



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ELAINE LETICIA PINTO CERQUEIRA NERI

**JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO:
ATITUDES RESPONSIVAS DE CRIANÇAS E PROFESSORA NA CRECHE**

Salvador
2016

ELAINE LETICIA PINTO CERQUEIRA NERI

**JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO:
ATITUDES RESPONSIVAS DE CRIANÇAS E PROFESSORA NA CRECHE**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientadora: Profa. Dra. Risonete Lima de Almeida

Salvador
2016

ELAINE LETICIA PINTO CERQUEIRA NERI

**JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO:
ATITUDES RESPONSIVAS DE CRIANÇAS E PROFESSORA NA CRECHE**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de especialista em Docência na Educação Infantil.

Aprovada em 18 de junho de 2016

BANCA EXAMINADORA

Risonete Lima de Almeida – Orientadora
Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Lícia Maria Freire Beltrão _____
Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

À Família, base de tudo e força propulsora que me move.

Às crianças, por tudo o que dizem e ensinam.

AGRADECIMENTOS

Ao tentar compreender a criança e seus etnométodos, vi tanta coisa rica, bela, complexa... um mar! Assim como o menino Diego, do conto de Galeano, precisei de ajuda: - Por favor, me ajudem a ver o mar criança e seus Etnométodos senhores teóricos, colegas de profissão, minha orientadora Risonete, professores e colegas cursistas do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil e, principalmente, vocês – crianças. Assim, com ajuda, aos poucos, fui compreendendo e, também a partir dessa minha compreensão, vou me formando gente. Agradeço a todos que, através das mais variadas atitudes responsivas para comigo, me ensinaram a ser mais gente. Sou grata

à minha amiga Lourdes, que me ajudou a dar os primeiros passos no ingresso no curso;

à professora Lícia Maria Freire Beltrão, pelo acolhimento e tranquilidade que me transmitiu em momentos delicados dessa jornada;

à minha orientadora Risonete Lima de Almeida por ter me aceito e pela orientação competente, suave e responsável, que me auxiliou e ver e ouvir com mais cuidado e responsividade;

às professoras e coordenação do CEDEI, pela Gigantesca capacidade de empatia e a delicadeza no trato com as pessoas, ensinando-as a serem mais humanas;

às colegas do curso, pela cumplicidade e pelo companheirismo, que serviram como molas que para frente impulsionavam;

à equipe pedagógica do CMEI participante da pesquisa pelo acolhimento e confiança em mim para realização da observação participante;

às crianças do grupo 3 do CMEI, cenário da pesquisa, por permitir que eu observasse seus etnométodos e, junto com elas construísse compreensões;

a todas que, ao longo das aulas nos dias de sábado, ofertaram um colo, fazendo de seus braços extensões dos meus, no cuidado com a pequena Aninha, parceira precoce dessa jornada formativa.

aos meus filhos João Vítor e Ana Letícia, que me motivam a buscar ser alguém melhor sempre;

a Jean, marido amado que, ao meu lado caminha e é uma das pilstras da minha base familiar.

à espiritualidade pela inspiração e equilíbrio emocional para exercitar a resiliência e seguir em frente.

NERI, Elaine Letícia Pinto Cerqueira. **João e o Pé de Feijão**: atitudes responsivas de crianças e professora na creche. 73f. 2016. Monografia (especialização) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

RESUMO

A pesquisa desenvolvida se situa na proposição das seguintes perguntas: Que atenção é dada na creche às falas das crianças nas situações de interação que ocorrem durante a realização de atividades cujo objetivo pedagógico seja a linguagem oral? E qual a natureza da atenção – entendida aqui como atitude responsiva – dispensada pelas próprias crianças e pela educadora a essas falas infantis? Compreender que atenção têm recebido as manifestações orais das crianças e qual a natureza dessa atenção dispensada durante a realização de atividades cujo objetivo pedagógico seja a linguagem oral, nos permite repensar práticas docentes com vistas a respeitar as crianças e suas falas, entendendo-as como expressões de suas culturas, bem como valorizar os momentos de expressão da criança. Tivemos como objetivo geral compreender a natureza das atitudes responsivas produzidas pelas crianças e pela educadora diante das manifestações orais no grupo 3 durante a realização de atividades pedagógicas. Os objetivos específicos foram: Descrever e analisar as atitudes responsivas de crianças na interação com a professora durante a realização de atividades pedagógicas. Analisar a recepção dos atos de fala das crianças por seus pares, a partir de episódios de suas falas nas situações de expressão oral. Para compor o quadro teórico, foram convocadas a Sociologia da Infância, discutida por Sarmento (2008), e a Teoria histórico-cultural abordada por Vygotsky (1991). Ainda foi requerida a contribuição da Filosofia da Linguagem, através dos escritos de Bakhtin (1997), tomando por empréstimo sua compreensão da necessidade de uma forma dialógica de construção do conhecimento, bem como seu conceito de atitude responsiva. Além disso, a Etnopesquisa, proposta por Macedo (2004, 2015) serviu de inspiração para a proposta metodológica. Sendo requerida, ainda, a contribuição de Almeida (2014) através de seus conceitos de Contexto Dialógico e Flagrantes Ressonantes. Entendendo que as culturas infantis têm um ritmo e dinâmica próprios, uma abordagem qualitativa, com inspiração etnográfica se apresentou como a metodologia mais adequada. A observação participante periférica foi adotada, com o objetivo de alcançar tanto as falas das crianças, quanto a atitude daqueles com quem ela interagia. A pesquisa aconteceu em um Centro Municipal de Educação Infantil, situado no subúrbio ferroviário de Salvador. Estiveram implicadas nessa investigação na condição de sujeitos da pesquisa: as crianças do grupo 3 e uma das docentes da turma. Durante a observação foi feito registro em diário de campo. Além disso, foram feitos registros através de gravação em vídeo. Concluo que há atenção às compreensões das crianças, por parte da professora, quando é feito levantamento de hipóteses e quando apresenta novas informações e modos de dizer a partir dos conhecimentos já construídos pelas crianças. Compreendo que as crianças agem responsivamente e, mesmo diante de práticas monológicas, adotam compreensões responsivas, produzem e reproduzem suas culturas através das brincadeiras. E é no contexto das brincadeiras que seus enunciados são recebidos com cumplicidade por seus pares. Defendo que, na Educação Infantil, não percamos de vista a criança enquanto sujeito ativo nas situações de interação comunicativa.

Palavras-chave: Creche. Fala. Atitude Responsiva.

SUMÁRIO

1	DAS MINHAS MEMÓRIAS DE ITINERÂNCIA FORMATIVA ÀS FALAS DAS CRIANÇAS: UM PERCURSO, VÁRIAS REFLEXÕES	8
2	A BUSCA POR INSPIRAÇÕES TEÓRICAS	19
3	ESCOLHAS METODOLÓGICAS E CAMINHOS PERCORRIDOS	28
3.1	A METODOLOGIA	28
3.2	INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA	31
3.3	OS SUJEITOS	34
3.4	INSTRUMENTOS E ETAPAS DA PESQUISA	35
4	ATITUDES RESPONSIVAS PRODUZIDAS POR CRIANÇAS E PROFESSORA NA CRECHE	39
4.1	ATITUDES RESPONSIVAS DE CRIANÇAS NA INTERAÇÃO COM A PROFESSORA	41
4.2	SITUAÇÕES DE EXPRESSÃO ORAL E A RECEPÇÃO DOS ATOS DE FALA DAS CRIANÇAS POR SEUS PARES: O MENINO ISA E O GIGANTE	50
5	DAS FALAS DAS CRIANÇAS ÀS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES RESPONSIVAS	58
	REFERÊNCIAS	64
	LISTA DE ANEXOS	66

1 DAS MINHAS MEMÓRIAS DE ITINERÂNCIA FORMATIVA ÀS FALAS DAS CRIANÇAS: UM PERCURSO, VÁRIAS REFLEXÕES

Não se prenda a sentimentos antigos.
Tudo que se foi vivido, me preparou pra
você. Não se ofenda com meus amores
de antes. Todos tornaram-se pontes.
Pra que eu chegasse a você.

Jorge Versillo (2003)

Apresento, neste trabalho, os caminhos percorridos e os resultados alcançados com a pesquisa “João e o Pé de Feijão: atitudes responsivas de crianças e professora na creche”, que se deu com crianças e professora do grupo 3. O foco de interesse esteve voltado para a compreensão da natureza das atitudes responsivas que são produzidas pelas crianças e pela professora frente às interações verbais no decorrer das atividades pedagógicas. Para que o leitor possa conhecer o lugar de onde falo, apresento, a seguir, o resgate de memórias que contam da minha itinerância formativa e que me conduziram até o objeto dessa pesquisa.

Se bem me lembro, ser professora de crianças pequenas não era minha primeira opção de atuação ao concluir o curso de Pedagogia. Isso porque dediquei a maior parte do meu percurso como estudante à pesquisa. Experimentei a docência por apenas dez meses. Sendo que, desses, oito foram na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Passei apenas dois meses estagiando na Educação Infantil. Confesso que essa experiência não foi animadora. Fui atuar em uma escolinha que não tinha coordenador pedagógico, em uma turma mista (Jardim 2 e Alfabetização), sem qualquer orientação. Saí dessa vivência com uma percepção equivocada de Educação Infantil. Pois acreditei que, para educar crianças pequenas, seria necessário ter o “dom”.

Após me formar, trabalhei por três anos na Secretaria de Educação do Estado da Bahia com formação de professores. Nesse período, ainda acreditava que ser professora, principalmente de crianças pequenas, não poderia ser uma das minhas pretensões, pois não tinha a “vocação necessária”.

A vida me apresentou um novo desafio quando, uma vez aprovada no concurso para professora da rede municipal de Salvador, tive que confrontar minha

“falta de habilidade com crianças” *versus* a estabilidade do serviço público.

Passei então a me informar sobre a rede municipal de ensino e a buscar perceber as minhas possibilidades de atuação. Nesse momento, descobri a existência dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). Após visitar algumas unidades, percebi que, nelas, havia um trabalho sistematizado, que independia de vocação ou dom. Foi assim que escolhi atuar nessa que é a primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil.

Em meu primeiro ano como docente, minhas práticas se basearam em tentativas, com erros e acertos, de proporcionar atividades significativas às crianças.

Minha primeira fonte de pesquisa, para embasar minhas práticas, foram os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As leituras desses documentos me ajudaram a dar os primeiros passos na compreensão do que é Educação Infantil.

Outro aspecto que contribuiu substancialmente nessa iniciação foram os conhecimentos práticos das duas Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), com as quais passei a trabalhar quando me tornei professora do grupo 2. Essas profissionais trabalhavam há anos em creches (desde quando essas unidades eram administradas pelo Estado). Foram elas que me ensinaram a, por exemplo, organizar a rodinha – inclusive, a cantar a maioria das músicas – bem como a sistematizar as diversas atividades da rotina, realizadas no turno integral.

Além disso, participar de encontros promovidos pela própria prefeitura, que objetivavam a troca de experiências entre professores, também auxiliou na melhoria da minha compreensão sobre as práticas na Educação Infantil. Mas, foi participando de um curso sobre o uso das múltiplas linguagens no trabalho docente, que percebi o fator que tanto me inquietava e que, até então, não sabia definir: minhas práticas ainda estavam voltadas aos moldes do Ensino Fundamental. Eu precisava adequá-las aos objetivos propostos para a Educação Infantil e, por conseguinte, às necessidades da faixa etária das crianças.

Outra fragilidade que, ao longo do tempo, pude perceber: eu subestimava as crianças. Por serem pequenas, achava que não eram capazes de realizar determinadas atividades ou compreender algumas ideias. Foram elas, as crianças, que me ensinaram, na prática, o significado das Zonas de Desenvolvimento Real e Proximal, tratadas por Vygotsky (1991). Com o auxílio de um adulto ou de colegas, as crianças iam muito além das minhas expectativas. Outro salto qualitativo em

minha caminhada profissional foi o ingresso no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Desde as primeiras atividades propostas, fui convidada a fazer o exercício de pensar a respeito de minhas práticas no CMEI. Aqueles encontros sabáticos iniciais, que, além de todo o conteúdo teórico, se apresentavam em um formato lúdico, cheios de poesia e encantamento me possibilitaram ir além do âmbito profissional, falando à minha alma e me conduzindo à reflexão acerca de quem sou e o que quero. Desse encontro com o universo acadêmico e comigo mesma, saí convicta de que este – a Universidade, mais especificamente fazendo um Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil - era o espaço em que queria estar e, mais ainda, de quais papéis quero desempenhar em minha vida profissional, acadêmica e pessoal.

Foi, ainda, em um desses encontros iniciais que tive o primeiro contato com as ideias de Bakhtin (1997). Esse acesso aos seus estudos foi riquíssimo, posteriormente, para a composição do quadro teórico da minha pesquisa. Foi, também, no início do curso que tive contato com as discussões acerca das produções de cunho memorialístico. E é por compreender o memorial enquanto gênero textual acadêmico nas dimensões avaliativa e formativa que inicio esse meu trabalho fazendo a materialização daquilo que ficou registrado na memória do que vivi e que foi relevante na composição da profissional que sou e dos conhecimentos até aqui construídos.

Na oficina Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil, primeiro componente curricular do Curso de Especialização, compreendi, através da pesquisa de Cerizara (2002), que a fantasia permite à criança, através do jogo simbólico, organizar seu pensamento, compreender e reorganizar mentalmente a realidade, o mundo que a cerca. Além disso, através da linguagem, a criança estrutura seu pensamento, saindo da simples percepção e avançando para a significação. Pude, então, reavaliar minha posição como professora que assume postura expectadora nos momentos em que a criança participa de brincadeiras que envolvem o jogo simbólico para sublinhar a necessidade de revisão dessa postura. Compreendi a riqueza dessas vivências e como as interações e falas das crianças podem trazer elementos para a tomada de decisões quanto ao meu fazer pedagógico.

Outro ponto que me permitiu refletir sobre a minha prática foi o que mudava

na forma de brincar das crianças com quem trabalho. No início do ano, observo que elas preferem brincadeiras de imitação e que envolvam movimento corporal e, a partir do segundo semestre, passam a brincar, também, de faz-de-conta. Durante as aulas, compreendi que essa mudança ocorre, porque a criança passa a ser capaz de fazer de conta a partir do momento em que consegue fazer referência ao objeto estando ele ausente. Em outras palavras, quando a criança é capaz de representar.

Uma vez tendo essa compreensão, percebo que as crianças ao ingressarem aos 2 anos no CMEI, por não terem adotado a fala como principal forma de comunicação, exploram mais as atividades motoras. Com o avanço em seu desenvolvimento e adoção da linguagem oral como forma de interação, passam a explorar atividades que oportunizem a exploração da linguagem oral. Essas reflexões me permitem ter mais clareza quanto a aspectos relacionados à quais brincadeiras propor e o que observar nas crianças durante essas brincadeiras.

Na sequência, tive a oportunidade de cursar o componente curricular: Infâncias e Crianças na Cultura Contemporânea e nas Práticas de Educação Infantil: Diretrizes Nacionais e Contextos Municipais, que foi iniciado com provocações instigantes: Para você, o que é infância e o que é criança? Há diferença de conceitos? Parei para pensar a respeito e percebi como esses conceitos não estavam tão claros quanto imaginava. Ainda não tinha embasamento teórico suficiente para distingui-los com segurança. Fui mais uma vez provocada por questionamentos outros: Por que o professor da educação Infantil precisa conhecer as diferentes concepções de criança e de infância? Em quais fontes/referências podemos compreender concepções de infância e de criança?

A partir daí, fui incitada a refletir: Quais as minhas concepções de criança e de infância? Através desse mote, fui conduzida à compreensão de que a infância é uma construção social e a depender da cultura, ela existirá ou não. Aprofundando a discussão, percebi que o fato de ser criança não necessariamente assegura os direitos da infância. Como síntese, temos o entendimento que os interesses políticos, sociais e econômicos interferem diretamente na forma como são tratadas a criança e a infância em uma sociedade.

Nesse componente, fui apresentada à Sociologia da Infância, através dos estudos de Sarmiento (2008), que compreende a criança enquanto ator social em seu mundo de vida, que reproduz e produz cultura. Esses estudos me permitiram compreender que a criança é um sujeito produtor de cultura, que está inserido numa

sociedade, vivenciando toda a sua complexidade e contradições. Que a infância é uma construção social. É a forma como uma sociedade, em um dado momento histórico, se relaciona com a criança, estruturando modos de ser, de comportamento e expectativas existentes nessa relação.

Ao fim desse componente, entendi que refletir acerca dos conceitos de infância e de criança deve ser o primeiro exercício a ser feito por quem se propõe aprofundar os estudos referentes à compreensão das temáticas pertinentes à Educação Infantil. Assim, os conceitos de criança e infância tornam-se caros na composição do quadro teórico para fundamentar a discussão que proponho em minha pesquisa.

No componente curricular seguinte: Metodologias de Pesquisa e Educação Infantil, tive a oportunidade de conceber a pesquisa sob novas perspectivas. Uma delas foi a apresentada pelo método da Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial, que, ao buscar compreender os etnométodos dos sujeitos em seus contextos sociais, descreve buscando “levantar compreensivamente o véu que cobre a área ou a vida das pessoas e dos grupos que alguém se propõe a estudar” (MACEDO, 2015, p.138), explicitando os próprios (pré)conceitos do pesquisador.

A outra perspectiva a que me refiro é a percepção da criança como sujeito na pesquisa e que, portanto, tem sua voz validada e tão respeitada quanto a voz de qualquer teórico. Ao tê-la na condição de atriz social, assim como afirma o autor, é necessário

[...] considerar que o ator social nunca deve ser percebido como um “imbecil cultural”, porque concebido como portador e produtor de significantes, de singularidades experienciais que, interativamente, instituem, por suas ações as realidades com as quais também é constituído (MACEDO, 2015, p.30).

Isso porque, ainda como defende Macedo (2015, p.30), somente através das suas narrativas, de suas experiências irreduzíveis, é que se pode realizar a descrição e atualização dos modos de “pensar-fazer a vida”.

Os estudos realizados nesse componente curricular contribuíram para a construção de uma proposta de pesquisa que refletisse minhas inquietações, levando em consideração uma perspectiva inédita para mim: realizar uma pesquisa em que crianças pequenas são sujeitos da pesquisa. Foram leituras como os artigos de Francisco e Rocha (2008), assim como, Rutanen (2008), cujas pesquisas foram desenvolvidas tendo como sujeitos respondentes crianças da Educação Infantil, que

despertei para algo que, até então, não havia cogitado ser possível: realizar uma pesquisa com as crianças ao invés de sobre elas.

Na continuidade do curso, o componente curricular: Estudos Extensivos em Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial foi vital para esclarecer e aprofundar a compreensão a respeito da Etnopesquisa e seus fundamentos teóricos. A partir da teoria apresentada por Macedo (2004, 2015), entendi que a escolha pela Etnopesquisa como metodologia é opção política, que se nutre da experiência ao invés de coisificá-la. Isso porque, na etnopesquisa, a experiência dos sujeitos é valorizada de tal modo que assume legitimidade e configuração nos processos de compreensão dos modos como as pessoas desempenham seus papéis sociais e como compreendem o mundo que as cerca. Desse modo, nessa forma de fazer pesquisa, encontros generativos entre atores sociais e pesquisador são necessários e valorizam tanto a experiência daqueles primeiros, quanto a experiência e a responsabilidade pelos resultados das ações de pesquisa divulgadas por esse segundo (MACEDO, 2015).

Durante o curso desse componente curricular, compreendi que a Etnopesquisa é um método de base qualitativa que valoriza o contexto das narrativas, dando voz aos atores sociais, buscando compreender os etnométodos dos sujeitos, as formas como o sujeito intervém, age no mundo (MACEDO, 2004). Assim, a escolha pela Etnopesquisa em uma pesquisa realizada na Educação Infantil é apropriada uma vez que ela, a Etnopesquisa, parte do princípio de que a criança é um sujeito de direito, tão teórica quanto qualquer teórico.

Outra observação que merece destaque dentre as características fundantes da Etnopesquisa, é a valorização do detalhe e da descrição densa visando compreender os sentidos do ponto de vista do sujeito e a definição de situações e por isso, sua técnica de interpretação dessas narrativas tem natureza polifônica. Desse modo, se faz imprescindível cautela por parte do pesquisador para que sua pesquisa não tenha vieses provenientes de uma implicação exagerada, marcada por um discurso militante que conduza os achados para o ponto de vista do pesquisador. Daí a necessidade de distanciação e aproximação do objeto (MACEDO, 2004). Essa compreensão foi de valia quando estava inserida no campo de pesquisa pois direcionou meu olhar durante a realização das observações. Além disso, me permitiu a disciplina necessária para realização dos registros em meu diário de campo. Passei a compreender que esse registro, precisa ser minucioso e detalhista, deve

retratar a itinerância da pesquisa e o rigor no registro dos etnométodos observados, pois documenta o processo em que se deu o estudo, possibilitando ao pesquisador revisitar sua movimentação durante a pesquisa. Para além disso, o próprio entendimento acerca do diário de pesquisa como metodologia de coleta de informações foi valioso para a configuração da pesquisa.

Um aspecto tratado por Macedo (2004), que posteriormente auxiliou na forma de olhar para os dados produzidos na pesquisa, foi a observação de que é o campo de pesquisa que determina os caminhos metodológicos da pesquisa. Além disso, ele é resistente e, por isso, muitas vezes é necessário negociar com os atores sociais envolvidos. Aliás, é devido à resistência do campo de pesquisa que não se fala em coleta de dados em Etnopesquisa, e, sim, em coleta de informações, posto que os dados são construídos a partir das informações coletadas.

Foi nesse ponto da caminhada, a partir dos estudos sobre a Etnopesquisa, que percebi a necessidade de justificar, em meu projeto de pesquisa, os critérios que motivaram a escolha dos atores sociais envolvidos na pesquisa. Pois, até então, não havia atentado para essa necessidade.

Também nesse momento, percebi que a técnica etnocenológica trazia contribuições para passos futuros em minha pesquisa, quando no tratamento das informações produzidas. Isso porque essa técnica, de acordo com Macedo (2004), entende que, em sociedade, as pessoas representam papéis, visto serem atores sociais, e produzem cenas para viverem a vida. Além disso, o método de pesquisa etnocenológico,

[...] tentando apreender os diversos papéis desempenhados por atores no dia-a-dia, termina por compreender determinada organização interativa de significados socialmente constituídos e que reflexivamente instituem e alimentam outras ordens sociais (MACEDO, 2004, p. 191)

A discussão gerada nesses encontros em torno dos conceitos básicos que fundamentam a metodologia da Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial me permitiu ter mais segurança com relação aos procedimentos metodológicos propostos em minha pesquisa. Além disso, me deram pistas de como construir meu diário de pesquisa, produzir informações de modo a valorizar as narrativas dos sujeitos envolvidos e os cuidados éticos e metodológicos que deveria ter quando da minha inserção no campo.

É correto afirmar que tantos outros conhecimentos a que tive acesso contribuíram para que o estudo que proponho se configurasse. Entretanto, nesse

momento, aqueles que consigo perceber como de maior relevância foram acima apresentados. Assim, nas linhas que seguem, avanço na apresentação da pesquisa propriamente dita.

Refletindo acerca de minhas práticas junto às crianças e o cotidiano da minha sala de aula, revisito o momento da chegada ao CMEI. É nesse período, principalmente, que as crianças demonstram ansiedade para contar o que aconteceu com elas desde sua saída do CMEI, no dia anterior, até aquele momento. Também naqueles momentos, como nas situações de faz-de-conta e nas de leitura e/ou contação de história, quando o mágico, o lúdico, está sempre presente, as crianças se manifestam de forma espontânea mais frequentemente, expressando seus modos de ver e viver nas brincadeiras. Percebo que, nessas situações, sentem real necessidade de serem ouvidas, de falarem sobre o que pensam e querem. Acredito que a forma como interajo com elas pode contribuir para continuarem falando. O contato visual, as respostas que lhes dou, deveras, podem ser potencializadores desses atos de fala. Todavia, nos momentos em que proponho rodas de conversa, como atividades planejadas para contemplar de forma sistematizada a linguagem oral, sinto que algumas crianças se mostram inibidas, chegando até a não oralizar, participando apenas como ouvintes, ou expressando seu desinteresse através de suas atitudes evasivas.

Exercitando a autoavaliação com relação às minhas escolhas pedagógicas, percebo que, na maioria das vezes, as conversas mais informais e aquelas que ocorrem em situações permeadas pelo lúdico possibilitam acesso ao universo das crianças de forma mais espontânea e natural e as sinto mais à vontade.

No sentido de reflexão a respeito das minhas práticas, emergiu como ponto que me sugeria um olhar mais aguçado a postura da professora e sua adequação frente às expressões orais das crianças. Assim, percebi como potencial objeto da pesquisa que se ia configurando, a fala das crianças e a mediação da professora, a partir de atitudes responsivas, quando da realização de situações pedagógicas.

Para tanto, parto do entendimento de que nós, professoras, temos a responsabilidade de, como mediadoras, auxiliarmos as crianças na construção de conhecimentos. Entretanto, como assinala Macêdo (2014) em sua pesquisa, que objetivou investigar como as crianças vivem suas infâncias, produzem e reproduzem culturas e o papel das práticas escolares na instituição de educação infantil, há uma marginalização e/ou naturalização de linguagens fundamentais da criança no

ambiente escolar devido à existência de práticas que têm explicitamente objetivos preparatórios, ou direcionadas à alfabetização.

Há que se levar em consideração que negar à criança suas linguagens fundamentais passa por uma questão de concepção de criança e infâncias. Ao conceber a criança enquanto produtora de cultura, práticas que neguem as infâncias tornam-se sem sentido. Desse modo, conforme destaca Moraes (2014), se faz necessário assumir uma postura criativa e de criticidade frente às situações que se apresentam, de modo que exista na prática docente coerência entre teoria e prática.

Essa coerência entre teoria e prática reflete, por conseguinte, na forma como as situações pedagógicas são apresentadas para as crianças e é perceptível na forma como as crianças se colocam a partir do que lhes é ofertado. De acordo com Luís; Andrade e Santos (2015),

[...] quando as crianças desenvolvem um sentimento de pertença ao contexto e lhes são oferecidas oportunidades de participação, mais facilmente se envolvem, revelam bem-estar emocional e motivação para aprender, explorar e participar nos processos de tomada de decisão. A escuta ativa, o questionamento e o encorajamento do diálogo assumem-se, por parte do adulto, competências essenciais para a qualidade da intervenção educativa (LUÍS; ANDRADE; SANTOS, 2015. p.521).

Nessa perspectiva, se torna imprescindível ouvir o que as crianças têm a nos dizer. Para isso, como nos sinaliza Almeida, “é preciso perceber, também, que a criança é capaz de tornar legítimos os seus direitos de expressão de sentimentos e pensamento, de maneira espontânea e autoral, e o faz desde a mais tenra idade” (ALMEIDA, 2014. p.15).

Dessa forma, ao compreender que a aprendizagem da criança se dá na interação com o outro, através da linguagem, e que, nesse contexto, a figura da professora apresenta-se na condição de mediadora, configura-se como ponto de tensão as relações de interação estabelecidas entre a criança e o falante mais experiente e o papel desempenhado pelas atitudes responsivas, no estabelecimento da interação verbal, no interior da creche. A pesquisa desenvolvida se situa na proposição das seguintes perguntas: Que atenção é dada na creche às falas das crianças nas situações de interação que ocorrem durante a realização de atividades cujo objetivo pedagógico seja a linguagem oral? E qual a natureza da atenção - entendida aqui como atitude responsiva - dispensada pelas próprias crianças e pela professora a essas falas infantis?

Assim, compreender a natureza das atitudes responsivas produzidas pelas

crianças e pela professora diante das manifestações orais no grupo 3 durante a realização de atividades pedagógicas se constitui objetivo geral. Para alcançá-lo, buscarei à luz dos conceitos relacionados à fala da criança como forma enunciativa de desenvolvimento da linguagem verbal marcada por sua cultura: (i) descrever e analisar as atitudes responsivas de crianças na interação com a professora durante a realização de atividades pedagógicas; (ii) analisar a recepção dos atos de fala das crianças por seus pares, a partir de episódios de suas falas nas situações de expressão oral.

João e o Pé de Feijão¹, metáfora utilizada no título dessa monografia, carrega o sentido da relação entre os sujeitos numa interação que dá espaço para a expressão oral. Nesse contexto, João, o Gigante e o Pé de Feijão compõem elementos que protagonizam as atitudes responsivas, como veremos ao longo desta narrativa.

Para textualidade dos resultados da pesquisa desenvolvida, a monografia está organizada em capítulos e será narrada por vezes no singular, por vezes no plural da primeira pessoa. Isso porque as minhas reflexões dialogam com as dos teóricos que fundamentam esse estudo, bem como com aqueles que estudaram temáticas correlatas à que proponho, além das vozes das crianças e da professora, com as quais também dialogo.

No capítulo 2, busco inspiração na Sociologia da Infância, proposta por Sarmiento (2008) em busca de um conceito de criança que embase uma prática que considere importante o que a criança tem a dizer. Discuto à luz das contribuições de Vygotsky (1991), no que diz respeito à função da linguagem no desenvolvimento da criança, como essa fala infantil, que ocorre nas interações com outras crianças, consigo mesma e com adultos, expressa o desenvolvimento cognitivo no intuito de embasar tomada de decisões quanto às práticas pedagógicas. Além disso, a partir do conceito de atitude responsiva, proposto por Bakhtin (1997), reflito sobre o modo como as crianças tornam-se falantes e o papel do educador nesse processo, enfatizando a imprescindibilidade da atitude responsiva para que o diálogo real aconteça. As contribuições da teoria da Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial discutida por Macedo (2004, 2015) e a os conceitos de Contexto Dialógico e

¹ João e o Pé de Feijão é uma história da literatura infantil. Por ser um Conto de Fadas, não há um autor, sua origem é popular e faz parte da tradição oral. De acordo com Buckowski (2016), a primeira versão impressa dessa história foi em 1807, compilada por Benjamin Tabart. Sendo que a versão mais popular e reeditada foi a escrita por Joseph Jacobs em 1890.

Flagrantes Ressonantes propostos por Almeida (2014) são também apresentadas na parte final desse capítulo.

Na sequência, o capítulo 3 traz a descrição das escolhas metodológicas e caminhos percorridos para realização da pesquisa, de cunho qualitativo e cuja observação foi participante periférica, fundamentada nas contribuições de Macedo (2004).

Em seguida, no capítulo 4, mostro minhas análises acerca dos resultados das informações produzidas na pesquisa, tomando como referência os objetivos específicos propostos. E, por fim, apresento as considerações a que cheguei com a realização desse estudo, trazendo respostas para as questões da pesquisa e implicações para a prática docente.

Convido o leitor a juntar-se a nós nessa caminhada, buscando compreender que atitudes responsivas são dispensadas às manifestações orais das crianças.

2 A BUSCA POR INSPIRAÇÕES TEÓRICAS

Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade.

Mikhail Bakhtin (1997, p. 313)

Para compor o quadro teórico que fundamenta este estudo, recorro, primeiramente, às contribuições trazidas por Sarmiento, que, ao apresentar a Sociologia da Infância, assinala a concepção de infância “como categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2008. p.22) e conceitua a criança enquanto ator social.

Durante uma discussão realizada no componente curricular²: Infâncias e crianças na cultura contemporânea e nas políticas de Educação Infantil: diretrizes nacionais e contextos municipais, foi feita uma enquete com as professoras cursistas a respeito de quais eram os conceitos de infância e de criança que traziam consigo. Ao fim da enquete, percebemos que as concepções de infância e de criança são polissêmicas. Na ocasião, as respostas apresentadas pelas professoras cursistas davam notícia da compreensão da infância ora como período, fase da vida; ora como conjunto de experiências vividas. Já os conceitos de criança apresentados nessa enquete foram desde etapa do desenvolvimento humano, delimitada por uma determinada faixa etária, até a percepção de criança como sujeito de direito que, embora com necessidades distintas do adulto, é construtora de opinião a respeito do que vivencia. Essa diversidade de concepções, presente nos discursos desse coletivo de educadoras, do que vem a ser a infância e a própria criança nos sinaliza a necessidade de uma discussão mais aprofundada.

Sarmiento (2008), ao discutir os estudos desenvolvidos ao longo da história acerca da infância, a partir do olhar sociológico, afirma que a Sociologia não tem se

² Do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil –UFBA/FACED, em maio de 2015.

dedicado à investigação da infância, senão em referências relacionadas à pobreza. Além disso, afirma que “a infância parece continuar a ser confinada no imaginário coletivo aos ‘pequenos mundos’” (SARMENTO, 2008. p.18).

Assim, para ter entendimento do que vem a ser infância, é imprescindível a compreensão de que esse é um conceito socialmente construído. Sarmento (2008) analisa que as razões para a ausência da infância nos estudos sociológicos, ao longo da história, residem no fato de a infância estar subalterna ao mundo adulto, de serem as crianças concebidas enquanto miniaturas de humanos e no entendimento de que somente seria válido o estudo e cuidado tendo por ponto de partida seu caráter de incompletude e imperfeição. As crianças seriam “seres sociais ‘em trânsito’ para a vida adulta” e que eram analisadas como “objeto do cuidado dos adultos”. Nesse contexto, haveria uma invisibilidade das crianças na sociedade, por não serem consideradas “seres sociais de pleno direito” (SARMENTO, 2008. p.19).

O referido autor defende a necessidade de compreender a infância enquanto objeto sociológico. Assim, a Sociologia da Infância nos auxilia na compreensão de que a criança não é um ser passivo, ela constrói e reproduz culturas. Desse modo, de acordo com Sarmento (2008), as crianças não se limitam a serem receptoras de uma cultura já construída. Elas a transformam a partir do modo como a interpretam e a integram, assim como, através de suas práticas que são integradas ao imaginário coletivo, caracterizando-se como expressões marcadamente infantis.

Uma vez adotando o conceito de criança acima registrado, recorreremos à abordagem histórico-cultural e me inspiro na proposta de Vygotsky (1991). Ele assinala que a fala está imbricada com o desenvolvimento infantil de tal forma que exerce papel fundante na organização da atividade infantil. Em suas próprias palavras,

[...] pode-se tirar a seguinte conclusão: o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VYGOTSKY, 1991.p.20).

Nesse sentido, Vygotsky (1991) estabelece a existência de uma relação de embricamento entre aprendizagem e desenvolvimento no indivíduo que se dá a partir da zona de desenvolvimento próximo. Dessa forma, o processo de internalização (meio pelo qual ocorre a aprendizagem) é responsável por desenvolver, dentre as funções psíquicas superiores, a linguagem. De acordo com

os registros do próprio Vygotsky (1991), seus achados revelaram que há uma integração entre a fala e o raciocínio prático ao longo de todo o desenvolvimento do sujeito. Isso porque, é através da fala que a criança vai organizando suas ações e desenvolvendo suas estruturas mentais, tanto seu campo visual quanto seu campo temporal (VYGOTSKY, 1991,p.20 - 37)

Lakomy (2008) destaca que o papel exercido pela linguagem quando a criança sistematiza suas experiências é um importante pressuposto da teoria de Vygotsky.

Quando os adultos nomeiam objetos e estabelecem associações e relações, eles estão auxiliando a criança na construção de formas mais complexas e sofisticadas de conceber a realidade. Assim, nas situações diárias, quando pais ou outras pessoas chamam a atenção da criança para objetos, pessoas ou fenômenos do meio, estão proporcionando elementos para a criança organizar sua percepção (LAKOMY, 2008.p.41).

Desta forma, no desenvolvimento de seus estudos, Vygotsky conclui que, para a criança pequena, a fala é tão importante quanto a ação na resolução de situações. Ou seja, fala e ação se articulam, participando “de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão” (VYGOTSKY, 1991.p.21). Além disso, à medida que a situação exige maior complexidade, maior, também, é a importância da fala para a resolução da questão. Sendo assim, em determinados momentos, a fala assume papel vital de modo que crianças pequenas, se impedidas de usar a fala, ficam incapacitadas de solucionar situações.

Essa compreensão da importância da fala nos modos de pensar e agir da criança é pertinente para o estudo que proponho na medida em que nos permite compreender o quão importante é atentar para a fala da criança, pois ela nos dá notícia do seu desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, Vygotsky discute algumas funções da linguagem que para o estudo ora proposto serão caras.

A fala egocêntrica da criança (que é a base da futura fala interior), que ocorre enquanto ela age para solucionar uma questão, assume a função de, primeiramente, organizar o pensamento e planejar ações. Em seguida, essa fala egocêntrica transforma-se em uma fala social, cuja função é comunicar-se com o outro. E, finalmente, essa fala é internalizada, regulando as ações da criança de modo que ela consiga, sozinha, resolver a situação.

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças (VYGOTSKY, 1991, p.22).

Destaco, a partir da compreensão dessas funções da linguagem, a relevância de privilegiar os momentos de fala das crianças (entendendo que os sujeitos dessa pesquisa são crianças que acabaram de adotar a fala como principal forma de comunicação) nas diversas situações que ocorrem nos variados espaços da instituição de ensino. Isso porque, essas falas nos dão pistas de em que momento do desenvolvimento as crianças estão, para a tomada de decisão acerca de qual a melhor ação pedagógica. De acordo com Silva (2011), na abordagem histórico-cultural não se aprende se não houver a mediação do outro. Desse modo, como mediadora que é, e compreendendo a necessidade de interação das crianças com seus pares, cabe à professora estar atenta a essas manifestações orais e compreendê-las como uma forma dialógica de construção do conhecimento das crianças.

Tomando por fundamentação a Filosofia da Linguagem, convoco a contribuição de Bakhtin para essa discussão. Pois, conforme assinala Freitas (1994), assim como a teoria de Vygotsky, os estudos de Bakhtin auxiliam na compreensão do homem numa perspectiva de “homem-sujeito-histórico-social como uma totalidade” (FREITAS, 1994, p.18).

Assim como afirma Freitas (1994), Bakhtin não era pedagogo nem intencionou explicitamente a produção de uma teoria pedagógica. Contudo, os estudos de Bakhtin (1997) contribuem para o estudo que proponho na medida em que apresenta o aprendizado da língua materna acontecendo na vivência cotidiana da comunicação verbal com aqueles que nos cercam, ouvindo e reproduzindo enunciados a partir de situações comunicativas concretas. Situações essas que impescinde a atitude responsiva do outro, ouvinte, que assume a interlocução desses enunciados. Além disso, tomemos por empréstimo de seus construtos o conceito de atitude responsiva. Para melhor compreendê-lo visitemos uma parte de sua teoria.

Bakhtin afirma que, em todas as esferas da atividade humana, a língua é estruturada em forma de enunciados, que podem ser orais ou escritos. De modo que

“a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p.282). Além disso, defende que cada enunciado reflete a individualidade de quem o fala e adequa-se a uma esfera da comunicação verbal. Nesse sentido, um dos fatores que definem o estilo de um gênero de um enunciado é o tipo de relação estabelecida entre o emissor da comunicação verbal e o receptor.

Bakhtin defende que no processo de comunicação verbal, o outro exerce um papel ativo. Isso porque, o ouvinte, ao mesmo tempo em que compreende o que lhe é dito, tem papel ativo na comunicação ao adotar uma atitude responsiva com relação ao discurso. Assim sendo,

[...] 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 prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 1997, p.290).

Com relação à atitude responsiva ativa, Bakhtin ainda assinala que pode dar-se na sequência da enunciação, como a ação que acontece em resposta a uma ordem dada. Ou pode ocorrer o que chamou de “compreensão responsiva de ação retardada” (BAKHTIN, 1997, p.290), que se trata de, por certo tempo, o locutor ficar sem resposta aparente, mas, a *posteriori*, a presença do que foi ouvido poderá ser percebida em ações ou no discurso do ouvinte.

[...] O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc (BAKHTIN, 1997, p.290).

Bakhtin define o enunciado como a unidade real da comunicação verbal, que se concretiza no “discurso-fala” do sujeito (BAKHTIN, 1997, p.293). Assim, o discurso está sempre moldado aos enunciados de um sujeito falante. Esses enunciados são delimitados pelo que Bakhtin chamou de alternância dos sujeitos falantes, que pode ser observada, de forma mais direta, nos diálogos. Conforme nos apresenta o autor, na alternância dos sujeitos falantes,

[...] O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para

dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro.[...]
[...] É no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele. O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. (BAKHTIN, 1997, p. 294)

Ou seja, para que exista comunicação verbal é necessária a existência do outro, que ao ouvir os enunciados do locutor, adota uma atitude responsiva ativa compreendendo esse enunciado e formulando réplicas que se configuram em novos enunciados de concordância ou discordância àqueles que antecederam. Nesse sentido, Bakhtin defende que o quê o locutor quer dizer é que determina as escolhas dos recursos que usará para falar de modo a tratar exhaustivamente seu objeto de sentido. “[...] Percebemos o que o locutor quer dizer e é em comparação a esse intuito discursivo, a esse querer-dizer (como o tivermos captado) que mediremos o acabamento do enunciado” (BAKHTIN, 1997, p.300).

Fazendo a transposição do conceito de atitude responsiva para o contexto da Educação Infantil, podemos afirmar que a criança aprende a língua materna no diálogo real com aqueles de seu convívio diário, que ao assumirem atitudes responsivas, produzem réplicas aos enunciados da criança locutora, de forma que se alternam os papéis de quem fala e quem ouve. É nessa alternância de sujeitos falantes que é constituída a interação verbal. Assim, é no exercício do diálogo que a criança vai-se constituindo enquanto falante. Daí o contributo da teoria de Bakhtin na investigação ora proposta.

Para descrever e analisar as atitudes responsivas de crianças na interação com a professora durante a realização de atividades pedagógicas, bem como analisar a recepção dos atos de fala das crianças por seus pares, a partir de episódios de suas falas nas situações de expressão oral, uma abordagem qualitativa, com inspiração etnográfica se apresenta como a metodologia mais adequada. Isso por entendemos que as culturas infantis têm um ritmo e dinâmica próprios. Assim como Lakomy, que destaca que “[...] quando a criança procura atingir um objetivo, ela fala enquanto age. A fala é tão necessária quanto os olhos e as mãos na execução de tarefas práticas” (LAKOMY, 2008. p.39). Também Rutanen (2008), ao estudar a interação entre crianças de 2 e 3 anos, concluiu que nos episódios por ela observados, as crianças, apesar de já poderem falar, usavam gestos e posturas não-verbais em sua comunicação.

Assim, visando uma metodologia que contemple essa diversidade de modos

de agir, pensar e interagir, e coadunando com as aspirações de Macedo, que desejava “[...] um instrumental que, sem perder de vista as perspectivas dos indivíduos em atividade, mediasse a apreensão desse âmbito também em relação ao contexto simbólico/ institucional e cultural por eles construídos” (MACEDO, 2004, p.143), será adotada a Etnopesquisa. Esse método busca contextualizar as narrativas dos sujeitos, que são entendidos como produtores de cultura por portar e produzir experiências singulares e significantes, que de forma interativa, através de suas ações institui suas realidades e por elas são constituídos (MACEDO, 2015). Além disso, essa metodologia pretende compreender como as realidades se constituem através da compreensão dos etnométodos exibidos pelos sujeitos. Para isso, assume a polifonia como uma de suas características, valorizando assim a subjetividade, as ações e realizações do sujeito em seu cotidiano, buscando a compreensão através da descrição densa (MACEDO, 2004).

Justificando a relevância do trabalho de campo de cunho qualitativo, Macedo (2004) defende que essa metodologia pode propiciar *insights* a respeito da forma de viver e se relacionar das pessoas, bem como, o preenchimento de lacunas entre a forma como as pessoas compreendem modos alternativos de viver e os preconceitos que o diverso suscita.

Além disso, Macedo (2004) destaca o elevado grau de importância dos fatores não-oficiais para os estudos de campo. Nesse sentido, as falas das crianças podem ser consideradas como sendo fatores não oficiais que muito nos dizem acerca de práticas pedagógicas.

Silva e Cabral (2010) entendem que estudar o cotidiano escolar é de grande valia ao afirmar que

As formas de construção de conhecimentos originadas da vida cotidiano escolar são significativas para pensar e repensar a prática pedagógica e é através dela que se concretiza a práxis educacional, onde se constituem ações instituídas e instituintes do fazer da educação (SILVA; CABRAL, 2010, p.3).

É nesse contexto que as referidas autoras apontam a etnopesquisa crítica como método de investigação para realizar uma pesquisa que vise a compreensão e explicitação da realidade da forma como é vivenciada pelos sujeitos envolvidos. Portanto, sendo esse o nosso intento, justifica-se a escolha dessa metodologia.

Além disso, dentre as escolhas metodológicas, no que diz respeito ao tratamento das informações produzidas, tomo por inspiração o método

etnocienológico de pesquisa, discutido por Macedo (2004), a partir da dramaturgia social de Goffman. Isso porque, essa metodologia visa compreender a organização socialmente construída tomando como ponto de partida a apreensão dos variados papéis desempenhados pelos atores sociais nas cenas que ocorrem em seu cotidiano. Conforme afirma Macedo,

os diversos rituais da prática pedagógica são um exemplo que nos mostra como papéis diversos entram em cena, mobilizados pelos interesses particulares de cada ator, para, ao final, constituírem atos que legitimam e instituem ao mesmo tempo uma dada estrutura. (MACEDO, 2004. p. 191).

Também inspira a minha forma de olhar para as informações produzidas assim como na forma de apresentá-las, as contribuições de Almeida (2014) que apresenta dois conceitos caros ao presente estudo: o Contexto Dialógico e o Flagrante Ressonante.

A partir das contribuições trazidas pelos estudos feitos pela etnocienologia, Almeida (2014) defende que a descrição do Contexto Dialógico é indispensável na recuperação de “cada Cena e os traços enunciativos apreendidos” (ALMEIDA, 2014. p.46). Isso porque, o Contexto Dialógico organiza informações que orientam a compreensão dos sentidos que são produzidos, ao descrever a situação enunciativa que foi apreendida, tanto no que diz respeito às ações executadas quanto aos discursos transmitidos. Conforme a autora,

Tal contexto é composto por informações sobre: os sujeitos que protagonizam a Cena (enunciadores e enunciatários); o papel social de quem enuncia e a quem se dirige; os conhecimentos partilhados; o momento das atividades da rotina de Educação Infantil; o espaço físico onde ocorre; a atenção pedagógica dada ao tema e ao conteúdo (ALMEIDA, 2014. p.46).

Concordando com o que defende Almeida (2014), a Cena é composta pelos diálogos, que não podem ser privados do contexto em que se configuram. Daí a necessidade da construção do Contexto Dialógico.

Outro conceito apresentado por Almeida (2014) e que fundamenta algumas das minhas escolhas metodológicas é o de Flagrante Ressonante. Inspirada nas contribuições de Bakhtin acerca dos conceitos de atitude responsiva e ressonâncias dialógicas – em que o sujeito discursivo responde aos enunciados produzidos por outro sujeito dentro de um diálogo, sendo que esses enunciados são prenes de ressonâncias de enunciados outros com os quais possuem ligações – Almeida

(2014) apresenta a ideia de *Flagrante Ressonante* que busca projetar possibilidades de repercussão daquilo que a criança diz. A autora afirma que o importante na ressonância dialógica é que o que se diz procede de alguém e é direcionado para outro alguém, que pode ser afetado pelo que foi dito e dar sentido àquele flagrante, ressoando em forma de atitudes que podem ou não afetar outros sujeitos e espaços. Conforme palavras da autora,

O Flagrante Ressonante está associado a duas condutas: a de se afetar pelos dizeres das crianças, e assim flagrar suas atitudes responsivas, e a de perceber os sentidos de seus dizeres e construir ressonâncias para a Educação Infantil. (ALMEIDA, 2014. p.32).

Frente ao exposto, compreendo que para a realização do estudo realizado, partimos da compreensão de que as crianças não são sujeitos passivos, produzem e reproduzem cultura, uma vez que estão elas imersas em uma cultura. Assim como defende Almeida (2014), “conhecer os sentidos das experiências escolares a partir do que dizem e significam as crianças é um ponto de partida para pensar as práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil” (ALMEIDA, 2014, p.12). Desse modo, as falas das crianças devem ter espaço privilegiado no ambiente escolar, encontrando sempre o outro responsivo, já que é através da linguagem que as crianças organizam seu pensamento e sua compreensão do mundo que as cerca.

3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS E CAMINHOS PERCORRIDOS

Só a narrativa dos agentes-atores-sujeitos pode, via a experiência irreduzível deles, descrever e atualizar esses modos de *pensar* fazer a vida.

Roberto Sidnei Macedo, (2015, p.30)

3.1 A METODOLOGIA

Uma vez já tendo sido explicitado, no capítulo anterior, a opção por fundamentar as escolhas metodológicas a partir das contribuições trazidas pela teoria da Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial e pelos conceitos de Contexto Dialógico e Flagrantes Ressonantes, nos cabe esclarecer a abordagem adotada. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa em que, aceitamos a provisoriade do conhecimento, conscientes da constante busca por novas respostas, da necessidade de valorização do contexto e sua interpretação, através da descrição densa da realidade e da clareza de que nesse intento, “a realidade pode ser vista e construída sob diferentes perspectivas” (MACEDO, 2004, p.150). Além do mais, conforme Macedo (2015) nos sinaliza, na busca da compreensão da experiência como fenômeno, só é possível fazer pesquisa sob essa perspectiva, com metodologias de pesquisa abertas e flexíveis. Desse modo, sob as lentes da Etnopesquisa, nos valendo das palavras de Macedo,

[...] valoriza-se intensamente a perspectiva qualitativa-fenomenológica, que orienta ser impossível entender o comportamento humano sem tentar estudar o quadro referencial e o universo simbólico dentro dos quais os sujeitos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações (MACEDO, 2004, p.145)

Dessa forma, em consonância com a discussão suscitada por Macedo (2004), partimos do entendimento de que o pesquisador também é um ator social que traz consigo as marcas de sua cultura, valores, conceitos e pré-conceitos, de modo que comunga de um imaginário socialmente construído, representante: de determinada classe social, gênero, faixa etária, etnia, de grupo profissional e de instituições. Portanto, não há neutralidade nem na ciência propriamente dita nem nas formas em que é produzida. Por isso, que,

Neste sentido, o envolvimento deliberado do investigador na situação da pesquisa é não só desejável, mas essencial, por ser esta forma a mais congruente com os pressupostos da OP [Observação Participante]. (MACEDO, 2004, p.154)

Ao compreender que a ciência não é neutra e tampouco os métodos de sua produção, logo se admite que não é necessário o completo distanciamento do pesquisador e seu objeto de pesquisa. Assim, com o objetivo de alcançar tanto a fala das crianças quanto a atitude daquele com quem ela interage (seus pares e professora), a observação participante pareceu-me ser a metodologia mais apropriada para a produção de informações.

Dito isso, aceito a distinção assinalada abaixo por Macedo (2004), ao sintetizar os tipos de implicação do pesquisador em relação ao campo de pesquisa abordados por Adler e Adler, e me situo na observação participante periférica. Conforme registrado por Macedo,

[...] os pesquisadores que escolhem este papel ou esta identidade, consideram que um certo grau de implicação é necessário, entretanto, preferem não ser admitidos no âmago das atividades dos membros. Procuram não assumir nenhum papel importante na situação estudada (MACEDO, 2004, p.149).

A escolha por esse grau de implicação se justifica sob dois aspectos:

a) Uma vez que, devido à especificidade do objeto de estudo, seria necessário observar crianças que já tivessem adotado a linguagem verbal como principal forma de comunicação, fator que inviabilizaria a realização com as crianças do grupo 2, turma na qual exerço o papel de docente e que, devido à uma condição transitória particular, estava temporariamente afastada. Tal afastamento da sala de aula, de qualquer modo, inviabilizaria uma pesquisa participante ativa (em que o pesquisador, uma vez aceito pelo grupo, participa ativamente das atividades desenvolvidas);

b) Tendo em vista a dinâmica própria das culturas infantis e o reflexo disso nos fazeres pedagógicos, acredito que a observação participante periférica permite o distanciamento necessário, por parte do pesquisador, a fim de conseguir observar e registrar as falas das crianças, da professora e descrever as diversas situações de aprendizagens. Como argumenta Macedo,

O caráter 'periférico' desse primeiro tipo de implicação encontra sua origem, muitas vezes, numa escolha de ordem epistemológica: alguns pesquisadores estimam que uma implicação mais intensa tende a bloquear o distanciamento necessário à possibilidade de análise (MACEDO, 2004,

p.150).

Desta maneira, para a construção do conhecimento, se faz necessário certo distanciamento, pois, conforme trata Macedo (2004), para que o texto científico possa emergir, a partir de um certo momento, é preciso, em determinada medida, a “descontextualização”. Esse distanciamento permitirá, a partir da compreensão de que os sujeitos desempenham papéis diversos em uma sociedade, apreender os variados papéis exercidos pelos atores sociais, de modo a possibilitar a descrição de Contextos Dialógicos.

Os Contextos Dialógicos, conforme nos sinaliza Almeida (2014), nos permitem organizar as informações que auxiliam na compreensão dos sentidos produzidos à medida que são apresentados os sujeitos protagonistas da cena, os papéis que desempenham, os conteúdos enunciados e as circunstâncias em que a cena acontece. Tais Contextos Dialógicos permitem acesso aos Flagrantes Ressonantes. Ao flagrar atitudes responsivas das crianças, nas cenas ocorridas no interior da creche, temos a possibilidade de nos deixarmos afetar pelos dizeres infantis, perceber quais os sentidos que eles produziram para produzirmos ressonâncias nas práticas existentes na Educação Infantil (ALMEIDA, 2014).

Em busca por esses flagrantes, quando do tratamento das informações, e mais especificamente, no processo de criação de categorias, percebi que ao produzir os dados, foi como se eu tivesse utilizado uma lente de aumento que eu ia ajustando de modo que focalizasse situações, destacando o que eu objetivava investigar: situações de diálogo. Entretanto, assim como defende Macedo (2004), o campo apresenta resistências de modo que “o trabalho de campo implica numa confrontação pessoal com o desconhecido, o confuso, o obscuro, o contraditório, o assincronismo” (MACEDO, 2004, p.146). Dessa forma, ao buscar criar categorias para análise das informações produzidas, percebi que esses “ajustes na lente” coletaram situações, cenas, que me diziam da riqueza dos momentos de contação/leitura de história como motivadores para o surgimento de situações de fala e das respectivas atitudes responsivas que suscitavam.

Elejo uma dessas cenas registradas em vídeo, como fio condutor que auxiliará na tessitura de minhas análises. Trata-se de uma atividade de leitura de história, porém o objetivo da professora é, com essa atividade, trabalhar a linguagem verbal sob o aspecto do desenvolvimento da fala e da escuta. Por ter como objetivo

pedagógico o exercício de uma prática dialógica, fala e escuta, essa situação foi escolhida para análise.

Refiro-me à história de João e o Pé de Feijão. Dentre tantos outros momentos, outras cenas, de leitura/contação de história observadas, e que também poderiam ser eleitas para a condução dessa análise, essa atividade registrada, nos permite acesso a alguns Flagrantes Ressonantes cujo Contexto Dialógico nos permite analisar a recepção dos atos de fala da criança por seus pares e pela professora.

Na história de João e o Pé de Feijão, a personagem principal é o João. Todavia, cada leitor/ouvinte pode eleger não o João como seu foco de atenção principal, mas escolher, por exemplo, o próprio Pé de Feijão ou mesmo o Gigante (que nem aparece no título da história) como ponto sobre o qual direcionará o holofote da sua atenção. Esse mesmo leitor/ouvinte pode também deslocar seu holofote de atenção ora para uma personagem, ora para outra. Assim também meu olhar, frente a tantos Flagrantes Ressonantes existentes nas diversas cenas de leitura/contação de história observadas, deu foco a vários aspectos relacionados às atitudes responsivas de crianças e professora. Assim, tomo por alegoria João e o Pé de Feijão para o diálogo sobre a natureza das atitudes responsivas dispensadas pelas crianças e pela professora às manifestações orais na creche.

3.2 INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA

No dia 28 de agosto de 2015, reuni-me com a gestora, a professora do grupo 3 do turno da tarde e as duas auxiliares de desenvolvimento infantil do grupo 3. Nesse encontro, que se deu em parte do horário reservado ao planejamento coletivo, expliquei-lhes sobre o que tratava a pesquisa, como pretendia realizá-la, bem como, quais teóricos a fundamentavam. Frisei ainda questões éticas tais como: a preservação da identidade dos participantes e o cuidado com a contextualização e valorização das falas dos sujeitos da pesquisa. Ressaltei, ainda, que o objetivo do estudo não era apontar pessoas, fazendo juízo de valores, e sim destacar situações dentro de certo contexto e discuti-las à luz dos teóricos que fundamentam a pesquisa, buscando compreendê-las.

Além disso, falei-lhes ainda que lhes era facultado o direito de não participar da pesquisa. Pude observar que a gestora demonstrou interesse e predisposição

para a realização da pesquisa. A professora respondeu afirmativamente à proposta e dispôs-se a permitir ser observada. Ela ficou interessada na temática, inclusive, solicitou a referência de um dos teóricos que compõem o quadro teórico, pois não o conhecia.

A instituição em questão é um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, situado no Subúrbio Ferroviário de Salvador. Esse CMEI é de pequeno porte. Seu espaço físico é pequeno. O quadro de pessoal é formado por uma diretora, uma secretária escolar, uma auxiliar de secretaria, três auxiliares de serviços gerais, uma merendeira, quatro auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) e três professoras.

No CMEI há duas turmas: Grupo 2 (crianças de 2 e 3 anos) e Grupo 3 (crianças de 3 e 4 anos). São vinte crianças matriculadas em cada turma. Na turma do Grupo 2, atuam duas ADI e uma professora com carga horária de 40 horas. Já no Grupo 3, são duas professoras com carga horária semanal de 20 horas e duas auxiliares.

Como segundo passo para inserção no campo, foi marcada uma reunião no dia 01 de setembro de 2015 com os responsáveis pelas crianças. Essa reunião foi agendada para as 15 horas, por ser um horário próximo à saída das crianças. Foi planejada para que ocorresse com todos os responsáveis ao mesmo tempo. Porém, não foi possível e acabou se dando em três blocos.

No primeiro bloco, estavam presentes os responsáveis por seis crianças. Iniciei falando sobre minha formação, como se deu o ingresso no curso de especialização da UFBA, o trabalho de conclusão do curso, as contribuições desse estudo para minha atuação profissional e a importância social, bem como a contrapartida desse estudo para o CMEI. Falei sobre como pretendia realizar a pesquisa, me atendo mais tempo em explicar como ocorreriam as observações, quais instrumentos seriam utilizados. Nesse ponto, destaquei os aspectos éticos da pesquisa, principalmente no que concernia à preservação da identidade das crianças.

Quando estava concluindo as explicações, chegou outro grupo de seis pessoas. Abri espaço para questionamentos e observações dos que já estavam desde o início. Posso afirmar que os responsáveis pelas crianças demonstram envolvimento e interesse para com a pesquisa, pois me questionaram quanto ao acesso aos resultados da pesquisa e, também, sobre a curiosidade das crianças acerca da minha presença em sala. Após isso, os primeiros participantes foram

liberados e voltei para o início da apresentação, seguindo o mesmo roteiro. Novamente, ao fim das explicações, chegou mais um responsável. Adotei o mesmo procedimento descrito anteriormente.

Conversei naquele dia, ao total, com os responsáveis por quatorze crianças. Os que estavam ausentes foram contatados nos horários de chegada e de saída e conversei individualmente, seguindo o mesmo roteiro utilizado na reunião. No cômputo geral, conversei com os responsáveis de dezanove das vinte crianças matriculadas. Isso porque uma dessas crianças não estava frequentando regularmente o CMEI e, durante todo o período de realização da pesquisa, não esteve presente na unidade, não participando, dessa forma, das observações.

Todos os responsáveis com quem falei foram anuentes quanto à participação de suas crianças na pesquisa e assinaram termo específico³, formalizando suas posições. Assim também se deu com a gestora⁴ e a professora⁵, cujos assentimentos também foram formalizados com assinatura de termos. Como, a professora do turno da manhã estava presente em uma das atividades observadas, também ela assinou um termo expressando formalmente sua concordância com essa participação na pesquisa, cujo modelo encontra-se no Anexo B.

No momento dessas autorizações, algumas falas me permitiram crer que já havia estabelecimento de uma relação de confiança com os responsáveis pelas crianças. Penso que esse grau de confiança se deveu ao fato de eu ter sido a professora da maioria das crianças no ano anterior e já existir uma relação harmônica e cordial que precedia a esse encontro pontual. Até mesmo aqueles pais cujos filhos foram matriculados nesse ano, provavelmente devido ao relato dos demais, demonstraram estar confortáveis e confiantes.

Conforme afirma Macedo (2004), é de vital importância a construção de uma confiança recíproca, independentemente do grau de familiaridade entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Para tanto,

É necessário estabelecer claramente, desde o início, que a pesquisa visa compreender a situação como ela se apresenta, e que as pessoas jamais serão incomodadas ou prejudicadas nos seus afazeres e relações, exceto se houver uma demanda vinda dos membros do grupo envolvido na pesquisa (MACEDO, 2004, p.148).

³ Ver ANEXO C

⁴ Ver ANEXO A

⁵ Ver ANEXO B

Foi justamente esse o meu objetivo, ao realizar esses encontros com os sujeitos da pesquisa, para além de meramente ser autorizada a realizar o estudo. Após entraves burocráticos, no dia 05 de outubro, foi oficializada a autorização⁶ por parte da Secretaria Municipal de Educação e da Gestão do CMEI. Assim, no dia 06 de outubro foi iniciada a etapa de observação em campo.

3.3 OS SUJEITOS

Os sujeitos da pesquisa são percebidos como indivíduos que, ao dominar a linguagem de um dado grupo social são reconhecidos e aceitos por esse grupo, incorporando, assim, aos seus modos os modos daquele grupo (SILVA; CABRAL, 2010). A esses indivíduos, na etnopesquisa, denominam-se atores sociais. “Os atores sociais, ao desenvolverem e produzirem suas atividades cotidianas, descrevem e constituem o quadro social no qual estão inseridos” (SILVA; CABRAL, 2010, p.4).

Por ser um estudo que visa compreender a natureza das atitudes responsivas produzidas pelas crianças e pela professora diante das manifestações orais, no grupo 3 durante a realização de atividades pedagógicas, o fator que determinou quais crianças seriam sujeitos dessa pesquisa foi a própria peculiaridade do desenvolvimento da linguagem, que se distingue entre as crianças com dois anos de idade e as que têm três anos.

De acordo com Vygotsky (1991), uma criança com 2 anos de idade, embora consiga ter percepções quanto ao que lhe cerca, possui limitações no campo do desenvolvimento de sua linguagem que lhe impedem de expressar tais percepções verbalmente. Mas, lhe é possível expressar-se de outras formas, como a mímica, por exemplo.

A partir dos três anos de idade, as crianças já conseguem usar a fala como um auxiliar na concepção de um plano de ação antes de realizá-lo, ou seja, “[...] a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a função planejadora da fala [...]” (VYGOTSKY, 1991, p.22). Já crianças menores, realizam suas ações enquanto falam. Essa fala reflete sua dificuldade de resolução de problemas mais complexos. Conforme nos explica Vygotsky, “Quando analisado dinamicamente, esse amálgama

⁶ Conforme consta no Anexo D

de fala e ação tem uma função muito específica na história do desenvolvimento da criança; demonstra, também, a lógica da sua própria gênese”. (VYGOTSKY, 1991, p.24).

Entendendo que, há ainda uma maior especificidade, devido à característica do público atendido por esse CMEI, cujas crianças ingressam aos dois anos, em sua maioria, sem usar principalmente a fala em suas interações, recorrendo ao choro e aos gestos para comunicar-se. Estabeleceu-se, assim, que participariam dessa pesquisa as vinte crianças com idade de três e quatro anos, que estavam matriculadas no grupo 3, quando da realização da pesquisa de campo.

Trata-se de vinte meninos e meninas, moradoras do Subúrbio Ferroviário e regiões circunvizinhas. Dezoito dessas crianças estudaram no CMEI no ano anterior e apenas duas haviam ingressado naquele ano, em decorrência de desistência de outras crianças. Nessa turma, havia uma criança diagnosticada com necessidades educativas especiais, cuja frequência era regular. Aliás, a turma, de modo geral, frequentava o CMEI com regularidade.

Além disso, a fim de analisar as atitudes responsivas de crianças na interação com a professora durante a realização de atividades pedagógicas, também foi implicada nessa investigação na condição de sujeito da pesquisa uma das docentes da turma.

A docente é pedagoga e possui vinte e seis anos de docência no Ensino Fundamental da rede privada. Iniciou seu trabalho na Educação Infantil recentemente, quando ingressou na Rede Municipal de Salvador no ano de 2014 e, desde então, atua no CMEI participante dessa pesquisa.

3.4 INSTRUMENTOS E ETAPAS DA PESQUISA

Entendemos que na Etnopesquisa a atitude de pesquisa implica em estar aberto para compreender através da exploração e da “curiosidade em relação às ações e realizações das pessoas e seus sentidos” (MACEDO, 2015, p.52). Através desse prisma, para a materialização dessa observação, que buscou realizar uma descrição minuciosa, densa e preñe de experiências vividas e de reflexões, foi utilizado o registro em diário de campo. Conforme discute Macedo,

trata-se, em geral, de um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo de sua própria elaboração

intelectual, visando apreender de forma profunda e pertinente o contexto do trabalho de investigação científica [...] (MACEDO, 2004, p.188, 189).

Para Macedo (2004), a construção de um diário de campo representa o esforço do pesquisador em ser consciente do processo de implicação do seu imaginário na realização da pesquisa. Assim, nessa elaboração, o pesquisador “constitui-se num sujeito entre outros sujeitos, se humaniza, se dialetiza, ao aceitar a lógica do inacabamento – da alteração, portanto – que qualquer teoria coerente do sujeito deve exercitar” (MACEDO, 2004, p.196).

Durante a observação, além dos registros em diário de campo, foram feitos alguns registros através de gravação em vídeo. Essas gravações visaram registrar tanto as falas e atitudes responsivas das crianças e da professora nos momentos em que a docente realizava ações intencionais com objetivos relacionados ao desenvolvimento, exercício e/ou estímulo à fala das crianças quanto às próprias atividades propostas. Além disso, a gravação em vídeo é um dispositivo que “impede que o pesquisador coloque em suas próprias palavras as palavras do ator social, ou mesmo os significados que este atribui à realidade investigada” (MACEDO, 2004, p.161, 162), assim como os etnométodos desse sujeito.

Para tanto, foi acordado com a docente, que me informou quando no seu planejamento semanal constavam atividades que objetivavam desenvolver, exercitar e/ou estimular a linguagem oral das crianças. Essas gravações em vídeo também foram transcritas em momento posterior e anexadas ao diário de campo. Tal procedimento permitiu revisitar a dinâmica dos sujeitos da pesquisa sob diferentes ângulos, pois, por acontecerem fenômenos diversos em um mesmo momento, apenas o recurso de vídeo me possibilitaria esse olhar mais atento às minúcias, para a devida descrição detalhada na composição do Contexto Dialógico.

No que concerne às etapas da pesquisa, esse estudo começou a se configurar a partir do empreendimento de uma revisão de literatura, que permitiu conhecer o estado da arte, tomando por base os resultados de estudos realizados por outros pesquisadores. O quadro teórico foi construído ao longo de todas as etapas da pesquisa. O diálogo com os teóricos foi constante, isso porque a aproximação conceitual se deu tanto no período que antecedeu a inserção no campo de pesquisa quanto à medida que os fenômenos se iam apresentando, demandando maior fundamentação.

Foram realizadas para a observação em campo um total de oito visitas,

registradas em diário de campo, sendo algumas delas, também registradas em vídeo⁷. A primeira visita configurou-se, também, enquanto primeira etapa e objetivou a aproximação dos sujeitos da pesquisa e seus etnométodos. Durante essa aproximação, o esforço consistiu em observar se de fato nas interações das crianças, tanto entre si quanto delas com a professora, a oralidade era a principal forma de interação e como acontecia. A partir dessas observações e tendo em foco os objetivos da pesquisa, foram delineadas as etapas seguintes da observação.

As duas visitas seguintes tiveram como intento observar episódios de interação das crianças entre si e com a professora, bem como registrar seus diálogos. A partir dos registros feitos, senti a necessidade de um olhar mais específico em relação às situações de interação entre crianças e professora. Por isso, na visita seguinte, procurei aguçar meu olhar para essas situações.

Dando sequência às observações, nas visitas seguintes, procurei observar atividades pedagógicas planejadas pela docente cujo objetivo estivesse relacionado à linguagem oral. Tentei não perder de vista as situações de interação das crianças entre si e com a professora.

Findada a etapa de observações, iniciei o tratamento das informações produzidas, que descrevo a seguir.

Após a produção dos vídeos e áudios, realizei as transcrições. Para tanto, elaborei um formulário em que, logo no cabeçalho era possível visualizar: a data em que foi feita a filmagem/gravação; atividade de pesquisa realizada (objetivo da observação); se transcrição de áudio ou de vídeo; contextualização do fenômeno registrado; transcrição das falas com notas explicativas para contextualização, que foram apresentadas entre colchetes.

Em seguida, realizei a escuta de cada uma das gravações em vídeo, fazendo o registro do que era ouvido no formulário descrito acima. Uma vez feitas as transcrições, revisei-as a fim de identificar possíveis erros de digitação e/ou inconsistências. Ao observar quaisquer inconsistências, retornei à gravação para confrontar com o transcrito e fazer os necessários ajustes. Sendo que, quando transcrevi os vídeos, busquei registrar com o máximo de detalhes o que acontecia, voltando várias vezes a um mesmo trecho, sempre que situações diferentes aconteciam ao mesmo tempo.

⁷ Esses vídeos foram transcritos e anexados ao Diário de Campo.

As transcrições foram impressas e anexadas ao diário de campo, obedecendo à ordem cronológica em que aconteceram.

Para o tratamento das informações, com o objetivo de preservar as identidades dos sujeitos, todos os nomes foram substituídos por siglas. A professora foi identificada pela sigla PROF A. Já as crianças tiveram seus nomes substituídos por siglas compostas por letras de seus nomes.

Tendo descrito os procedimentos metodológicos, tomando por inspiração o método etnológico de pesquisa (MACEDO, 2004), bem como os conceitos de Contexto Dialógico e Flagrante Ressonante (ALMEIDA, 2014), já apresentados anteriormente, procuro trazer algumas cenas que tive o privilégio de observar, apresentando e preservando as vozes de seus autores, da forma como foram enunciadas. Dialogo com essas vozes, refletindo à luz dos teóricos que apresentam conceitos relacionados à fala da criança enquanto forma enunciativa de desenvolvimento da linguagem verbal marcada por sua cultura.

Busco apresentar episódios de falas em situações de interação que ocorreram nas cenas observadas, me esforçando para mostrar seu Contexto Dialógico e possíveis Flagrantes Ressonantes, a partir das atitudes responsivas das crianças e da professora durante a realização de atividades cujo objetivo pedagógico foi o desenvolvimento da linguagem oral, com vistas a compreender a natureza das atitudes responsivas produzidas pelas crianças e pela professora diante das manifestações orais no grupo 3 quando da realização de atividades pedagógicas.

A seguir, descrevo as análises das informações produzidas e os resultados da pesquisa.

4 ATITUDES RESPONSIVAS PRODUZIDAS POR CRIANÇAS E PROFESSORA NA CRECHE

[...] toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor.

Mikhail Bakhtin (1997, p. 290)

Para compreender a natureza das atitudes responsivas produzidas pelas crianças e pela professora diante das manifestações durante a realização de atividades pedagógicas, neste capítulo, descreverei e analisarei atitudes responsivas das crianças na interação com a professora durante a realização da sequência didática⁸ proposta a partir da história João e o Pé de Feijão. Além do mais, analisarei a recepção dos atos de fala das crianças por seus pares, a partir de episódios de falas nas situações de expressão oral.

Dessa forma, inicialmente, apresento os caminhos percorridos até a definição da sequência didática, objeto de análise. Em continuidade, apresento as minhas análises acerca dessas informações produzidas. Nesse sentido, as vozes das crianças e da professora ganham espaço, em interlocução com a minha e com as vozes dos teóricos que fundamentam a pesquisa.

O presente capítulo se organiza do seguinte modo: na subseção 4.1, viso atender ao objetivo de descrever e analisar as atitudes responsivas de crianças na interação com a professora durante a realização de atividades pedagógicas; em 4.2, meus escritos atendem ao objetivo de analisar a recepção dos atos de fala das crianças por seus pares, a partir de episódios de suas falas nas situações de expressão oral.

Em busca de *Flagrantes Ressonantes*, durante a produção dos dados, dentre as tantas cenas que pude registrar, elegi uma situação de contação/leitura de história como fio condutor a fim de tecer minhas análises. Apesar de a contação/leitura de história não ser objeto deste estudo, essa escolha se deu porque o objetivo pedagógico da professora ao propô-la foi o exercício da prática dialógica, seu foco era o desenvolvimento da fala e da escuta. Essa atividade permitiu acesso

⁸ Schneuwly e Dolz (2010) conceituam a expressão sequência didática como um conjunto de atividades que são sistematicamente organizadas, no ambiente escolar, em torno de um determinado gênero textual, que pode ser oral ou escrito.

a alguns Flagrantes Ressonantes e cujo Contexto Dialógico nos dão notícia da recepção dos atos de fala da criança, tanto por seus pares, quanto pela professora, permitindo sua análise.

Trata-se da leitura da história João e Pé de Feijão. Essa história permite ao leitor/ouvinte transitar seu foco de interesse pelos personagens. O João, o Pé de Feijão e, até mesmo o Gigante, podem atrair a atenção de quem lê/ouve a história. Usando João e o Pé de Feijão como uma metáfora, dialogo com os teóricos e com os sujeitos da pesquisa a respeito da natureza das atitudes responsivas dispensadas às manifestações orais das crianças por parte de seus pares e da professora.

Nesse sentido, descrevo agora a sequência didática proposta pela professora, conforme seu planejamento. Essa sequência foi organizada em três etapas: 1) contar a história de João e o Pé de Feijão usando como suporte um livro ilustrado⁹; 2) conversar sobre a história com as crianças; e, por fim, 3) confeccionar um boneco (o João) usando rolos de papel higiênico e papel cartolina. Seu objetivo com essa sequência didática, conforme seu planejamento, foi desenvolver a linguagem verbal, atentando mais especificamente para a fala e para o exercício da escuta. Descrevo, a seguir, como se deu cada etapa planejada.

A primeira etapa da sequência didática foi a contação da história. A professora sentou em uma cadeira. As crianças sentaram-se próximas a ela, no chão, de modo que podiam ver a professora, porém não podiam ver umas às outras, pois estavam sentadas organizadas em três fileiras. Assim, havia crianças mais à frente e outras mais atrás. Para contar a história, a professora utilizou o livro João e o Pé de Feijão cujas ilustrações eram grandes – tomavam a maior área das páginas. Inicialmente, a docente fez o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças, perguntando-lhes quem conhecia o menino que ilustrava a capa do livro, e quem sabia com quem o menino morava. A partir daí a professora, ora lia o texto do livro ora contava com suas próprias palavras a história de João e o Pé de Feijão. Sempre fazendo perguntas, a professora estava atenta para que todas as crianças acompanhassem a história.

Na segunda etapa, a disposição de crianças e professora foi a mesma: a professora à frente, sentada em uma cadeira e as crianças sentadas no chão, ao

⁹ Trata-se do Livro: João e o pé de Feijão, Coleção Contos Clássicos, Ed. Ciranda Cultural.

redor da professora e de modo que não era possível que todos se olhassem, pois havia crianças mais à frente e outras mais atrás. Essa segunda etapa não durou muito tempo. Basicamente, foi um momento de perguntas, feitas pela professora, e respostas, dadas pelas crianças.

Já a terceira etapa, consistiu em um convite feito pela professora para que as crianças confeccionassem o João da história João e o Pé de Feijão, a partir de rolos de papel higiênico, que haviam sido coloridos por elas mesmas, em atividade anterior à proposta naquele dia. A professora explicou como seria feita a colagem do boneco e pediu que todos ficassem sentados próximos à parede que, cada um na sua vez, seria chamado para construir o seu próprio João. A docente sentou-se junto a uma mesa próxima ao quadro e usou uma pequena parte desse móvel para dispor os materiais e realizar a colagem com as crianças, chamando-as nominal e individualmente para fazer essa tarefa.

A maior parte do grupo de crianças manteve-se, a princípio, sentada no local que foi indicado. Sendo que já havia algumas crianças se movimentando, em busca de novos focos de interesse. No decorrer dessa atividade, que durou aproximadamente uma hora, as crianças foram dispersando do que foi proposto pela professora e envolvendo-se em dinâmicas próprias de brincadeiras. Foi possível flagrar muitos momentos de expressão oral e, desses muitos flagrantes, alguns foram caros ao presente estudo.

A seguir, descreverei e analisarei as atitudes responsivas das crianças na interação com a professora durante a realização das atividades.

4.1 ATITUDES RESPONSIVAS DE CRIANÇAS NA INTERAÇÃO COM A PROFESSORA

Das observações realizadas, tomando como referência a sequência didática desenvolvida e as atitudes responsivas das crianças e da professora destacam-se: o levantamento de hipóteses, feitos pelas crianças, a partir dos enunciados da professora; a expressão das atitudes responsivas das crianças, frente às provocações que surgem quando a professora aproxima as situações apresentadas na história às situações vividas pelas crianças; possibilidade de atitude responsiva das crianças frente à uma prática monológica.

Sobre o levantamento de hipóteses, feitos pelas crianças, a partir dos

enunciados da professora, na primeira etapa da sequência didática – a contação da história de João e o Pé de Feijão – observei que as crianças levantaram hipóteses a partir de perguntas feitas. Vejamos:

PROF A – Vamos? Hoje de tarde a gente vai conhecer a história de um menino. Esse menino daqui. É um menino. Sabe quem é ele?
AND – Eu não
PROF A – Sabe como é o nome dele?
ISA – Eu sei
PROF A – Quem sabe?
ISA – Boneco
PROF A – Não. Alguém sabe o nome desse menino?
REB – Rei
ACL – João e o pé de feijão.
PROF A – Muito bem ACL! É João e o pé de...
CRIANÇAS – feijão.
PROF A – o nome desse menino é João. João morava com quem?
AND – Com o pé de feijão.
PROF A – Não. Ele morava com uma pessoa. Geralmente a gente mora com quem? Que pessoa é que a gente mora?
GLE – Com mamãe e com papai.
PROF A – Com mamãe e com papai. Só que João, ele morava com a ma...
CRIANÇAS – mãe.

Além disso, foi possível observar outros momentos em que as crianças levantaram hipóteses ao longo da história como, por exemplo, ao serem questionadas a respeito do conceito de Gigante:

PROF A – [mostrando a ilustração do livro que retrata um Gigante com feições raivosas] um Gigante! Sabe o que é um Gigante? O que é um Gigante?
ISA – um tigre!
crianças – uma vaca
PROF A – um homem bem grandão! Bem enorme! Então, o Gigante roubou tudo o que eles tinham. E agora eles não tem mais nada. Somente o que?
RAI – uma vaca
CRIANÇAS – uma vaca

Essa prática de convidar as crianças a dizerem o que conhecem sobre as coisas, permite à professora acessar os conhecimentos que as crianças possuem e aqueles em que é necessária mediação. Nos diálogos acima apresentados, podemos perceber que as crianças são incentivadas, desde os primeiros enunciados da professora, a se posicionarem com relação ao que já sabem a respeito da história apresentada.

Considerando que essas atitudes de levantamento de hipóteses pela criança são reveladas como atitudes responsivas, Bakhtin (1997) nos ajuda a compreender que a linguagem, em sua função comunicativa, é um processo em que locutor e

ouvinte assumem uma parceria na interação verbal. Daí então, a compreensão de que o ouvinte, parceiro daquele que fala, ao receber e compreender os significados do discurso do falante, ao mesmo tempo, assume uma atitude de responsividade para com esse discurso. Isso porque o ouvinte, durante todo o processo de compreensão da fala do outro, elabora concordâncias, discordâncias, complementa ideias, constrói outros sentidos. Assim, para Bakhtin, “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 1997, p.290). Em consequência disso, ao responder aos enunciados de quem fala, o ouvinte passa a assumir o papel de locutor. Alternam-se, assim, os sujeitos falantes.

Desse modo, frente à questão: “O que é um Gigante?”, as crianças acessam os conhecimentos que já possuem, ao mesmo tempo que interpretam as informações a que têm acesso. Tornam-se assim, locutoras, assumem atitude responsiva ativa e expressam, através de seus enunciados, o que entendem ser um Gigante. Dessa forma, ISA afirma que Gigante “é um tigre”. Provavelmente, ao ver a ilustração do Gigante, ISA o associa à ideia que já tem construída de perigo ou de ferocidade. Já para outras crianças, Gigante “é uma vaca”. Podemos conjecturar que já tenham visto uma vaca, que é um animal grande, se comparado àqueles domésticos. Há a possibilidade de que tenham feito a relação de tamanho a partir da ilustração do livro e do conhecimento que já possuíam com relação ao tamanho do animal vaca.

Assim, ao perguntar o que é um Gigante, a professora contribuiu para o enriquecimento do vocabulário das crianças agindo na Zona de Desenvolvimento Próximo - ZDP (Vygotsky, 1991) delas. Isso porque, quando ela afirma que Gigante é “um homem bem grandão! Bem enorme!”, traz novos elementos para o estabelecimento de relações. As crianças, através de suas atitudes responsivas expressas com o levantamento de hipóteses, já sabem o que é um homem e já sabem os conceitos de grande e de muito grande/enorme. Desse modo, a professora oferece às crianças uma nova palavra para dar nome a “um homem bem grandão”: Gigante.

É o avanço na capacidade de a criança comunicar-se que lhe permitirá usar a fala social para a resolução de problemas. Logo, ao ampliarem seu vocabulário, as crianças têm mais condições de usar a fala socializada, cuja função é a comunicação com o outro mais experiente para, posteriormente, a partir da

resolução de problemas, essa fala ser internalizada, representando um salto em seu desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY, 1991, p.22).

Entendo que, ao optar por uma apresentação da história, em que os conhecimentos das crianças são levados em consideração, em que são apresentadas novas formas de dizer algo, nós professoras estamos agindo na ZDP das crianças e potencializando suas possibilidades de interação verbal. Para além da função formadora do pensamento, que a linguagem exerce, deixar aberto o espaço para a valorização das falas das crianças no fazer pedagógico é permitir que as crianças assumam papel protagonista na interação verbal, a partir de suas compreensões ativas responsivas. Isso porque é no exercício do diálogo que aprendemos a falar. Conforme defende Bakhtin (1997), é na comunicação verbal cotidiana que aprendemos a língua materna através dos enunciados concretos que são ouvidos e reproduzidos, na interação com outros sujeitos. Além do mais, é considerar que, enquanto sujeitos produtores de cultura (SARMENTO, 2008), o que as crianças têm a dizer é importante.

Quando as crianças levantam hipóteses e fazem perguntas ao longo da contação da história, percebemos que elas se sentem incentivadas a se expressarem oralmente com mais frequência. É o que percebemos ao longo da narrativa na cena a seguir que retrata bem o que defendo.

PROF A – Foi pro céu o pé de feijão. Porque ele era muito grande. Ele era o que? Mágico! E ele foi parar lá no céu. Então, João

AND – e fez Plim plim plim plim...

PROF A – Foi. E foi parar no céu. João pegou, sabe o que ele fez? Subiu no pé de feijão. Foi subindo, subindo, subindo... depois de muito subir, sabe o que foi que ele encontrou? Um castelo. Sabe de quem era o castelo? Adivinha de quem era o castelo?

REB – da princesa

ISA – do rei

PROF A – Não. Do Gigante! E o Gigante tinha feito uma coisa errada. O que foi que o Gigante fez?

SAM – ele roubou um dinheiro

PROF A – Roubou o dinheiro de João e da mãe de João. Não foi? Então, depois de subir muito, muito... subiu, subiu, subiu, subiu... João encontrou o castelo. Olha o castelo... [virou o livro para que as crianças pudessem ver a ilustração]

AND – E ele entrou?

PROF A – Entrou. A porta estava... [disse isso mostrando a ilustração do livro]

CRIANÇAS – aberta

PROF A – aberta. Ele entrou e, ao chegar lá... se era do Gigante, era tudo pequeno?

CRIANÇAS – era

PROF A – Não. Era tudo grande! A sala era enorme. E o Gigante era bonzinho?

CRIANÇAS – Não

AND – era mau.

PROF A – o Gigante era com cara de mau. Porque o Gigante tinha roubado tudo o que ele tinha. E, ao seu lado estava um baú cheio de que?

AND – de dinheiro

PROF A – de dinheiro que ele tinha... [pausa para que as crianças completassem. Elas não o fizeram] roubado de João. Então, sabe o que foi que João fez? João pegou todas as moedas de ouro, que eram dele e da mãe dele, que o Gigante roubou, João pegou as moedas de ouro e correu para a porta. Olha João aqui com as moedas de ouro. Está vendo João com a moeda de ouro? João pegou as moedas de ouro, correu para a porta... só que algumas moedas caíram... está vendo? E quando a moeda cai, faz o que? Como é a zoadada da moeda caindo?

AND - Plim plim plim plim

RAI – pum!

[outras crianças fizeram gestos com as mãos]

PROF A – shiii! Não é assim que a moeda faz quando cai?

ISA – E o Gigante pega!

PROF A – E fez barulho. Quando fez barulho, a moeda caindo, o que foi que aconteceu?

ISA – O Gigante pegou!

PROF A – Ele estava dormindo, aconteceu o que?

AND – ele acordou

PROF A – Acordou. Aí o Gigante disse o que a João?

AND – Pra dar o dinheiro

PROF A – Essas moedas são minhas. O dinheiro é meu.

Se você não deixá-las eu vou pegar você. Eu vou assar você no almoço. E o Gigante ficou furioso! Mas João era muito o que? [pausa para que as crianças completassem] Esperto! Correu, correu, correu, conseguiu fugir, chegou no pé de feijão. Desceu correndo, desceu correndo. Correu, correu, correu, correu, pulou de um galho, pulou do outro e chegou rapidinho no quintal da sua casa. Só que ele viu que o Gigante ia descer também. E aí, o que foi que ele fez?

SAM – Ele... sai daqui da minha casa!

PROF A – Sai daqui da minha casa? Mas, o Gigante ia descer do pé de feijão! E o que foi que ele fez?

ISA – Ele desceu, desceu, desceu

PROF A – e o Gigante ia descer. Ele tinha que fazer o que?

ISA – Abrir a porta.

PROF A – Já tinha aberto a porta e entrado dentro de casa. Ele tinha que fazer o que para o Gigante não descer?

AND – Fechar. Fechar... [ficou olhando para a docente sem completar a frase]

PROF A – Ele pegou um machado, cortou o pé de feijão. E aí o que foi que aconteceu com o Gigante?

ISA – o Gigante caiu

AND – o Gigante se machucou

PROF A – Não. Antes de cair e se machucar, o Gigante subiu correndo, voltou para o castelo e fechou a porta. Para não cair, se machucar e morrer. E aí, João pegou todas as moedas de ouro e levou para quem?

ISA – pra mamãe

PROF A – Pra mamãe! Levou todas as moedas para mamãe. [...]

No trecho descrito acima, à medida que a professora vai narrando a aventura do João, as crianças sentem-se incentivadas a apresentarem suas hipóteses. Os enunciados da professora encontram compreensão responsiva ativa nas respostas das crianças. Para a menina REB, o castelo é da princesa. Já para o ISA, o castelo

pertence ao rei. Além disso, nessa interação, vai se construindo a noção de sequência de fatos. SAM lembrou que o Gigante havia roubado “um dinheiro” (fato que a professora havia narrado páginas atrás).

AND, curioso com o que acontece a seguir, quer saber se João entra no castelo do Gigante, após tê-lo encontrado. Ao perguntar, AND anseia por uma resposta. Isso porque, todo enunciado tem como objetivo uma resposta daquele que ouve. O locutor, ao produzir seus enunciados, espera de seu ouvinte a adoção de atitude responsiva. Postula que o seu parceiro, no processo de comunicação, produza réplicas que concordem, discordem ou ponham em prática o pensamento inicial (BAKHTIN, 1997).

Outro aspecto a ser observado a partir da cena descrita, é que ao contar do desespero do João ao perceber que o Gigante desceria pelo pé de feijão, a professora apresenta um problema às crianças: O que fazer para impedir o Gigante de chegar até a casa de João? As crianças são desafiadas a pensar numa sequência de ações para resolver o problema. Apresentar soluções é uma ação realizada para expressar formulações de seu pensamento e, portanto, configura-se como uma das possibilidades para levantamento de hipóteses.

Na proporção em que as crianças vão apresentando soluções, nesse momento de levantamento de hipóteses, a mediadora vai problematizando-as. Incentivando-as a falarem, até que as crianças esgotam suas hipóteses. Nesse momento, a professora apresenta a solução: o machado para cortar o pé de feijão. Conforme nos sinaliza Vygotsky,

A criança pode tentar solucionar o problema através de formulações verbais e por apelos ao experimentador. [...] Qualquer obstáculo aos esforços da criança para solucionar o problema pode interromper sua atividade. O apelo verbal da criança a outra pessoa constitui um esforço para preencher o hiato que a sua atividade apresentou. (VYGOTSKY, 1991, p.23)

Cardoso (2012) defende que situações didáticas que valorizam a interação consolidam e constroem conhecimentos. Assim, penso que uma das metodologias que podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem de crianças de 3 anos seja optar por contar histórias de forma mais “dialogada”. Isso porque, essa escolha didática permite às crianças pequenas inferirem na narrativa, apresentando seus modos de vida, suas vivências. Assim como ISA e AND, ao serem perguntados sobre o que aconteceu depois que João cortou o pé de feijão, expressaram-se a partir de vivências por eles experienciadas: cair, machucar-se.

Convido a, saindo de uma atitude responsiva, acessarmos outra. Visitamos agora outra cena, em que as enunciações das crianças expressam suas atitudes responsivas frente às provocações que surgem a partir das perguntas feitas pela professora e que aproximam as situações apresentadas na história às situações vividas pelas crianças. Vejamos a seguir:

PROF A – Plim plim plim plim... Quando o menino voltou para casa... a mãe achou que João iria comprar muita coisa... feijão, macarrão, carne, pão, biscoito, o que que tem mais de gostoso?

CRIANÇAS – mingau, cachorro quente, frita

PROF A – Mingau, cachorro quente, batatinha, o que mais?

CRIANÇAS – miojo, cenoura, batata frita, abacaxi, pipoca

PROF A – miojo, cenoura, batata frita, melancia, abacaxi, maçã... A mãe achou que João ia voltar com um monte de coisa gostosa. E João voltou com o que gente?

ACL – Com a comida

PROF A – com o feijão que fazia o que?

CRIANÇAS - Plim plim plim plim

PROF A – Plim plim plim plim... E a mãe ficou feliz? Não. Porque ela queria o que?

AND – O feijão... Plim plim plim plim

PROF A – Comida! Todo tipo de comida gostosa! E João só voltou com o feijão mágico. Ela ficou tão chateada, tão aborrecida, que ela pegou o feijão mágico, que fazia o que?

CRIANÇAS – Plim plim plim plim

PROF A – Pegou o feijão mágico e tchááá [fez gesto com a mão como se arremessasse algo] jogou fora pela janela. Naquela noite eles foram dormir sem comer nada. Porque não tinha nada. João pegou a vaca e trocou pelos feijões mágicos. O feijão mágico dá pra comer?

CRIANÇAS – Não

PROF A – Não. Ela queria leite, feijão, arroz, açúcar, miojo, macarrão, abacaxi

REB – Mingau

PROF A – mingau, cenoura

AND – ovo

PROF A – panqueca [voltando-se para AND] Cadê minha panqueca?

AND – ela tá guardada.

PROF A –[voltando-se para ISA] Cadê minha pizza?

ISA – Tá guardada

PROF A – E ele levou feijão mágico. Então, foi dormir todo mundo com fome.

Assim, para retratar a situação de passar fome, vivida por João e sua mãe, a professora recorre ao rol de elementos conhecidos pelas crianças que sejam da categoria alimentos. Para tanto, os enunciados da professora convidam as crianças a assumirem atitude responsiva, produzindo sentidos, complementando ideias para compor a lista de comidas gostosas. Então as crianças passam do papel de ouvintes para adotarem uma atitude de responsividade, assumindo o papel de locutoras nessa comunicação verbal. Alternam-se, assim, os sujeitos falantes (BAKHTIN, 1997).

Nesse momento, a intervenção da professora, ao estimular as crianças a listarem tipos de comida, as auxilia no avanço do desenvolvimento de sua capacidade de identificar e categorizar. Vygotsky (1991), ao discutir o papel essencial da linguagem no desenvolvimento da cognição, afirma que quando a criança não se limita na rotulação, houve a aquisição de uma nova função por parte dos mecanismos intelectuais. É o que esse teórico chama de percepção verbalizada. Com esse avanço cognitivo, “a fala adquire uma função sintetizadora” (VYGOTSKY, 1991, p. 25), que conseqüentemente, formará as bases para o desenvolvimento de estruturas mais complexas no que tange à percepção cognitiva (VIGOTSKY, 1991).

Dessa forma, depois de ouvirem uma lista de itens alimentícios, e, na seqüência, serem perguntadas: “o que que tem mais de gostoso?”, as crianças além de trazerem à conversa elementos que falam de seus hábitos alimentares, exercitam, junto com a professora, uma função mais complexa da linguagem. Trata-se da função sintetizadora, na qual as crianças começam a compreender que, ao invés de usar uma lista de palavras: “miojo, cenoura, batata frita, abacaxi, pipoca”, podem sintetizar essa ideia em uma única palavra: comida.

Apresento, nesse momento, minhas observações acerca da segunda etapa da seqüência didática proposta. A partir do que observei, convido a pensar em possibilidades de atitudes responsivas das crianças frente à uma prática monológica.

Nessa etapa, a professora retomou o livro, mostrando seu início, desde a capa e, através de perguntas, esforçou-se para que toda a história fosse remontada. Revisitemos as falas dessa cena.

PROF A – Essa é a história de quem? [apontando para a capa do livro]

CRIANÇAS – João e o pé de feijão

PROF A – João e o pé de...

CRIANÇAS – feijão

PROF A – João morava com quem?

ISA – Com a mãe dele

PROF A – Com a mãe dele. E na casa que eles moravam tinha um bichinho. Que bichinho era?

AND – Uma vaca.

PROF A – uma vaca. E a mãe mandou João fazer o que com a vaca?

AND – comprar outra vaca

PROF A – Comprar outra vaca ou comprar o que? Vender para comprar comida. Mas João comprou comida?

CRIANÇAS – não

PROF A – trocou por que? Ele trocou por... [pausa] feijões...

ACL – Mágico

PROF A – Mágicos. E os feijões mágicos viraram o que?

AND – Plim, plim, plim, plim

PROF A – Viraram um pé de...
AND – Feijão
PROF A – E no alto do pé de feijão morava quem?
AND – O Gigante
PROF A – o Gigante que tinha roubado o que?
CRIANÇAS – dinheiro
PROF A – O dinheiro de João e sua...
CRIANÇAS – mãe
PROF A – E João recuperou o dinheiro? Recuperou? [algumas crianças afirmam que sim com a cabeça] Recuperou.

As falas de crianças e professora acima compiladas não nos permite afirmar que houve diálogo. Isso porque a atividade resumiu-se a uma sequência de perguntas cujas respostas aceitas foram aquelas esperadas. Por vezes, não houve espaço para que as crianças respondessem pois, imediatamente após a pergunta, seguia-se a resposta “Comprar outra vaca ou comprar o que? Vender para comprar comida. Mas João comprou comida?”. Nessa dinâmica, as crianças foram condicionadas a uma única resposta possível, com isso, limitou-se o espaço para que houvesse participação ativa das crianças.

Conforme defendido por Bakhtin (1997), quando falamos, o fazemos em função de um outro responsivo, a quem direcionamos nossos enunciados e de quem esperamos uma atitude responsiva ativa. Portanto, o diálogo real acontece na alternância dos sujeitos falantes. Ou seja, um falante organiza sua fala, de modo a esgotar aquilo que quer dizer para que o ouvinte, a partir do que lhe foi dito, possa também organizar o seu pensamento e produzir seus enunciados. Quando o falante completa seu pensamento, passa a palavra para quem ouve, dando lugar à sua compreensão responsiva ativa, ou seja, à sua réplica. Dito de uma outra forma, “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva” (BAKHTIN, 1997, p.294). Portanto, para que haja diálogo, é imprescindível a existência da alternância dos sujeitos falantes, ou seja, durante o processo de comunicação verbal, é condição *sine que non* a presença do outro responsivo.

Desse modo, uma sequência de perguntas diretas cujas respostas devem ser objetivas, como a que observamos na cena anteriormente apresentada, limita o ouvinte na organização do seu pensamento e na produção dos sentidos a partir daquilo que lhe foi dito, dificultando que ele expresse sua atitude responsiva. Com isso, acaba por se configurar em uma prática monológica, que não leva em

consideração as possíveis elaborações do ouvinte e suas compreensões.

Entretanto, isso não significa que os enunciados da cena acima apresentada não tenham provocado nas crianças atitudes de responsividade. Consoante ao pensamento de Bakhtin (1997), por ser todo enunciado prenhe de respostas, por mais monológico que ele seja, evocará no outro – nesse caso nas crianças – uma atitude responsiva, ainda que de efeito retardado. Dessa forma, mesmo em uma situação em que a alternância dos sujeitos falantes não seja imediata, a atitude responsiva das crianças pode, a partir da compreensão daquilo que lhes foi dito, ter sua atitude responsiva materializada na ação de fazer algo (como ao atender a um pedido), ou ficar, por assim dizer, em suspenso, sem uma resposta imediata. Mas, depois de algum tempo, essa “compreensão responsiva de ação retardada” (BAKHTIN, 1997), estará presente na fala ou no próprio comportamento da criança – como nas dinâmicas e conteúdos das brincadeiras, por exemplo.

A alternância dos sujeitos falantes possibilita às crianças falarem livremente sobre uma história ou acontecimento. Com isso, também é garantido que elas tenham contato com diálogos reais, permitindo que sejam sujeitos ativos na interação e, portanto, considerando-as como produtoras e reprodutoras de cultura nos seus modos de viver, assim como defende Sarmiento (2008).

Por fim, durante a realização da terceira etapa da sequência didática, que consistiu na confecção do João de papel, a interação entre criança e professora se deteve na orientação, através de comandos verbais, por parte da professora. Já a criança, ia executando esses comandos. Não houve, nesse momento, predomínio de uma prática intencionalmente dialógica. Todavia, veremos a seguir, que a dinâmica das crianças, em sala, vivendo suas infâncias, nos dá acesso a uma gama de enunciados que muito dizem sobre as suas falas e a recepção desses atos de fala por seus pares.

4.2. SITUAÇÕES DE EXPRESSÃO ORAL E A RECEPÇÃO DOS ATOS DE FALA DAS CRIANÇAS POR SEUS PARES: O MENINO ISA E O GIGANTE

Tomo como foco para a minha lente de pesquisadora situações de expressão oral com a finalidade de compreender a recepção dos atos de fala das crianças por seus pares. Para tanto, focalizo nas cenas observadas durante a terceira etapa da sequência didática observada. Isso porque, foi nesse momento em que mais pude

flagrar momentos de expressão oral, ou seja, enunciações feitas pelas crianças de modo espontâneo, sem um direcionamento de outrem, e que poderão produzir ressonâncias em nossas análises. Destaco, dentre as situações de expressão oral observadas, aquelas em que os enunciados das crianças nos dizem da existência de textos precedentes às suas falas e em que a brincadeira assume função organizadora em seus modos de viver a infância.

Assim, trago para o holofote de nossa atenção um Flagrante Ressonante em particular, que merece maior contextualização, e é rico para a discussão que proponho, por ter, em seu contexto, atitudes responsivas e expressões orais, principalmente de uma das crianças observadas e que servirá de pano de fundo para as análises que seguem. Tal como nos esclarece Almeida (2014), o Flagrante Ressonante está associado às condutas de, primeiramente, se permitir ser afetado pelo que dizem as crianças e, com isso, flagrar suas atitudes responsivas para, perceber os sentidos produzidos pelas falas infantis e, a partir deles, produzir ressonâncias na Educação Infantil. Nessa perspectiva, contextualizo, a seguir, a cena em questão.

ISA, um menino de três anos e meio e de uma vivacidade notável, mostrou-se interessado pela história que se desenrolaria desde o convite feito por sua professora:

PROF A – Vamos? Hoje de tarde a gente vai conhecer a história de um menino. Esse menino daqui. É um menino. Sabe quem é ele?

AND – Eu não

PROF A – Sabe como é o nome dele?

ISA – Eu sei

PROF A – Quem sabe?

ISA – Boneco

PROF A – Não. Alguém sabe o nome desse menino?

REB – Rei

ACL - João e o pé de feijão.

A partir dessas expectativas, a narrativa se deu e ISA acompanhou-a animadamente, falando sempre que possível. Levantou hipóteses sobre o conceito de Gigante, sobre quem seria o dono do castelo encontrado e sobre o que João deveria fazer para sua fuga do Gigante ser bem-sucedida, como demonstram algumas cenas citadas anteriormente. Também participou, junto com os colegas, dos momentos em que a professora fazia perguntas a respeito da história e das ilustrações do livro. Ou seja, ISA nessa interação comunicativa, assumiu um papel

ativo, pois, na sua condição de ouvinte, buscou compreender os enunciados da professora. Dessa forma, como “[...] toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 1997, p. 290), ISA traz em seus enunciados respostas àqueles produzidos pela professora. Nesse sentido, houve diálogo real na interação de ISA com sua professora.

Quando a professora anunciou que depois seria feito um João, ISA logo se pronunciou:

PROF A – [...] Sabe o que é que a gente vai fazer? Um João para levar para casa.
AND – Eu vou fazer de cabelinho
PROF A – a gente vai fazer de cabelinho marrom.
ISA – E eu vou fazer um Gigante
PROF A – A gente vai fazer só o João hoje. O Gigante a gente faz depois, tá bom?

De toda a história, o que mais afetou ISA não foi a personagem principal – o João – e sim, o antagonista: o Gigante. Isso fica perceptível porque ao longo de toda a sequência didática há situações em que o garoto faz referência ao Gigante, tanto nas falas em que organiza seu pensamento, planejando o que fará, quanto em brincadeiras com seus colegas. Seguem algumas cenas, cujos Contextos Dialógicos são apresentados entre colchetes e aparecem tanto antecedendo os diálogos quanto após algumas falas, que ilustram o que digo:

[A professora solicitou que todos aguardassem serem chamados para fazer o boneco sentados no chão. ISA e alguns colegas começam a brincar, correndo pela sala]
PROF A – Vem BRE! [ACL havia terminado a sua colagem] Meninos, quando a pró contar até 3 vai todo mundo encostar lá [disse apontando para a parede]. 1, 2, 3. Com exceção de ISA, que vai ficar aqui [disse apontando para onde o menino deveria ficar sentado: no chão, próximo à professora] e NIC, que eu mandei ficar lá.
 [As crianças sentaram-se todas no local onde a professora apontou. ISA sentou-se junto com os colegas]
PROF A – ISA, faça um favor ISA. Aqui [e apontou para o chão, junto de si] Que cor você quer? Esse? [voltando-se para BRE]
ISA – Eu vou querer é do Gigante. Eu vou fazer é o Gigante.
AND – E eu vou fazer João primeiro, né minha pró?
PROF A – É.

Nesse enunciado de ISA, percebemos que ele demonstra que seu foco de interesse está no Gigante e não no João. Assim, ele planeja: “Eu vou fazer é o Gigante”. Já seu colega AND, aceitou o convite da professora e planejou fazer o

João: "E eu vou fazer João primeiro, né minha pró?". Ambos os meninos utilizam a fala para se organizarem mentalmente quanto ao que pretendem realizar.

Para Vygotsky, quando a fala e a atividade prática convergem para que a organização do comportamento aconteça, esse é o momento do desenvolvimento intelectual de maior significado. Temos, portanto um indicador valioso no que concerne ao desenvolvimento cognitivo dessas duas crianças, a partir de suas atitudes responsivas frente à uma proposta pedagógica.

Mais adiante, ainda durante a realização dessa atividade de confecção do João, quando o colega AND, com quem brincava, é chamado para realizar sua produção, ISA se aproxima para acompanhar. Mais uma vez seus enunciados dão notícia de que ele passou a usar a fala para controlar o próprio comportamento, ao apontar para um rolinho maior que todos os outros, diz: " Vou pegar, você vai ver, vou pegar esse".

Ainda aguardando sua vez para confeccionar o boneco, ISA inicia uma brincadeira com seus colegas:

[ISA começou a rastejar pela sala. Logo, várias crianças rastejavam junto com ele]

ISA – Eu sou um Gigante!

PROF A – ISA e GLE!

ISA – Ali é o Gigante [apontando para o rolo colorido maior, que ainda estava no saco e que chamara sua atenção desde o início]

PROF A – ISA. Bora ISA. Escolha a cor. [Chamando o menino para fazer a sua colagem. As crianças circulavam pela sala caminhando, pulando, jogando-se pelo chão.]

PROF A – meninos, de novo ó. A pró vai contar de novo até 3.

[ISA escolhe o maior rolinho que vê no saco]

PROF A – Não. Os grandes não. Só os pequenos. [Põe o rolinho maior de volta no saco para que ISA escolha um dos rolinhos pequenos]

[ISA, a contragosto pega o primeiro rolinho pequeno que alcança no saco. As crianças continuavam movimentando-se pela sala]

PROF A – NIC, onde foi que eu lhe botei?

PROF A – Cole aí ISA. Agora cole o cabelinho de... [incompreensível] Deixe aí pra colar, menino, deixe.

GLE – Eu sou o Gigante! [começou a imitar o Gigante gesticulando e falando num tom de voz mais grave] Eu sou o Gigante!

ISA – Eu sou o Gigante! [gritando, juntou-se ao grupo de crianças que brincavam]

GLE – Eu que sou... Eu sou o Homem Aranha¹⁰!

ISA – Eu sou agora o Homem de Ferro¹¹!

[estendeu o braço mostrando a pala da mão, como faz o Homem de Ferro dos filmes. GLE e ISA começaram a brincar de lutinha]

PROF A – Os dois Gigantes! Não. Faça isso não. ISA, faça o favor. Senta aqui. [O menino se aproximou e a professora pediu para que sentasse próximo a ela, no chão.]

¹⁰ Personagem, super-herói de filmes e quadrinhos publicados pela Marvel Comics.

¹¹ Também personagem, super-herói de filmes e quadrinhos publicados pela Marvel Comics.

Observamos que ISA não conseguiu concluir seu planejamento, através da confecção de um Gigante de papel. Então, ele realiza essa organização mental brincando de ser, ele mesmo, o Gigante. Seu parceiro nessa situação comunicativa, GLE, assume uma atitude responsiva de cumplicidade na brincadeira ao também se transformar em um Gigante.

Bakhtin (1997) afirma que todo enunciado tem um começo e um fim absolutos. Antes dele, existem as falas (enunciados) dos outros e depois dele ocorrem os “enunciados-respostas”. Sendo que essas respostas podem acontecer sob forma de um “ato-resposta” proveniente de uma compreensão ou de uma compreensão responsiva de ação retardada. Nessa conjuntura, “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal” e está inter-relacionado a muitos outros. Desse modo, um enunciado, em variados graus, sempre será uma resposta a enunciados outros.

Assim, as ações de ISA, a partir do momento que não consegue construir um boneco do Gigante, nos falam de uma atitude responsiva de ação retardada. Pois, ele se cala junto à professora, executando a confecção do João, mas, ao se afastar dela, retoma a referência ao Gigante, trazendo-o para o contexto da brincadeira.

Além disso, os enunciados de ISA e GLE, que de Gigantes transformam-se em super-heróis, nos falam de outros textos a que esses meninos tiveram acesso, além daquele trazido pela professora. Tratam-se dos textos midiáticos, dos filmes e desenhos animados. Os meninos experimentam, através da brincadeira, serem grandes e fortes.

Nesse sentido, Vygotsky afirma que a atividade do brincar tem por função preencher necessidades da criança que não podem ser realizadas imediatamente. Sendo assim, a criança “envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VYGOTSKY, 1991, p. 62).

Em comum, o Gigante, o Homem-Aranha e o Homem de Ferro se apresentam como fortes. Sendo que contrastam-se na medida em que o Gigante, na história, é vencido e, naquele momento, representava uma impossibilidade de realização, ao passo os super-heróis são invencíveis. Por isso, os super-heróis os convidam a experimentar vencer, alcançar um objetivo, através da brincadeira.

Resgato, agora, outra cena em que, novamente, os enunciados das crianças

nos dizem da existência de outros textos e da importância da brincadeira nos seus modos de viver a infância. Ouçamos às crianças:

[enquanto a atividade de confecção dos bonecos acontecia, as crianças brincavam de jacaré. ISA era o jacaré e os demais fugiam dele, quando se aproximava]

Crianças – Toma jacaré! Toma jacaré! Toma jacaré! Toma jacaré!

PROF A – ISA! Por favor, ISA... ACL, BRE, MAY e ABE. [ISA foi colocado novamente sentado perto da professora]

Crianças – toma jacaré! toma jacaré! toma jacaré! toma jacaré!

ISA – [deitado no chão, onde foi colocado] O jacaré dormiu! [ficou deitado como se dormisse. A professora continuava orientando as colagens]

ISA – Eu sou o jacaré! Da arca de Noé! Eu sou o jacaré da arca de Noé! Eu sou o jacaré da arca de Noé! [e começou a, devagarinho, rastejar, afastando-se da professora]

ACL – Tome comida!

BRE – Tome comida

[ISA fingiu comer a mão de BRE. Ela gritou sorrindo]

ACL – ô menina, você é maluca, é? [reclamando com BRE por ter entregue a mão ao jacaré]

[MAY entregou a mão e ISA fez de conta que a comeu. Mais risos...]

As crianças brincavam de ser uma delas o jacaré. As demais o incitavam, chamando: “– Toma jacaré, toma jacaré!”. Ao ser contido pela professora, que solicitou que ficasse sentado próximo a ela, ISA inseriu no contexto da brincadeira essa impossibilidade do movimento ao afirmar: “– O jacaré dormiu!”. Conforme nos explica Vygotsky (1991), quando a criança começa a regular suas ações através da linguagem e está nessa fase de transição entre a ação impulsiva de satisfazer imediatamente seus desejos e o surgimento dos desejos que não podem ser satisfeitos de modo imediato, a brincadeira assume a função de resolver essa tensão. Assim, ISA pôde continuar inserido no contexto de interação com seus colegas. O ato do jacaré dormir justificou sua ausência de movimento na brincadeira.

Percebemos também, através das ações de ISA, diante do comando da professora para que ele permanecesse sentado, sua compreensão responsiva de efeito retardado. Quando ao “acordar” e exclamar: “Eu sou o jacaré! Da arca de Noé! [...]”, passando a, lentamente, se afastar rastejando para perto de seus companheiros de brincadeira, transgrediu ao enunciado da professora, demonstrando sua discordância daquela ordem.

Mais uma vez, percebemos que os enunciados possuem seu começo e seu fim, assim como defende Bakhtin (1997), e são precedidos por enunciados de outras pessoas. Dessa forma, vale contextualizar que no dia em que ocorreu a cena acima relatada, a professora em nenhum momento durante suas conduções pedagógicas

fez referência à história da Arca de Noé¹². Entretanto, esse texto precede a fala de ISA, que o traz para o contexto da brincadeira para justificar seu anseio por movimentar-se pela sala, contrapondo-se ao comando de ficar sentado.

Observamos, então, que as falas das crianças são recebidas por seus pares de modo que, como cúmplices no contexto da brincadeira, aceitam o faz-de-conta e nele interagem. Também podemos observar que no conteúdo das falas e das brincadeiras ressoam tanto textos apresentados pela professora, quanto aqueles a que as crianças têm contato nos diversos espaços em que vivem suas infâncias. Esses variados textos estão nos diversos elementos que compõem a brincadeira, de modo que constroem contextos e fornecem personagens. Através desses elementos, as crianças expressam suas formas de compreender o mundo, seus desejos e suas necessidades.

Nesse capítulo, pudemos observar que na interação entre as crianças e a professora, durante a realização de atividades pedagógicas, a professora oportunizou às crianças que expusessem sua forma de pensar. Com isso, ela teve acesso aos conhecimentos que as crianças já possuíam e pôde perceber aqueles em que se fazia necessária mediação, podendo fazer intervenções de modo a atuar em suas Zonas de Desenvolvimento Próximo. Podemos afirmar, também, que as atitudes de levantamento de hipóteses das crianças nos revelaram atitudes responsivas ativas. Além disso, pudemos observar que, à medida que as práticas pedagógicas preservavam o espaço da fala das crianças, elas sentiram-se incentivadas a, cada vez mais, expressarem-se oralmente, apresentando formulações de seu pensamento.

Observamos, ainda, que as crianças expressaram suas atitudes responsivas quando provocadas pela professora a produzirem sentidos a partir de elementos presentes em situações já vividas por elas. Essas interações permitiram a alternância dos sujeitos falantes. Também oportunizaram à professora intervir de modo a auxiliar as crianças no avanço do desenvolvimento cognitivo, exercitando uma função da linguagem mais complexa – a função sintetizadora.

Tivemos a oportunidade de presenciar, também, práticas monológicas, em que as crianças estavam limitadas a darem uma resposta certa, o que não permitia a expressão oral. Todavia, frente à essa prática, nos foi possível perceber a

¹² Essa é uma história bíblica, presente no Antigo Testamento, em que há uma variedade de animais migrando para a arca afim de se salvarem do dilúvio.

possibilidade de as crianças terem atitudes de responsividade, fossem elas materializadas em ações ou através de demonstrações de sua compreensão responsiva de efeito retardado, a partir do conteúdo de falas ou brincadeiras.

Além disso, focalizamos situações de expressão oral para compreender a recepção dos atos de fala das crianças por seus pares. Percebemos que as crianças assumiram papel ativo nas diversas situações de interação comunicativa: com compreensão dos enunciados produzidos pela professora e pelos colegas e produzindo seus próprios enunciados, sob forma de réplicas. Tais réplicas traziam em seus sentidos: concordâncias, discordâncias, desejos e necessidades. As compreensões responsivas das crianças também nos deram notícias sobre seu desenvolvimento cognitivo ao denotarem a organização do pensamento quando utilizaram a fala para planejar suas ações, controlar o próprio comportamento.

As atitudes responsivas das crianças nos falaram, ademais, da existência de vários textos em suas falas. Desde aqueles trazidos pela professora àqueles a que tiveram acesso em outros espaços, como junto à família ou em desenhos animados e filmes.

Além disso, observamos momentos em que a brincadeira preencheu necessidades não realizadas de imediato pelas crianças. A brincadeira assumiu papel importante nos modos de viver a infância, pois, através dela, as crianças tiveram suas falas recebidas por seus pares com cumplicidade e puderam expressar suas compreensões de mundo, bem como o que desejavam e necessitavam.

A seguir, apresento minhas conclusões, respondendo às questões da pesquisa e trazendo implicações para a prática docente.

5 DAS FALAS DAS CRIANÇAS ÀS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES RESPONSIVAS

Conhecer os sentidos das experiências escolares a partir do que dizem e significam as crianças é um ponto de partida para pensar as práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

Risonete Almeida (2014, p.12)

Neste trabalho, tomamos como ponto de partida a compreensão de que a aprendizagem da criança acontece na interação com o outro, através da linguagem. Assim sendo, a professora assume o papel de mediadora no Grupo 3, pois, está na condição de falante mais experiente. Isso porque, as crianças na faixa etária de três anos, estão aprendendo a interagir verbalmente. No estabelecimento das interações verbais, as atitudes responsivas desempenham um papel importante e merecem um olhar criterioso. Daí o nosso objetivo de compreender a natureza das atitudes responsivas produzidas pelas crianças e pela professora diante das manifestações orais no grupo 3 durante a realização de atividades pedagógicas.

Coerente com essas condições, este estudo foi orientado pelas seguintes perguntas: Que atenção é dada na creche às falas das crianças nas situações de interação que ocorrem durante a realização de atividades cujo objetivo pedagógico seja a linguagem oral? E qual a natureza da atenção - entendida como atitude responsiva - dispensada pelas próprias crianças e pela professora a essas falas infantis? Apresento, pois, os resultados da pesquisa.

Para responder à primeira pergunta formulada, busquei descrever e analisar as atitudes responsivas de crianças na interação com a professora durante a realização das duas primeiras etapas da sequência didática da leitura da história João e o Pé de Feijão. Nessa observação, percebi que a professora utilizava questionamentos, como disparadores para o diálogo, convidando-as a dizerem o que já sabiam. As crianças, por sua vez, levantaram hipóteses, baseadas em suas compreensões de mundo.

Nesses momentos de interação verbal entre crianças e professora, pudemos perceber uma parceria, com a alternância dos sujeitos falantes, e adoção de atitude de responsividade. Por parte da professora, suas atitudes responsivas incentivaram

as falas infantis, fazendo novas perguntas, a partir do que lhes diziam as crianças, e, desse modo, agindo na Zona de Desenvolvimento Próximo (VYGOTSKY, 1991) e auxiliando no desenvolvimento da fala socializada (VYGOTSKY, 1991) delas, através da ampliação de vocabulário. Por parte das crianças, ao ouvirem os enunciados da professora, agiram responsivamente, formulando hipóteses acerca da história desde a leitura das imagens da capa, passando pelo conceito de Gigante, chegando à resolução de problemas, como na situação em que João foge do Gigante.

Ainda no que concerne à atenção dispensada às falas das crianças durante a realização da sequência didática, observei situações em que as enunciações das crianças expressaram suas atitudes responsivas frente às provocações que surgiram, a partir das perguntas feitas pela professora e que aproximavam as situações apresentadas na história às situações vividas por elas.

Essa estratégia didática de recorrer a elementos já conhecidos pelas crianças para, então, a partir deles apresentar um novo, convida-as para a assunção de atitude responsiva. Pois, são motivadas a produzir sentidos, complementar ideias, de modo a compor um rol de conhecimentos em comum. Nessa prática, as crianças passam do papel de ouvintes para o de locutoras nessa comunicação verbal (BAKHTIN, 1997). Além disso, quando a professora incentivou as crianças para que construíssem uma lista de alimentos para, a partir daí, apresentar uma nova forma de dizer, uma palavra que sintetizava aquela lista¹³, possibilitou que as crianças experimentassem uma função mais complexa da linguagem, a função sintetizadora (VYGOTSKY, 1991). Isso significa dizer que essa escolha pedagógica possibilitou às crianças vivenciar experiências que conduzissem a um salto qualitativo em seu desenvolvimento cognitivo

Durante a observação da sequência didática, também foi possível observar a presença de práticas monológicas e, nesse mesmo contexto, percebi possibilidades de atitudes responsivas. Dessa forma, ainda que em uma situação em que as crianças têm suas possibilidades de expressão limitadas pelo condicionamento de perguntas certas e erradas ou por sequências de perguntas sem a devida pausa para a responsividade do outro, não significa isso que o ouvinte não adote atitude responsiva. Isso porque, todo enunciado evoca no ouvinte réplicas de concordância, discordância, compreensões, que, senão no exato momento da enunciação mais

¹³ Me refiro à palavra comida

posteriormente estarão presentes, seja na própria fala, sejam nas ações desse ouvinte (BAKHTIN, 1997). Foi o que observei mais adiante, no conteúdo das brincadeiras e demais enunciações das crianças. Daqueles elementos da história, o Gigante, por exemplo, estava presente na brincadeira e no conteúdo das falas de algumas das crianças.

Assim, no que concerne a que atenção é dada na creche às falas das crianças nas situações de interação que ocorrem durante a realização de atividades cujo objetivo pedagógico seja a linguagem oral, podemos afirmar que, a partir do que observamos, há atenção às compreensões que as crianças possuem e expressam através das hipóteses que levantam. Também os modos de vida e conhecimentos que possuem são valorizados, quando são tomados como ponto de partida para a apresentação de novas informações e modos de dizer. Embora, defendamos que as práticas dialógicas são aquelas que mais potencializam o desenvolvimento das crianças, compreendemos que ainda existem práticas monológicas no contexto da creche. Apesar dessas práticas, as crianças agem responsivamente a esses enunciados nos contextos de suas brincadeiras, produzindo e reproduzindo suas culturas.

Já para responder à segunda pergunta proposta, que investiga a natureza da atenção dispensada pelas próprias crianças e pela professora a essas falas infantis, ajustei o foco da minha lente de pesquisadora para aquelas situações de expressão oral, em que os enunciados das crianças davam pistas da existência de textos anteriores às suas falas e em que a função organizadora dos modos de viver a infância foi assumida pela brincadeira. Assim, tomei a cena “ISA e o Gigante” como pano de fundo para analisar a recepção dos atos de fala das crianças por seus pares, a partir de episódios de suas falas nas situações de expressão oral que aconteceram durante a realização da terceira etapa da sequência didática da história João e o Pé de Feijão.

Essa escolha se deu em razão de ser esse o momento em que mais pude flagrar situações de expressão oral que possibilitaram ressonâncias em minhas análises, e com perspectiva de ressoarem também nas práticas na Educação Infantil a partir das contribuições do presente trabalho.

Desse modo, inicio observando que ISA, assim como várias outras crianças, assumiu um papel ativo nas situações comunicativas em que se envolveu, pois, na condição de ouvinte, elaborou compreensões e formulou réplicas aos enunciados

que ouviu, interagindo em diálogos reais.

ISA expressou seu querer dizer, de modo que ficou evidente que, apesar do foco proposto por sua professora ser direcionado à personagem principal da história, para ele, o que mais suscitou inquietações, foi o antagonista da história – o Gigante. Por isso, foi recorrente a referência ao Gigante nas falas em que ISA organizava o pensamento, quando planejava suas ações, afirmando que faria um Gigante. No diálogo com o colega AND, que planejava acatar a sugestão da professora e construir o João, ambos os meninos dão pistas quanto ao seu desenvolvimento cognitivo. Isso porque suas atitudes responsivas demonstram o uso da linguagem para organizar o pensamento, regulando o próprio comportamento (VYGOTSKY, 1991).

Mais adiante, ao ser impedido de realizar o que planejara – fazer o Gigante – assume uma compreensão responsiva de ação retardada, ao se calar e atender os comandos da professora, que orientavam para a confecção do João para, posteriormente, incorporar, então, o papel do Gigante e passar a encena-lo, afirmando ser o próprio. A esse enunciado, ISA encontra atitude responsiva de cumplicidade por parte de GLE, que passa também a afirmar ser um Gigante.

A partir de então, as atitudes responsivas de ISA e GLE nos permitem compreender que, na impossibilidade de experimentarem o Gigante na atividade pedagógica, a brincadeira lhes permite acesso à essa experiência. Isso porque, conforme Vygotsky (1991), o brinquedo supre a necessidade de realizar os desejos que a vida real lhes nega.

Ao observar a brincadeira de ISA e GLE, percebemos nos enunciados das crianças a existência de outros textos a que tiveram acesso anteriormente, além daquele trazido pela professora. Tal “elo na cadeia da comunicação” (BAKHTIN, 1997) entre o que já foi dito e a resposta ao que foi dito, no caso do diálogo entre ISA e GLE é que nos permite observar o instante em que o Gigante cede lugar para os super-heróis Homem de Ferro e Homem-Aranha na brincadeira. O Gigante, o Homem-Aranha e o Homem de Ferro, no contexto da brincadeira, são fortes. Entretanto, assumem posições contrastantes. O Gigante, vencido na história, passa a representar a impossibilidade de realização de um querer, enquanto que os super-heróis dos filmes e desenhos animados, por serem invencíveis, configuram-se enquanto convite à experimentação do sentimento de vitória, de alcance de objetivo, através do brincar.

A existência de textos que precedem os enunciados das crianças, foi também observada durante a brincadeira do Jacaré, como no caso de ISA ao fazer referência ao jacaré da Arca de Noé. Assim como o jacaré da história da arca de Noé, que precisava migrar, ISA necessitava se movimentar e justifica essa necessidade no contexto da brincadeira, apesar do comando de sua professora para que permanecesse sentado. Também demonstra sua compreensão responsiva quando, logo no início da brincadeira foi ordenado que ficasse sentado próximo à professora. Para continuar interagindo com os colegas, afirma que o jacaré dormiu, para instantes depois iniciar sua migração para junto de seus pares.

Nesse contexto, a brincadeira também assume papel fundante nos modos de viver a infância e de resolver a tensão entre os desejos que não podem ser atendidos imediatamente e a ação impulsiva para atender os desejos, através da linguagem (VYGOTSKY, 1991).

Observamos, assim, que os enunciados das crianças no contexto da brincadeira são recebidos com cumplicidade por seus pares, que aceitam o faz-de-conta e nele interagem. Nessa dinâmica das crianças, podemos observar a existência de ressonância tanto de textos apresentados pela professora, quanto daqueles a que elas têm contato através dos desenhos animados, dos filmes e de outros tantos enunciados, cujo acesso ocorre nos diversos espaços em que vivem suas infâncias. Esses textos se fazem presentes através de elementos que enriquecem a brincadeira, construindo contextos e fornecendo personagens, que lhes permitem expressar suas formas de compreensão do mundo que lhes cerca, seus anseios e necessidades.

Em síntese, os flagrantes apresentados, neste trabalho, nos trazem elementos que nos permitem afirmar que as crianças, vivendo suas infâncias no espaço da creche, agem responsivamente aos enunciados que lhes são dirigidos, não só pela professora, mas, também, por seus pares, levantando hipóteses, trazendo conhecimentos já construídos, elaborando novos questionamentos e compreensões. Assumem, assim, parceria nos processos de interação verbal, realizando diálogos reais. Posto que, adotam compreensões responsivas, mesmo diante de práticas monológicas, e as expressam em seus modos de agir e brincar.

Nesse sentido, esses flagrantes ressoam em nossas reflexões quanto às práticas pedagógicas no interior das instituições de Educação Infantil. Na condição de mediadoras do conhecimento, que somos, cabe a nós, professoras, abandonar

práticas monológicas. Isso para potencializar as situações de diálogos reais, com alternância dos sujeitos falantes, valorizando os enunciados das crianças, pois eles expressam suas compreensões daquilo que ouvem dentro e fora da escola, nos diversos textos a que têm acesso.

Longe de apresentar uma fórmula a ser aplicada, penso que, como possibilidade de ações pedagógicas sistematizadas, visando práticas dialógicas, devemos planejar momentos em que as crianças possam ser convidadas, a partir das ilustrações de um livro ou de um acontecimento por elas vivido, a falarem de suas compreensões. Ou seja, precisamos planejar ações em que possamos fornecer elementos para que as crianças se sintam livres para falar. Isso porque, acredito que esse falar mais livremente, permite que as crianças, ao produzirem seus enunciados, organizem o próprio pensamento, produzam e expressem, através deles, os sentidos que construíram.

Além disso, precisamos estar atentas para o conteúdo das brincadeiras, pois os enunciados das crianças nesses momentos, em que experimentam no jogo aquilo que não o podem na vida concreta, nos falam de suas compreensões, desejos e, também, de seu desenvolvimento cognitivo. Aliás, o conteúdo dos enunciados produzidos pelas crianças enquanto brincam e suas compreensões se configuram como foco de meu interesse para realizar um estudo com aprofundamento maior em uma nova pesquisa, haja vista, que desenvolvê-la neste mesmo estudo acarretaria na fuga do objeto proposto.

Levando em consideração todos os aspectos observados ao longo da pesquisa, reitero ser imprescindível que as práticas pedagógicas na Educação Infantil não percam de vista a criança em sua condição de sujeito ativo nas situações de interação comunicativa. Uma vez que, ao reproduzir e produzir cultura, as crianças expressam suas compreensões de mundo e dão pistas acerca de seu desenvolvimento cognitivo. Ao basear nossas práticas nessa premissa, contribuimos para a construção de uma Educação Infantil que respeite as crianças em seus modos de viver suas culturas e suas infâncias, permitindo que suas vozes sejam ouvidas de forma responsiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Risonete Lima de. **Cenas simbólicas e enunciação oral: ressonâncias de sentidos na educação infantil**. 2014. 143f. Tese – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/177833/3/Tese%20de%20Doutorado%20-%20Risonete%20Almeida.pdf>>. Acesso em: 5. jul. 2015.
- BAKHTIN. Mikhail Mjkhailovitch. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN. Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.277-327
- BUCKOWSKI, Marcelo. A linguagem simbólica no conto João e o Pé de Feijão. In: **Semana de Letras**, 11., 2011, Porto Alegre, RS. O cotidiano das letras. Anais eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/pdf/marcelo_buck.pdf> Acesso em: 22 abr 2016.
- CARDOSO, Bruna Puglise de Assumpção. **Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil**. São Paulo: Editora Anzol. 2012.
- CERIZARA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In. **ZeroSeis**, Florianópolis, v.4, n.5, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/11195/10661>> Acesso em 20. mai. 2015.
- FRANCISCO, Zenilda Ferreira de; ROCHA, Eloísa Acires Candal. “Zé, tá pertinho de ir pro parque?” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas – SP: Papyrus. 1994.
- LAKOMY, Ana Maria. As teorias cognitivas da aprendizagem. In: LAKOMY, Ana Maria. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Curitiba: Ilbpx, 2008. ed.2. p.29-50.
- LUIS, Joana de Freitas; ANDRADE, Sofia; SANTOS, Paula Coelho. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n.61, Abr-Jun, 2015. p. 521-541. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0521.pdf>>. Acesso em: 20. Mai. 2015.
- MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **A infância resiste à pré-escola?**. 2014. 237f. Tese – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014. Disponível em:< http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_arquivos/12/TDE-2014-08-29T101503Z-3047/Publico/arquivo_total.pdf>. Acesso em: 20.mai.2015.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência compreender/mediar experiências**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. Métodos em Etnopesquisa. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2004. 2.ed. p. 143-248.

MORAIS, Patrícia Ferreira de. **Práticas Pedagógicas e a Educação Infantil: desafios e possibilidades**. 2014. 253f. Dissertação – Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: < http://www.sapientia.pucspbr//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=17793>. Acesso em: 20.Mai.2015.

RUTANEN, Niina. Significados no movimento: estudando a interação entre crianças de 2 a 3 anos. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008. Coleção Ciências Sociais da Educação. p.17-39

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. 2. ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A gestão da proposta pedagógica no espaço escolar. In: SILVA, Mônica Ribeiro da. **Perspectivas curriculares contemporâneas**. Curitiba: Ibpex, 2011. p.99-112.

SILVA, Maria Reginalda Soares da; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Etnopesquisa crítica: caminho (método) epistemológico e metodológico para se fazer uma pesquisa qualitativa em educação. In: **Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, 6., 2010. p. 1-12. Piauí. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_16.pdf>. Acesso em: 2. Jun. 2015.

VERSILLO, Jorge. Monalisa. Intérprete: Jorge Versillo. In: JORGE VERSILLO. **Livre**. Direção artística: Jorge Davidson. EMI Music Brasil, 2003. 1 DVD (90 min). Faixa 1.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora. 1991. 4. ed.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Carta de Anuência da Gestora do CMEI

ANEXO B – Termo de Assentimento da Professora

ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido do responsável pela criança

ANEXO D – Autorização de Pesquisa recebida por e-mail

ANEXO A - Carta de anuência da gestora do CMEI**Carta de anuência da Gestora do Centro Municipal de Educação Infantil**
PRESERVADA A IDENTIDADE

Eu, ***PRESERVADA A IDENTIDADE***, Diretora do Centro Municipal de Educação Infantil ***PRESERVADA A IDENTIDADE***, autorizo que Elaine Leticia Pinto Cerqueira Neri, cursista, devidamente matriculada no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil MEC/SEB/UFBA, *lato sensu*, realize observações participantes e interaja com funcionários, professoras e crianças com o objetivo de compreender a natureza das atitudes responsivas produzidas pelas crianças e pela professora diante das manifestações orais no grupo 3 durante a realização de atividades pedagógicas. As ações fazem parte da pesquisa de sua autoria, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Risonete Lima de Almeida.

Salvador, 06 de outubro de 2015.

PRESERVADA A IDENTIDADE
Diretora do CMEI ***PRESERVADA A IDENTIDADE***
X

ANEXO B – Termo de assentimento da professora

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa que tem como objetivo: Compreender a natureza das atitudes responsivas produzidas pelas crianças e pela professora diante das manifestações orais no grupo 3 durante a realização de atividades pedagógicas.

Trata-se de um Projeto de Pesquisa construído por Elaine Leticia Pinto Cerqueira Neri como requisito do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil MEC/SEB/UFBA, *lato sensu*, sob a orientação da Prof^a. Dra. Risonete Lima de Almeida.

Para participar deste estudo, você deverá assinar este termo de assentimento. Você poderá recusar sua participação em qualquer momento do estudo, sem nenhum tipo de prejuízo. Caso você aceite, esteja ciente de que todos os dados construídos serão mantidos em sigilo.

Para registros das informações serão utilizados dispositivos para gravação em áudio, vídeo e imagens. A construção de dados só será efetuada mediante autorização com a devida assinatura do participante. Ao término da gravação poderá ser retirada ou acrescentada qualquer tipo de informação. As informações produzidas nesse estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas (professora orientadora e/ou professoras do curso). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade. A sua entrevista será gravada, respeitando-se o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa o arquivo da gravação será destruído.

Ao fazer parte do estudo, fica evidente que participante e pesquisadora não receberão nenhum tipo de vantagem ou gratificação material e/ou financeira. Os aspectos anteriormente mencionados respeitam a Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos.

As informações sobre esse estudo poderão ser adquiridas mediante contato com: Elaine Leticia Pinto Cerqueira Neri – pesquisadora participante (71) 8819-7268, e-mail: elaineleticia21@yahoo.com.br.

Após elucidadas as informações, requeremos a sua permissão para participação desta pesquisa.

Eu, _____ li esse termo de consentimento e afirmo ter assimilado todas as informações descritas anteriormente e, de forma livre e esclarecida, concordo voluntariamente em participar desta pesquisa. Sendo assim, assino esse documento em duas vias, em que uma ficará em minha posse e a outra com a pesquisadora.

Assinatura da participante

Salvador, _____ de outubro de 2015

ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido do responsável pela criança

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Nome do responsável do participante: _____

Documento de Identidade Nº _____ Sexo: () M () F

Data de Nascimento ___/___/___

Endereço: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

CEP: _____ Telefone: _____

2. Nome do participante: _____

Sexo: () M () F Data de Nascimento: ___/___/___ Idade ____ anos

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

1. **Título da Pesquisa:** “João e o Pé de Feijão: atitudes responsivas de crianças e professora na creche”

2. **Pesquisadora:** Elaine Leticia Pinto C. Neri / estudante do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil MEC/SEB/UFBA. Email: elaineleticia21@yahool.com.br Telefone: (71) 8819-7268

3. **Duração da pesquisa na escola:** dois meses, envolvendo as etapas de observações e entrevistas para produção de informações.

4. **Objetivos:** O objetivo da pesquisa é compreender a natureza das atitudes responsivas produzidas pelas crianças e pela professora diante das manifestações orais no grupo 3 durante a realização de atividades pedagógicas. De modo específico: Descrever e analisar as atitudes responsivas de crianças na interação com a professora durante a realização de atividades pedagógicas; Analisar a recepção dos atos de fala das crianças por seus pares, a partir de episódios de suas falas nas situações de expressão oral.

5. **Procedimentos que serão adotados durante a pesquisa:** A produção de informações diretamente com as crianças se dará através de registros de gravações em áudio e vídeo, a fim de documentar situações de fala das crianças bem como as interações estabelecidas através dela. Tais registros serão feitos não somente no ambiente de sala, mas, também, nos demais espaços do CMEI em que essas interações ocorrerem, sempre visando alcançar os objetivos propostos para contribuir na construção de conhecimento científico inerente ao tema. Visando ao cumprimento da ética estabelecida para a pesquisa qualitativa, o participante tomará ciência dos princípios abaixo discriminados e que regerão sua participação. Vale salientar que neste projeto de pesquisa não serão exibidas imagens que não tenham sido autorizadas.

6. Desconfortos e riscos: Esta pesquisa não cria qualquer risco potencial para a criança participante. Os participantes estarão contribuindo para aumentar nossa compreensão sobre a importância de escutar a criança e como sua expressão através da fala pode contribuir no planejamento de ações pedagógicas. A participação é voluntária, ou seja, a criança ou responsável pode recusar-se a participar. Negar-se a participar ou interromper sua participação não trará nenhuma consequência negativa para os participantes, portanto, se houver desistência e/ou não desejo de participar da pesquisa, isso será levado em consideração e devidamente respeitado.

7. Benefício esperado: Não haverá benefícios diretos e/ou indiretos para nenhum participante. As informações prestadas pelas crianças podem fundamentar estudos e artigos na Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) ou em outras instituições acadêmicas e científicas, assegurando-se que em qualquer circunstância sua identidade será mantida em absoluto sigilo.

8. Exposição dos resultados e preservação da privacidade dos voluntários: Os resultados obtidos neste estudo serão divulgados no trabalho monográfico da observadora. Além disso, essa monografia poderá ser transformada em artigo científico, que poderá ser submetido à publicação em periódico especializado, independentemente dos resultados encontrados. Para tanto, a identificação do cenário de pesquisa e dos participantes/voluntários não será revelada em nenhuma hipótese, respeitando assim a privacidade dos mesmos conforme as normas éticas, e os acordos estabelecidos com a escola.

9. Despesas decorrentes da participação no projeto de pesquisa: A participação nesta pesquisa será de caráter voluntário, e os participantes estarão isentos de qualquer despesa ou ressarcimento.

Declaro que, após ter sido convenientemente esclarecido sobre os objetivos desta pesquisa e procedimentos a serem adotados, permito a participação da criança sob minha responsabilidade na presente pesquisa.

Salvador, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do responsável do participante

Assinatura do pesquisador

ANEXO D – Autorização de Pesquisa recebida por e-mail

Enviado pelo Outlook para Android

De: autorizacaoeduc@gmail.com

Enviada: Segunda-feira, 5 de Outubro de 2015 10:52

Para: cmei-

xxxxxx@salvador.ba.gov.br,cre.xxxx@gmail.com,gre.xxx@gmail.com,xxxx@gmail.com,xxxx@bol.com.br

Assunto: Autorização de Pesquisa - CMEI XXXXXXXX - GRE XXXXXXXX

No dia 14 de setembro de 2015 às 11:38, Diretoria Pedagógica <autorizacaoeduc@gmail.com> escreveu:

Prezado(a) Diretor(a),

De Ordem da Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica/SMED, fica autorizado pesquisa de campo na instituição de Ensino da Rede Municipal **PRESERVADA A IDENTIDADE**, para fins de produção monográfica, à(s) cursista(s) **ELAINE LETICIA PINTO CERQUEIRA NERI**, do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal da Bahia - UFBA, sob coordenação da Profa. Dra. Lícia Beltrão.

--

.....

....

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,

Vanilza Jordão

Secretaria Municipal de Educação
Diretoria Pedagógica/Gerência de Currículo
Coordenadoria de Formação Pedagógica
Contato: (71) 3202.3065
www.educacao.salvador.ba.gov.br