



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

**JUCINEIDE SANTANA MELO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Salvador  
2018

**JUCINEIDE SANTANA MELO**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

Linha de Pesquisa: Linguagem, Subjetivações e Práxis Pedagógica.

Orientadora: Profa. Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz.

Salvador  
2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Melo, Jucineide Santana.

A prática pedagógica e a oralidade na educação infantil [recurso eletrônico] /  
Jucineide Santana Melo. - Dados eletrônicos. - 2018.

1 CD-ROM ; 4 ¾ pol.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dinéia Maria Sobral Muniz.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de  
Educação, Salvador, 2018.

1. Educação infantil. 2. Comunicação oral. 3. Prática de ensino. 4. Crianças  
- Linguagem. I. Muniz, Dinéia Maria Sobral. II. Universidade Federal da Bahia.  
Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.2 – 23. ed.

JUCINEIDE SANTANA MELO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A ORALIDADE INFANTIL

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

Aprovada em 29 de maio de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Dinéa Maria Sobral Muniz – Orientadora  
Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

Risonete Lima de Almeida  
Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia  
Universidade Estadual da Bahia

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

## AGRADECIMENTOS

Ao único que é digno de receber  
a honra e a glória, a força e o poder.  
Ao rei eterno e imortal, invisível, mas real  
a Ele ministro TODO o louvor;

Ao meu esposo, Maurício Melo, por ser um companheiro fiel e intercessor constante  
que, muitas vezes, ficava na torre, de vigia, para me proteger em todos os aspectos;

À minha família, por compreender as minhas ausências e, mesmo de longe, senti  
você tão perto. Em especial a minha mãe, Maria de Fátima dos Santos Santana e  
meu Pai Juraci Celestino de Santana, aqui está mais uma conclusão do que há trinta  
e nove anos vocês lançaram ao mundo e me ensinaram a ser águia e a voar sem  
limites;

Ao grupo Geling, na pessoa da Professora Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz, minha  
orientadora que com paciência conduziu esta pesquisa em mim;

Às minhas amigas israelitas, portadoras do sotaque galileu, que muitas vezes nos  
encontrávamos em dimensões especiais apenas para desembaraçar caminhos e  
dizer: **AVANCE, EU TI EMPURRO, NA SUA POUCA FORÇA VOCÊ É FORTE!**

À comunidade do Centro de Educação Infantil que me acolheu e permitiu todo esse  
acervo;

Às crianças que tão lindamente me ensinaram a ser e a fazer a prática pedagógica  
ser mais cheia de sabor e barulhos inocentes recheados de significados, bem como  
me ensinaram que nas expressões das crianças pequenas existem respostas  
simples para os barulhos perversos dos adultos;

Gratidão ao céu por disponibilizar o atelier necessário para a construção cognitiva  
dessa obra que apenas fui o instrumento humano. Na dimensão da eternidade,  
descobri que a melhor coisa é você não ser nada e reconhecer que sem DEUS nada  
pode fazer;

Ele é a minha suficiência e, por Ele, para Ele e por causa Dele tudo se fez!

A língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se. A essência da linguagem nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho se reduz à criação espiritual do indivíduo. (MIKHAIL BAKHTIN, 2011, p.270).

## RESUMO

A Prática pedagógica e a oralidade na educação infantil correspondem ao objeto desta pesquisa. Trata-se de uma discussão sobre o modo como a prática pedagógica suscita a expressão oral na Educação Infantil, sobretudo no grupo de crianças de 05 anos de idade, principalmente por considerar a oralidade como eixo estruturante para a construção de saberes, a partir das vivências em sala de aula, mediadas pelo professor. Os modos de interação com os sujeitos da pesquisa foram construídos no dia a dia, enquanto pesquisadora implicada na escola, acompanhando as sistematizações das práticas pedagógicas. A pesquisa bibliográfica sobre o objeto pesquisado baseou-se nos estudos de Mikhail Bakhtin, por entender a importância de uma prática pedagógica pautada na relação dialógica para a construção de saberes, sem anulação do outro que, nesse caso, é a criança. A escuta da expressão oral das crianças possibilita a construção pedagógica, de maneira que elas possam se sentir participantes do planejamento e as suas vozes sejam valorizadas. Já os estudos de Lev Vygotsky fundamentaram a compreensão sobre o sociointeracionismo no processo de desenvolvimento da linguagem oral das crianças e as interferências socio-históricas e culturais no processo de aprendizagem; Sílvia Cruz e Oliveira embasaram o entendimento da expressão oral das crianças como possibilidades de construções pedagógicas; Bernard Schneuwly contribuiu nas interlocuções acerca das elaborações espontâneas e sistematizações sobre o ensino da oralidade, entre outros. A abordagem metodológica para o trabalho de campo baseou-se na pesquisa qualitativa, construída de acordo com a metodologia colaborativa, com professoras, em uma Escola Municipal de Salvador, partindo do contexto vivido para reflexões formativas. Na investigação, foram utilizados instrumentos como: diário de campo, observação, entrevista individual e coletiva (sessões reflexivas). Os dados produzidos proporcionaram um repensar sobre a prática pedagógica e a expressão oral na Educação Infantil, numa relação dialógica, desencadeando contribuições significativas nos planejamentos de sala de aula. De acordo com os resultados, é importante salientar a mediação do professor, em sala de aula, para que as crianças sejam valorizadas e escutadas, na construção de uma prática pedagógica/dialógica.

**Palavras-chave:** Expressão oral. Prática pedagógica. Educação infantil.

MELO, Jucineide Santana. **Pedagogical practice and orality in early childhood education.** 2018. 122p. Dissertation (Master's degree) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, 2018.

## **ABSTRACT**

Pedagogical practice and orality in early childhood education correspond to the object of this research. It is a discussion about the way in which the pedagogical practice raises the oral expression in Early Childhood Education, especially in the group of children of 05 years of age, mainly considering orality as the structuring axis for the construction of knowledge, from the experiences in the classroom, mediated by the teacher. The modes of interaction with the research subjects were built on a daily basis, as a researcher involved in the school, accompanying the systematizations of pedagogical practices. The bibliographic research about the object of research was based on Mikhail Bakhtin's studies, since we understand the importance of a pedagogical practice based on a dialogical relation for the construction of knowledge, without at the same time nullifying the other, this is the child. Listening to children's oral expression makes it possible a pedagogical construction so that they can feel they are participants in the process and their voices are valued; Lev Vygotsky's studies have already grounded the understanding of socio-interactionism in children's oral language development process and socio-historical and cultural interferences in the learning process. Sílvia Cruz and Oliveira supported the understanding of children's oral expressions as possibilities of pedagogical constructions; Bernard Schneuwly contributed by interacting about the spontaneous elaborations and systematizations about the oral teaching, among others. The methodological approach for the field work was based on the qualitative research, built according to the collaborative methodology, with teachers, in a Municipal School of Salvador, starting from the context we have lived to formative reflections. In this research, we have used instruments such as: field diary, observation, individual and collective interview (reflexive sessions). The data produced provided good opportunity to rethink pedagogical practice and oral expression in Early Childhood Education, in a dialogical relationship, triggering significant contributions in classroom plans. According to the results, it is important to emphasize teacher mediation in the classroom so that children are valued and listened to, thus contributing to building a pedagogical/dialogical practice.

Keywords: Oral expression. Pedagogical practice. Early childhood education.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ações reflexivas que orientaram a pesquisa colaborativa	58
Quadro 2 - Comparativo da formação acadêmica	64
Quadro 3 - Professora Estrela	102
Quadro 4 - Professora Lua	103

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>ANDANÇA EDUCATIVA: O CONTEXTO</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>18</b>
2.1	A EXPRESSÃO ORAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
<b>3</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS</b>	<b>55</b>
3.1	PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	63
3.2	SINGULARIDADE DAS COLABORADORAS	64
<b>4</b>	<b>A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>71</b>
4.1	A ROTINA DA ESCOLA	73
4.2	SESSÕES COLABORATIVAS	96
4.3	ENTRELAÇANDO OS FIOS COLABORATIVOS	101
<b>5</b>	<b>DESBRAVANDO OUTROS COMEÇOS</b>	<b>106</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>112</b>
	<b>APÊNDICE A</b> - Termo de consentimento livre e esclarecimento	<b>118</b>
	<b>APÊNDICE B</b> - Entrevista semiestruturada individual com os sujeitos-professores	<b>119</b>
	<b>APÊNDICE C</b> - Roteiro de entrevista coletiva	<b>120</b>
	<b>APÊNDICE D</b> - Cronograma da pesquisa colaborativa	<b>121</b>
	<b>APÊNDICE E</b> - Fotos da sessão colaborativa	<b>122</b>

## 1 ANDANÇA EDUCATIVA: O CONTEXTO

Não existe um ver que não seja também um olhar nem um ouvir que não seja também um escutar e o modo como olhamos e escutamos é plasmado pelas nossas expectativas, pelas nossas posições e pelas nossas intenções.

*Jerome Bruner.*

A pesquisa textualizada que ora apresento iniciou-se em 1995, quando concluí o curso de Magistério, no interior da Bahia e, imediatamente, adentrei numa turma de maternal (crianças de 02 anos), na Educação Infantil, numa escola de bairro. Ao receber crianças pequenas que ainda não tinham uma expressão oral desenvolvida, senti-me despreparada para entender as solicitações que constantemente apareciam por meio delas.

As leituras realizadas no Magistério não foram suficientes para tranquilizar-me quanto a esse entendimento da linguagem das crianças. Em seguida, ingressei no curso de Letras e novas situações e dilemas foram vivenciados. Essa formação me aproximou mais dos textos relacionados à linguagem e, gradativamente, experimentei práticas voltadas tanto para a oralidade, quanto para a escrita, no exercício da minha atuação como professora de Língua Portuguesa e Redação, com as turmas do 6º ao 9º ano e como professora de Literatura, no Ensino Médio, acumulando vivências em todos os níveis da Educação Básica.

A vivência com os diversos grupos permitiu-me o entendimento quanto ao cuidado do planejamento pedagógico, principalmente na forma como o ensino da linguagem oral poderia ser abordado, de maneira que a prática do ensino de Língua Portuguesa não se restringisse às regras gramaticais.

Nas vivências do ensino de Língua Portuguesa, como professora, sempre sentia uma rejeição por parte dos alunos, quanto aos aspectos da oralidade e ao pontuar a necessidade de sabermos nos expressar bem, por isso constantemente ouvia alguém que dizia: “pró, eu não sei falar”. A escuta dessa expressão levou-me a fazer uma especialização em Metodologia do Ensino e, ao final do curso, escrevi um trabalho sobre “Produção Textual: um olhar além da objetividade”.

Após esses estudos, aguçou-me o desejo de ir além no aspecto da oralidade, principalmente porque algumas perguntas foram sendo esclarecidas, à medida que me dedicava às leituras sobre a teoria da linguagem em Koch (2005) e a

percepção de que a modalidade oral e a escrita constituem universos específicos da linguagem, com características próprias. A modalidade escrita parece caminhar para o espaço da totalidade, do distanciamento máximo entre falante e ouvinte, enquanto a oralidade pressupõe um envolvimento maior entre esses.

Nesse caminho, como professora das turmas do Fundamental II, na época 5ª a 8ª séries, hoje do 6º ao 9º ano, realizei algumas leituras sobre a produção escrita e a oralidade, pois existia uma cobrança, por parte da coordenação, em desenvolver uma escrita com o rigor da língua, e muitos alunos detestavam as aulas de produção textual.

Nos momentos de sistematização das aulas, que aconteciam nos encontros pedagógicos entre professor e coordenador, era notória a preocupação das coordenadoras em investir nas produções textuais sem nenhum erro, para não fugir do padrão. Com isso, o texto escrito era direcionado para um lugar de elaboração e precisão, com um grau de completude e preenchimento, refletindo no vocabulário e no rigor gramatical, bem como na obediência à norma culta.

No entanto, quando observados os textos orais dos alunos, visivelmente outras elaborações eram expressas com espontaneidade, ao passo que, no estudo rígido das regras, esses textos orais não eram estudados/valorizados e os textos vivos das salas de aulas ficavam emudecidos; os alunos se restringiam a decorar regras gramaticais e a passar de ano, sem nenhuma afinidade com as competências linguísticas que poderiam aprender para a vida futura.

Por outro lado, fui experimentando outras estratégias para manter o grupo com desejo de permanecer na Oficina de Leitura e Escrita, então veio a sugestão de se trabalhar com a oralidade, já que a relação que estabelecemos com quem falamos é direta, traduzida em um processo dialógico, que pode contar com uma série de recursos extralinguísticos, tais como: gestos, expressões faciais, entonação e postura, facilitando a transmissão de ideias e emoções, possibilitando refazer a mensagem, caso não fosse assimilada ou bem interpretada.

No que concerne às práticas de linguagem, sua apropriação começa no quadro familiar, mas certas práticas, em particular aquelas que dizem respeito à escrita e ao oral formal, realizam-se essencialmente em situação escolar, na nossa sociedade, graças ao ensino, por meio do qual os alunos conscientizam-se dos objetivos relativos à produção e à compreensão (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 38).

Essas andanças, como professora de Língua Portuguesa, levaram-me ao desejo de estudar a oralidade, principalmente nos momentos da reescrita dos textos, que demonstrava uma escrita próxima da expressão oral.

No período de 2009 a 2014, atuei na direção pedagógica de uma Instituição de Ensino, especializada em Educação Infantil e juntamente com as professoras, criamos vários dispositivos pedagógicos que suscitaram o desenvolvimento da oralidade nas turmas de Educação Infantil, as construções foram denominadas de: luva pedagógica, trilha sonora, tapete pedagógico, alfabeto mágico, o livro mágico, caixa da música, meu chapéu sabe cantar, varal pedagógico, memória alfabética, entre outros. As experimentações com esses dispositivos fortaleciam o entendimento de que por meio da linguagem, as crianças pequenas aprendem a coordenar suas experiências, a dar e receber *feedback* (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

Nesse período, as ações da Educação Infantil pautavam-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) o qual que evidenciava a necessidade de trabalhar os eixos de Linguagem oral e escrita com as crianças pequenas, assegurando o processo do desenvolvimento linguístico nas interações cotidianas das crianças, nos espaços formais e informais, facilitando, assim, o entendimento dos símbolos linguísticos e interagindo como sujeitos ativos numa sociedade oralizada.

Embora envolvida no ato de fazer com as professoras e presenciando uma dinâmica diferenciada na expressão oral das crianças, ainda existia algo que me inquietava, quando observava os momentos vividos com as crianças em sala de aula, acerca da valorização da expressão oral delas, em relação aos registros formalizados nos planejamentos.

Nesse ínterim, fui convidada para ministrar aulas no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, na FACED, da Universidade Federal da Bahia, em duas turmas diferentes, lecionei o componente: Linguagem, Oralidade e Cultura Escrita.

A partir das discussões apresentadas em sala de aula pelas professoras/cursistas dessa formação, com base em suas vivências em sala de Educação Infantil e nos relatos compartilhados, observei que não havia referência à escuta da expressão oral das crianças. Isso me levou a pensar que a falta dessa

escuta poderia não reverberar em práticas dialógicas na Educação Infantil, o que fez nascer em mim o interesse por esse objeto de pesquisa.

Tal interesse se concretizou nesta produção acadêmica. Através da linguagem oral, podemos usufruir das atividades orais e exercitar nossa capacidade de expressar oralmente o que pensamos, pois é por meio dessa linguagem que socializamos, construímos conhecimentos, organizamos nossos pensamentos, experiências e ingressamos no mundo. Assim, a linguagem oral e escrita amplia nossas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais.

O RCNEI (1998) afirma que a aprendizagem oral possibilita a comunicação de ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, assim como permite influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. Com esse entendimento, formaliza-se o objeto de estudo dessa pesquisa, a Expressão Oral das crianças, considerando que a linguagem oral é o principal instrumento de comunicação utilizado pelas crianças desde cedo, por ser uma necessidade básica.

Nesse sentido, Araújo (1965, p.11) ressalta que “o homem está na permanente dependência dos símbolos verbais e, por esse motivo, o desenvolvimento da linguagem é elemento essencial à sua perfeita realização na sociedade em que vive”. Sendo assim, todos precisam saber se expressar e usar a linguagem oral em variadas situações comunicativa, seja em conversas, entrevistas, seminários, ao telefone e falar em público, dentre tantas outras.

As Leis e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) orientam os docentes no sentido de que as experiências pedagógicas, envolvendo os eixos curriculares norteadores das interações e brincadeiras, favoreçam a inserção das crianças em ações que requerem as diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, bem como possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação pela linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Com base nisso, o RCNEI (1998) sinaliza que o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende, consideravelmente, da escola constituir-se num ambiente que respeite a acolha, a vez e a voz, a diferença e a

diversidade; mas, sobretudo, depende da escola ensinar os usos da língua adequados às diferentes situações comunicativas.

Partindo dessas ideias, é evidente a tensão existente entre práticas de linguagem, atividades de linguagem e gêneros de linguagem. Assim, para contribuir com essa problemática, apresento as contribuições de Dolz e Schneuwly (2004), quando demonstram que as práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais, como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem, numa situação de comunicação particular, principalmente porque essas práticas são dependentes da identidade dos atores sociais.

Os autores discorrem que as atividades de linguagem funcionam como uma interface entre o sujeito e o meio, respondendo a um motivo geral de representação e comunicação, as quais estão representadas pelas ações que são realizadas conscientemente na interação social. Quanto aos gêneros de linguagem, partem do pressuposto de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.

As práticas orais devem ser exploradas em salas de aulas, a fim de potencializar as competências orais das crianças que irão refletir em sujeitos capazes de moverem-se em qualquer ambiente público de maneira segura, por saberem utilizar a língua em qualquer prática social.

Nos estudos de Vygotsky (1998) sobre a interação social e a transformação da atividade prática, fica evidente que antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A fala não só acompanha a atividade prática, como também tem um papel específico na sua realização. Os experimentos de Vygotsky (1998, p. 34) demonstraram dois fatos importantes:

1 - A fala da criança é tão importante quanto à ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.

2 - Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes, a fala adquire uma importância tão vital que se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação.

Com base nessas articulações, a presente pesquisa tem como objetivo discutir a respeito da prática pedagógica e da oralidade nas classes da Educação Infantil, tomando como universo o grupo 5, de um Centro Municipal de Educação Infantil, da cidade de Salvador/Bahia.

Os caminhos traçados pautaram-se em: (1) Traçar um panorama de como se dá a produção de saberes em práticas pedagógicas das professoras, nas interações com as crianças da Educação Infantil; (2) Identificar a existência de práticas dialógicas entre professoras e crianças do grupo 5 A/B, na rotina da Educação Infantil; e (3) Indicar de que forma os saberes/as experiências de vida das crianças do grupo 5 A/B são valorizadas no contexto pedagógico da Educação Infantil.

Sendo assim, a pesquisa buscou responder à seguinte questão: De que modo, à prática pedagógica vem suscitando o desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil, no grupo 5?

Essa inquietação provocou outros questionamentos que serviram de base para a investigação realizada, na busca de contribuir para o entendimento e a compreensão das indagações a seguir: as práticas pedagógicas das professoras da Educação infantil inserem os saberes e as experiências orais das crianças? As práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral? De que maneira a concepção de linguagem oral, por professoras da Educação Infantil, fundamenta as práticas pedagógicas e influenciam no desenvolvimento da linguagem oral das crianças? De que maneira a pesquisa colaborativa contribuiu para potencializar as práticas dialógicas de professoras da Educação Infantil? Ao planejarem suas ações pedagógicas, as professoras da Educação Infantil priorizaram as falas das crianças como ato colaborativo?

Do ponto de vista socioeducativo, existe a necessidade de aprofundar o estudo da expressão oral das crianças, haja vista que nessa fase da Educação Infantil a socialização e o desenvolvimento da oralidade são aspectos fundamentais para a sistematização pedagógica. A discussão sobre a valorização da escuta da expressão oral das crianças ganha relevância na contemporaneidade devido à mudança de olhar diante das crianças, principalmente quanto aos seus direitos de aprendizagens.

Tomamos como base a dissertação do Mestrado de Muniz (1986), a produção científica teve como tema o tratamento da expressão oral na escola,



considerando os aspectos linguísticos e educacionais. Os resultados encontrados na década de 1980 nos lembram o que parece acontecer hoje e nos confrontam com o lugar do professor como o promovedor do desenvolvimento da expressão oral não como uma via de mão dupla, pois “tudo indica que, enquanto falar parece ser, na escola, uma atividade exclusivamente docente, ouvir é, ao contrário, uma atividade imposta ao aluno”. (MUNIZ, 1986, p. 22).

A autora, ainda na definição do objeto de pesquisa, destaca que a capacidade de linguagem engloba o sistema de signos verbais de que os indivíduos se utilizam para a comunicação e para a própria estruturação do pensamento. Entende que cabe à escola promover o desenvolvimento da expressão oral do aluno (MUNIZ, 1986).

Existe um aspecto da oralidade que é especificamente do lugar da escola, pois é nesse lugar que as sinalizações são feitas e proporcionam um melhoramento das habilidades orais. Para Ferreira (2008), esse é um processo nada fácil para nossa tradição pedagógica, a qual começa a romper com as noções de poder unilaterais entre adultos e crianças e a criar contextos de relações capazes de lhes permitir fazerem ouvir as suas vozes e a serem escutadas.

A expressão oral, nesse contexto da pesquisa, é vista como um espaço que favorece um entrelaçamento de vozes. É entendida com base nos estudos de Schneuwly (2004) como uma oportunidade de expressão de si. A criança deve ter oportunidade de “dizer suas angústias e fantasmas”, de “se dizer”, e é justamente no contexto escolar que as crianças passam um tempo significativo em processos de ensino-aprendizagem e devem ser instigadas a realizar atividades orais advindas das práticas pedagógicas construídas no processo dialógico no cotidiano escolar.

No momento em que a criança é reconhecida como sujeito ativo e as suas angústias são valorizadas, no exercício da escuta pelo adulto que, nesse caso, se concretiza na figura do professor, ela se sente participante da ação pedagógica e percebe-se como coautora da dinâmica escolar. Na dinâmica pedagógica infantil, é imprescindível o envolvimento com as crianças, pois a realização de práticas dialógicas só acontecerá nessa relação criança-criança e adulto-criança, através da valorização da expressão oral delas, já que essa oralidade é uma mola propulsora para a construção de saberes, considerando que “a linguagem oral está presente no cotidiano e na prática das instituições de Educação Infantil, à medida que todos que

dela participam: crianças e adultos falam e se comunicam entre si, expressando sentimentos e ideias” (BRASIL, 1998).

Após essa breve explicação do objeto, apresento uma síntese dos capítulos que formalizam a escrita dessa pesquisa: no capítulo 1, compartilho a minha trajetória como professora na área de Língua Portuguesa e as reflexões realizadas nas andanças como formadora de professores(as), bem como as motivações para o aprofundamento e o estudo sobre o tema pesquisado.

No capítulo 2, deste estudo, apresento uma reflexão sobre a concepção de Educação Infantil, concepção de criança e o entendimento de práticas pedagógicas. Nesse momento, busquei leituras como: Barbosa (2006); Campos (2012); Formosinho (2007); Arroyo (2013); Kuhlmann Jr.; Fernandes (2012); Freire (1985); Plano Nacional pela Infância (2010); RCNEI (1998); Muniz (1986); Rocha (2008); Base Nacional Comum Curricular (2017); Dolz; Schneuwly (2004); Bakhtin (2011); Macedo (2013); Arapiraca (2007); Ferreira (2008); Cruz (2008); Vygotsky (1998); Almeida (2014); Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (2015); e Oliveira (2011), as quais subsidiaram a fundamentação de todo processo construtivo do entendimento e discussão do objeto pesquisado.

Em seguida, no capítulo 3, discorro sobre a pesquisa colaborativa e, a partir desse caminho, apresento os passos da pesquisa e a forma como as entrevistas e as sessões colaborativas aconteceram e provocaram mudanças no contexto escolar. Tomo como fio norteador as direções de Ibiapina (2016), para as análises das observações e produção dos resultados.

O campo investigado foi um Centro Municipal de Educação Infantil, na cidade de Salvador, no Estado da Bahia, que atende exclusivamente a crianças pequenas de 02 a 05 anos de idade. A ação investigativa aconteceu com duas professoras do grupo V. A produção dos dados foi a partir das observações, entrevistas individuais e coletivas e sessões colaborativas. As entrevistas individuais foram significativas para o entendimento da trajetória de cada colaboradora, e para a percepção da formação conceitual acerca da expressão oral, o que contribuiu para um olhar mais atento às observações das práticas pedagógicas.

No capítulo 4, analiso os fragmentos das observações a partir das leituras realizadas, e fomento discussões sobre as práticas pedagógicas em salas de Educação Infantil. Essas análises servem de reflexões diante da expressão oral, suscitando outros olhares possíveis no cotidiano da sala de aula, pois dentro de uma

sistematização feita na exclusividade do professor existe uma colaboração que é narrada no momento vivo da sala, pela criança.

No último capítulo, efetivo as conclusões a partir das inferências traçadas no processo investigativo, bem como a contribuição que a pesquisa apresenta na produção do conhecimento na área da Educação Infantil, ciente de que outras considerações serão impulsionadas nas nuances de cada pontuação analisada. Mediante essas palavras, convido à leitura dos capítulos, de maneira que permaneçam os “Sussurros Orais” de cada criança representada.

### **Sussurros de Crianças**

Amanhece é hora de ir para a escola  
 Na chegada o porteiro abre o portão  
 E a mão de quem traz solta para a entrada no pátio  
 A alegria do encontro com os amigos é espontânea  
 Vários sussurros são ditos... mas nenhum é escutado  
 Tomam café... entram na sala para o momento do brincar  
 A disputa vem... o grito vem... o conflito vem...  
 Sussurros outros são compartilhados  
 Mas na sala prevalece a voz do outro que não é a minha...  
 Quem escuta meu sussurro de criança que ainda ecoa por dentro?  
 O sussurro do sabor da amora do quintal de seu Caboré  
 O sussurro da ida em fileira pelo quintal entre os caminhos de areia  
 O sussurro de quem quer ir ao banheiro, mas a pró dizia agora não! Você não pode  
 ir...  
 Sussurros de infância... sussurros de criança...  
 Sussurros que foram calados durante muito tempo...  
 mas que hoje encontram um momento de um GRITO SUSSURO ORAL.

(MELO, 2017)  
 Autora da pesquisa

## 2 A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito e o lance a outro; de outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos (MELO NETO, 1997, p. 15).

O trecho do poema de João Cabral de Melo (1997) representa a tessitura do grito que se lança para outros campos, caminhos, veredas e estradas para encontrar outras vozes necessárias para um entrecruzamento de fios teóricos que subsidiarão os diálogos, de maneira que os objetivos e os caminhos da pesquisa sejam lançados a outros e muitos outros, na construção de uma teia que nunca será rompida na sua tessitura viva chamada linguagem. Dessa forma, os aportes teóricos fortaleceram os estudos que estão validados sobre o objeto da pesquisa.

O movimento na Educação Infantil é demarcado por uma luta de militantes pesquisadores que apresentam discussões significativas para que o olhar educativo voltado para as crianças pequenas seja mais humano, haja vista que, no decorrer da história, aconteceram transformações sociais que marcaram essa visibilidade da criança na sociedade. Sabemos que muitos pesquisadores influenciaram essa mudança de pensamento em relação ao ser criança, bem como contribuíram na definição de Educação Infantil, concepção de criança e práticas pedagógicas voltadas para esse grupo específico.

Sarmento e Pinto (*apud* BARBOSA, 2006) diferenciam criança e infância da seguinte forma:

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII. (p.13).

Esses mesmos pesquisadores fazem a distinção entre:

[...] infância, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade, afigura-se não como uma redundância ou uma sutileza, mas como uma necessidade incontrolável na definição de um campo de estudos ou investigação. (2006, p. 73).

A infância como objeto de estudo foi pesquisada basicamente pela Biologia, pela Psicologia e pela Medicina, ficando, durante muito tempo, marginal aos estudos históricos e sociológicos, com abordagem apenas nas suas relações com a história da família e, nos últimos anos, com a história da mulher. Somente no final do século XX é que ela passa a ser estudada.

Ariès (1978 *apud* BARBOSA, 2006) vincula a construção da infância ao contexto social, cultural, histórico e econômico, e localiza o nascimento da ideia de infância no antigo regime, defendendo que somente em certo momento um sentido, um sentimento diverso para essa faixa etária começou a emergir. De acordo com o autor, na Idade Média europeia, as crianças viviam misturadas aos adultos e participavam, na medida da independência das suas capacidades corporais, de todas as atividades desenvolvidas pelas comunidades, fossem elas de trabalho ou de diversão.

Havia a socialização e a educação por meio de uma aprendizagem gradual dos usos, dos costumes e das técnicas conhecidas pelas comunidades. A vida não era vista como uma sucessão de etapas divididas em faixas etárias, como características distintas: “as crianças trabalhavam junto com seus pais, quase imediatamente após começarem a caminhar, e ingressavam na força de trabalho adulta como lavradores, criados e aprendizes, logo que chegavam à adolescência” (DARNTON, 1986 *apud* BARBOSA, 2006, p. 47).

Naquele momento da história, como bem descreve Ariès (1978 *apud* BARBOSA, 2006), os pais e as mães das camadas mais poderosas raramente se preocupavam com seus filhos, especialmente durante os primeiros anos de vida. O cuidado dispensado a eles era considerado abaixo da dignidade de um aristocrata. As crianças eram vistas como pequenos animais, como subalternos e não como

objetos de amor e afeição. Afinal, muitas delas nasciam e logo vinham a morrer, não tendo um papel importante na vida familiar.

Aos poucos, estabelece-se um período da vida dos seres humanos que nunca havia sido demarcado com precisão. Surge uma diferenciação e as crianças passam a ser separadas dos adultos e dos anciãos. É válido lembrar que a separação racional do mundo da infância e dos adultos também foi uma forma de segregação. Durante o Renascimento, com o retorno aos clássicos e a revisão das experiências da igreja primitiva, a infância foi repensada e começou a ser associada a elementos como a pureza, a simplicidade, a necessidade de amor, a ingenuidade do coração, a maleabilidade e a fragilidade. Por isso, passou a ser valorizada e amada.

A criação da infância, juntamente com todas as suas posteriores subdivisões (lactância, primeira infância, segunda infância, puberdade), como uma etapa do desenvolvimento humano, inventou a caracterização de cada grupo etário e trouxe uma gama de ideias que sugerem formas de intervir junto a essas etapas, por meio da psicologia evolutiva ou do desenvolvimento. Barbosa (2006) ressalta a necessidade do cuidado com as especificidades definidas e predeterminadas a cada etapa da infância.

A pesquisadora afirma, ainda, que é preciso estar atento à ideia de “necessidade infantil” como algo “inviolável”, pois a criança, com seu novo estatuto, é alguém que merece investimento. Para cuidar e ensinar às crianças, a mãe assume o papel de iniciadora – tanto no que diz respeito à higiene quanto à polidez. Essa mudança política reflete, agora, não mais na subordinação a uma lei patriarcal, mas a uma norma estatal, o que é uma mudança fundamental para a vida infantil.

O surgimento do sentimento de infância da modernidade corresponde ao da família burguesa: a criança cuidada, valorizada e protegida, apesar de vigiada e punida, que aprende a estudar e a governar – a infância atendida. Contudo, ao mesmo tempo, dá lugar ao reconhecimento da existência da outra infância, a sem família, a infância dos orfanatos, das rodas dos expostos, dos hospitais, dos contos infantis como o “Pequeno Polegar e João e Maria” – a infância abandonada que trabalha como os adultos nas indústrias nascentes e é privada de condições mínimas de saúde e de sobrevivência.

Segundo Campos (2012), durante muito tempo, a pedagogia nutriu-se da Filosofia – se pensarmos na Grécia Antiga, por exemplo – e, principalmente, da

religião, o que ocorre até hoje em muitas partes do mundo. Até mesmo quando as ciências naturais começaram a se tornar independentes da filosofia e da religião.

A história mostrou que, para haver uma renovação dessas práticas, seria preciso não só uma forte influência das novas ciências – a Psicologia, a Sociologia, a Biologia -, mas, principalmente, da militância de muitos pedagogos e de seus difusores. Maria Montessori, Freinet, Decroly, Claparède, Dewey e Malaguzzi, dentre tantos outros, não apenas fundamentaram sua pedagogia na ciência e a exercitaram na prática, como também se empenharam em divulgá-la. Esses pedagogos tiveram seguidores fiéis, formaram movimentos e correntes de pensamentos que conformaram o que hoje conhecemos como o campo da Pedagogia.

Muitos argumentos que fundamentaram essas inovações apoiavam-se em uma nova concepção da infância e, por que não dizer, em um humanismo que procurava incluir a criança e suas especificidades na sua concepção de ser humano. Essa era uma novidade importante: no momento em que se passava a dar atenção à especificidade da criança e em suas diversas etapas de desenvolvimento, toda a pedagogia era colocada em questão.

Nesse sentido, pode-se considerar que o foco na infância surgiu historicamente muito depois da pedagogia, enquanto campo de conhecimento e prática. A criança, o adolescente e o jovem estavam escondidos na figura de um aluno passivo, receptor de conhecimentos e de valores, que era entendido, principalmente, enquanto projeto de futuro adulto. Assim, é preciso considerar a face social do sujeito criança e não apenas sua face de indivíduo considerado isoladamente.

Após as revoluções, as guerras de libertação dos povos colonizados e dos períodos de mudanças sociais intensas, a educação é chamada a desempenhar um papel central na construção de um novo projeto de sociedade, conseqüentemente, numa ação pedagógica vivida nas instituições de Educação Infantil onde cada vez mais crianças passam parte significativa de suas infâncias.

A pedagogia tradicional, justamente aquela que só enxerga o aluno e raramente a criança na figura do educando, é que ocupa seu lugar sempre, o que nos leva a concordar com Formosinho (2007), quando defende que é preciso ter uma pedagogia e explicitar um modelo pedagógico, o que supõe, também, a adoção de uma gramática pedagógica capaz de sustentar aquela práxis educativa baseada

na concepção de criança competente, que requer escuta e condições de aprendizagem que a respeitem, enquanto sujeito social.

Campos (2012), em suas discussões acerca da Educação Infantil, ressalta que uma pedagogia que procure favorecer o respeito à criança pequena encontra-se em construção. As condições que presidem essa construção não são as mais favoráveis para a adoção de práticas que contemplem a concepção contemporânea de criança, como aquela defendida pela sociologia da infância, por militantes da educação infantil ou por setores que refletem sobre essa realidade.

Segundo a pesquisadora, é necessário reconhecer que, embora o discurso pedagógico tenha mudado, as práticas adotadas, na maioria das creches e pré-escolas, conferem muito pouco espaço ao protagonismo infantil. Contudo, os avanços dentro e fora das instituições têm acontecido de maneira gradativa, e as mudanças nos direcionam a reconhecer os direitos legais das crianças, de maneira que sejam acolhidas nas suas diferenças e possibilidades. Que suas vozes não sejam caladas e que suas presenças sejam vistas e reconhecidas como sujeitos de ação, de vozes, capazes de expor seus pensamentos. Com base nos documentos oficiais, as práticas pedagógicas inauguram uma postura diferenciada em relação à criança, ou seja, a criança sendo entendida como criança, cuidada e direcionada de acordo com a sua estrutura física, social, histórica e cognitiva.

Ao analisarmos essa informação, sabemos que diante dos novos olhares das políticas públicas, a criança começa a ser vista, segundo suas próprias características e necessidades, mas sabemos que nem sempre foi assim, uma vez que:

O reconhecimento de seu direito à educação é um dos espaços promissores. A presença da infância na sociedade era reconhecida, ora como objeto de cuidados, de proteção, de assistência, ora como incomodo, como um ser pré-humano submetido aos instintos, irracional, *in-fans*, não falante porque ainda não pensante; na minoridade intelectual, moral, humana. Um ser humano em potencial, logo sem direitos. (ARROYO, 2013, p. 179).

Nesse sentido, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012, p. 57) apontam que “para a criança que vai à escola, não se pode pensar que, no interior da instituição, ela deixa de ser criança para se transformar em aluno, categoria que simboliza a definição da infância moderna”. A etimologia revela um significado muito mais interessante para a



reflexão pedagógica, pois remete à dimensão do cuidado, presente não apenas na educação infantil, mas envolvendo o conjunto das instituições escolares: aluno se refere à palavra latina “*alo*”, que se relaciona ao ato de “nutrir-se”, de “criar-se com alimento”, de “sustentar”.

É perceptível essa relação de ser “nutrido” no âmbito da educação, haja vista que o professor, como adulto da situação e mediador do conhecimento, é aquele que dispôs de alimento intelectual e no seu cotidiano proporciona aos alunos estratégias e descobertas que potencializam seus saberes para construções de outros conhecimentos.

A ação pedagógica embala-se e envolve uma relação constante de quem alimenta e de quem é alimentado, pois, segundo Freire (1985), somos aprendentes e ensinantes em todo tempo, na educação, considerando, principalmente, que as crianças, mesmo sendo pequenas, estão interagindo e nos ensinando com as suas constantes perguntas, os porquês, e fazendo-nos buscar alimentos que nos fortaleçam para fortalecer a outros, ao mesmo tempo em que nutrimos somos nutridos, não somente no contexto intelectual, mas também no emocional, físico, histórico e relacional.

Na Educação Infantil, especialmente a creche, busca seu espaço, reconhecimento e valorização dentro do sistema educacional brasileiro. É até compreensível que a organização e o funcionamento das outras etapas da educação básica forneçam um modelo de gestão para a Educação Infantil, mas não se pode perder de vista que o trabalho das instituições de educação infantil envolve, necessariamente, a articulação entre cuidado e educação.

Dessa forma, a educação infantil necessita de um arranjo organizacional que garanta o atendimento em tempo integral; a organização adequada do espaço físico, de modo que a criança se sinta acolhida e confortável; a realização de um projeto educativo sistemático, intencional, que promova o desenvolvimento físico, afetivo e intelectual e a socialização e o diálogo frequente com as famílias.

Assim, a concepção de criança é uma noção historicamente construída, não se apresentando de forma estagnada e homogênea, passando por modificações a partir do cotidiano e das realidades vividas por cada grupo. Segundo o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998), a criança como todo ser humano é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.

Ela é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem, na família biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

As crianças, nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda, revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas, bem como os seus anseios e desejos.

No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de ter ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

Nesse viés, a expressão oral da criança é o elemento-chave para as práticas dialógicas, tendo como inspiração a reflexão feita por Dolz e Schneuwly (2004) quando discorrem sobre as práticas de linguagem e o lugar da escola como espaço de ensino e cooperação social para que os alunos progridam nas suas competências escritoras e orais e, nesse contexto, pergunta-se: o que podemos dizer sobre o mote do pedocentrismo – a criança no coração da ação pedagógica?

Imbuída por essa pergunta, implico-me no universo da pesquisa, buscando evidências sobre o lugar da criança nas construções das práticas pedagógicas e, diante das observações, percebo que essa ação colaborativa acontece quando cada professor se disponibiliza para escutar a criança nas diversas oportunidades educativas.

Logo, permitir que a criança esteja no coração da ação pedagógica é sustentar as diretrizes pontuadas pelo Plano Nacional pela Primeira Infância (2010), a qual preza que a Educação Infantil seguirá, entre outras, as seguintes diretrizes pedagógicas:

- a) Respeito ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança;
- b) Indissociação entre educação e cuidado: ambos aspectos de uma mesma e única realidade;

c) A faixa etária do nascimento até cinco anos e onze meses deve ser entendida como um período único, sequencial, evitando-se as segmentações de conteúdo de aprendizagem entre creche e pré-escola, ressaltando-se, da mesma maneira, que o ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental não pode levar à negação das características da primeira infância, ainda presentes;

d) A ludicidade deve estar sempre presente nas relações e ações educacionais, tanto na sua dimensão de cuidado quanto de educação, de modo que o processo educacional ocorra de forma prazerosa;

e) A avaliação ocorre permanentemente, empregando diferentes meios, como: a observação, o registro, a reflexão sobre o desenvolvimento das atividades e projetos, as hipóteses e descobertas das crianças, comparando cada criança apenas com ela mesma. E não será usada para promoção ou punição; a proposta pedagógica deve contemplar os princípios que fundamentam a formação da criança para o exercício progressivo da autonomia, da responsabilidade, da sensibilidade, da solidariedade, da criticidade; orientar uma prática de cuidado e educação na qual os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais estejam sempre integrados e, finalmente, promover a interação com as famílias.

Essas diretrizes traçaram um novo olhar e tempo no pensar e agir em relação às crianças, pois o objetivo era convocar os membros da sociedade para juntarem-se e, em um movimento mundial, contribuir para à criação de um “mundo para as crianças”, apoiando-se nos compromissos, princípios e objetivos seguintes:

- a) Colocar as crianças em primeiro lugar;
- b) Erradicar a pobreza – investir na infância;
- c) Não abandonar nenhuma criança;
- d) Cuidar e educar cada criança;
- e) Proteger as crianças da violência, da exploração e da guerra;
- f) Combater o HIV/AIDS (proteger as crianças);
- g) Ouvir as crianças e assegurar sua participação;
- h) Proteger a Terra para as crianças.

Com base nas Diretrizes do Plano Nacional pela Primeira Infância (2010), é urgente o entendimento de que as crianças são portadoras da expressão oral e trazem dentro de si experiências pessoais que precisam ser escutadas nas suas singularidades, individualidades e dimensões cognitivas.

O verbete escutar, do latim *auscultare*, significa, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa: “ouvir com atenção, dar atenção. Andar indagando, perceber. Estar consciente do que está ouvindo”. No hebraico, o verbo *Shamo'a*, traduzido significa ouvir, escutar; prestar atenção, dar ouvidos; entender; obedecer. Diante dessas definições, observo que ambas apresentam o “dar atenção, prestar atenção”. Pensando no contexto da expressão oral das crianças, é de se refletir sobre a forma como escutamos a expressão oral das crianças na Educação Infantil, se damos atenção, se escutamos de maneira consciente.

Para Rocha (2008), o termo escutar vai além da percepção auditiva e informações recebidas, envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro, ou seja, a análise do processo de interação deve se atrelar às expressões que acompanham a oralidade da criança, que não é central e única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais.

O entendimento sobre a escuta nos conduz ao reconhecimento de que todo texto oral ou escrito precisa de um interlocutor para que a mensagem seja interpretada e ocorra a comunicação. A Base Nacional Comum Curricular (2017) apresenta a interação durante o brincar como caracterização do cotidiano na infância, trazendo consigo muitas aprendizagens potenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Ao observar as interações e as brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. No entanto, falar de expressão oral como ato colaborativo nas práticas dialógicas, nos faz considerar que nessas interações as crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência (ROCHA, 2008, p, 46).

Segundo Muniz (1986), a linguagem oral é entendida como abrangendo duas das capacidades linguísticas básicas – ouvir e falar – ou ainda a capacidade de expressão oral e de escuta. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas permeiam o desenvolvimento dessas capacidades básicas, o que nos faz refletir sobre o

processo da escuta da expressão oral das crianças, pois essas capacidades que envolvem o ouvir (escuta) e o falar (oral), não podem ser desconsideradas, haja vista que são competências que cabem à escola ensinar e estimular a participação nas atividades orais no exercício prático da língua, potencializando a partir dessas capacidades, a construção de saberes internos e externos ao sujeito o que refletirá em atitudes de autonomia, segurança, autodomínio, sistematizações orais coerentes, desenvoltura nas situações sociais a partir das experiências individuais de cada um.

No cotidiano da Educação Infantil, as interações pela oralidade das crianças são constantes, pois é através dessa expressão que suas necessidades são externalizadas, possibilitando ao professor uma postura dialógica no fazer pedagógico, considerando as contribuições das crianças, quer seja na sua espontaneidade ou na sistematização de uma roda de conversa, já que, segundo Del Ré (2014), as relações dialógicas entre sujeitos são constitutivas das subjetividades da criança, subjetividades essas que se produzem em atividades languageiras.

A partir do seu entendimento, compreendem-se atividades languageiras como:

A atividade languageira envolve os efeitos produzidos pela dinâmica da palavra, ou seja, abarca um grande movimento de sentido para além das formas linguísticas propriamente ditas – trata-se da concepção semiológica de linguagem, em seu sentido amplo, que vai além da estruturação em língua e fala, por exemplo, pois compreende a interação por meio de signos verbais e não verbais. Esses sentidos são dados a ver pela mistura de gêneros e de mundos, pelas repetições e modificações dos diversos tipos de enunciados e pelos modos de encadeamento dos mesmos, fazendo emergir significados não esperados etc. (HILÁRIO; PAULA; BUENO, 2014, p. 37).

Assim, a escola é um espaço que transitam as práticas verbais e não verbais, de acordo com os instrumentos trabalhados. O que nos faz pensar no lugar das falas espontâneas das crianças em sala de aula, como possibilidades de dispositivo pedagógico. Nessa mesma linha de pensamento, Dolz e Schneuwly (2004) dizem que o oral “espontâneo”, geralmente pensado como fala improvisada em situação de interlocução conversacional, constitui um “modelo” relativamente idealizado, a respeito do qual, às vezes, à primeira vista, sublinha-se o aspecto

aparentemente fragmentário e descontínuo que, com frequência, esconde regularidades a serviço da comunicação.

Com base nessa explanação, são visíveis, no âmago da Educação Infantil, essas falas espontâneas, que vão escapando de dentro das crianças, sem nenhuma preocupação na elaboração da fala, o que nos faz pensar em relação ao oral espontâneo, bem como a produção corporal através da voz: a voz do corpo é a um só tempo, a nossa própria, que produzimos e percebemos, e a dos outros. Vibrações que se tornam sons; sons que se tornam gritos, cantos, palavras; manifestações de si e dos outros, ações e verbo.

Essa postura remete a uma concepção de linguagem que considera a interação entre os sujeitos, no entendimento de que assumimos uma concepção socio-histórica de linguagem, vista como lugar de interação humana, de interlocução. Tomada como atividade, como trabalho, a linguagem, ao mesmo tempo em que constitui os polos da subjetividade e da alteridade, é também constantemente modificada pelo sujeito que sobre ela atua (MENDONÇA; GRECCO, 2014. p. 51).

Nas diversas trocas vivenciadas pelas crianças pequenas, essa linguagem ganha forma estrutural e propicia expressões de sentimentos que garantem a aprendizagem significativa, principalmente por ser um espaço que dentro dos conflitos gerados provoca a negociação e a solução de diversas situações.

De acordo com Bakhtin (2011), a linguagem é organizada em gêneros e esses se formam nas esferas de atividades, sendo compostos por forma, conteúdo e estilo, podendo ser categorizados como primários e secundários. Os gêneros primários são aqueles que circulam mais livremente na vida cotidiana e organizam a interação imediata entre falantes.

Trata-se, pois, das réplicas do diálogo, relato do dia a dia, das formas rotineiras de saudação etc. Os gêneros secundários são, por sua vez, aqueles que circulam em esferas sociais mais específicas, devido ao seu maior acabamento e a sua maior complexidade. Estes, no entanto, não estão alheios aos primeiros, pelo contrário: os gêneros secundários incorporam e reelaboram os gêneros primários. São exemplos de gêneros secundários, então, a publicidade, os documentos oficiais, a literatura e a filosofia, entre outros.

Dessa forma, é possível vislumbrar que uma prática dialógica considerará os enunciados construídos pelas crianças nas suas dimensões primárias, reverberando

em produções secundárias. A partir da colaboração oral das crianças, essas falas tornam-se veículos de construção de atividades pedagógicas, as quais nascem a partir de um contexto de sala de aula, de maneira espontânea e que a professora no exercício da escuta, agrega no seu fazer cotidiano em sala de aula.

Visto desse ângulo, as crianças desenvolvem atitudes de parceria e percebem-se coparticipantes do fazer pedagógico, assim como se percebiam como sujeitos de vozes que são escutadas, já que as relações sociais permitem a contextualização da linguagem em diálogos.

Considerando que o desenvolvimento da linguagem oral se dá mediante as vivências de experiências diversificadas e ricas, envolvendo os usos possíveis da linguagem oral, cabe aos profissionais atuantes da Educação Infantil e séries iniciais planejarem a ação pedagógica, a fim de garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua.

Expressando-se, oralmente, a criança amplia seus horizontes de comunicação, exercita o pensar, socializa-se, organiza a sua mente, interpreta o mundo, expõe ideias, debate opiniões, expressa sentimentos e emoções, desenvolve a argumentação, comunica-se com facilidade, além de se preparar para um futuro profissional no qual ela seja capaz de expressar em público seus conhecimentos e ideias. Deste modo, o desenvolvimento da oralidade é uma habilidade imprescindível para o convívio social nas mais diversas instâncias.

A partir do exposto, torna-se evidente que “não se trata de uma noção de língua abstrata, alheia à vida concreta do discurso, mas uma noção de língua concreta e viva, mobilizada pelos sujeitos, neste caso, as crianças” (DEL RÉ; PAULA e MENDONÇA, 2014, p. 23). Dessa forma, considera-se como expressão oral a capacidade de perscrutar a criança, dando voz à sua fala, numa interação cotidiana das suas ideias.

Sendo assim, quando pesquisamos nos documentos oficiais do Ministério de Educação (MEC), vemos a incessante busca por ações que valorizem as crianças nas suas identidades e que garantam os direitos à infância, bem como proporcionem um espaço de socialização, respeitando a cultura e a identidade da criança. Nesse sentido, reconhecemos que a implantação dessas orientações auxilia o professor da Educação Infantil, com suportes para explorar em sala de aula os eixos/experiências, de acordo com o contexto das crianças, fazendo com que a

dinâmica pedagógica seja repensada e transformada, principalmente quanto às práticas que envolvem a Linguagem Oral.

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1988, p. 117).

Assim, a expressão oral se estabelece nessa pesquisa como uma atividade de falar e ouvir, em que o falante e o ouvinte coincidem na mesma pessoa, ainda que se possa, nessa atividade, levar-se em conta outro ouvinte (o professor) e/ou outros ouvintes (os componentes do grupo escolar) (MUNIZ, 1986, p. 25).

Nesse contexto, entende-se por práticas dialógicas as práticas que têm como fundamento o diálogo, que na visão bakhtiniana, é o embate de vozes sociais vistas de maneira viva no discurso tido como arena, refletindo o processo de comunicação verbal ligados a outros enunciados.

Adentrar nesse universo da expressão oral, construído e vivido pelas crianças, no espaço da Educação Infantil, nos permitirá realizar práticas dialógicas capazes de acolher as diversas inteligibilidades e experiências de aprendizagem infantis, que não se reduzem ao uno e às políticas de controle, que não se plasman no normativo, no simplesmente esperado, como forma de reconhecimento da heterogeneidade irreduzível da aprendizagem das crianças (MACEDO, 2013).

O reconhecimento da expressão oral requer do professor uma nova atitude de observar a criança na ação pedagógica, não somente como aquela que ouve, mas principalmente aquela que tem uma fala e se expressa, de acordo com as suas necessidades, evidenciando que as narrativas são povoadas de convicções, permanentes ou passageiras, não importa, expressam juízo de valor, os quais são construídos na dialogia, encerrando vozes sociais (ARAPIRACA, 2007).

Nessa perspectiva, as ações pedagógicas planejadas na Educação Infantil deverão democratizar esse espaço educativo, de maneira que aconteça a descentralização do lugar do adulto-professor e possamos experimentar diálogos com as crianças, partindo da escuta das expressões orais, o que direciona uma interação mais efetiva no cotidiano das crianças.



Constato, então, a necessidade de uma relação dialógica que possibilite aos professores uma transformação do seu fazer pedagógico, reverberando em prática dialógica construída em unidade com os envolvidos na ação da sala de aula. Entendendo, assim, as relações dialógicas como relações de sentido, quer sejam entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer sejam no âmbito mais amplo do discurso das ideias criadas pelas pessoas ao longo do tempo e em espaços (SOUZA; CASTRO, 2008, p. 57).

Igualmente, o professor tem a incumbência de sistematizar as práticas orais, de maneira que possa ensinar aos alunos habilidades que promovam o desenvolvimento das competências orais, tendo como base o seu dia a dia, quer seja na roda de conversa, no bate papo, na trilha da leitura, no quadro de quem fala agora, enfim, a escola deve proporcionar uma prática dialógica que visa à formação de crianças desenvolvidas na sua expressão oral, que reverbere numa atitude participativa e autônoma, bem como proporcionar a formação de sujeitos letrados, alfabetizados e capazes de transformar o seu meio social, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhe atribuem (FERREIRA, 2008).

Nessa interface, existe um caminho a ser realizado em que teremos que quebrar paradigmas, saindo de uma postura autocentrada no professor e permitindo um fazer com o outro, para o outro e através do outro, para que a expressão oral das crianças seja efetiva e novas construções educativas sejam experimentadas, reconhecendo:

Esse espaço de socialização chamado escola, compreendida como uma instituição social, cujo papel é propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente. (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

A formação sistematizada do conhecimento humano é concretizada na escola, haja vista que este é um lugar de formação e interação humana, que promove crescimento pessoal, profissional, cognitivo, cultural e emocional. Compreendo que na escola as relações são a base para que as atividades aconteçam, a fim de alcançarem objetivos diversos a partir das competências e habilidades específicas para cada nível.

No momento em que nos debruçamos no contexto da Educação Infantil, são visíveis os avanços que a partir do séc. XX, particularmente no que tange às políticas públicas voltadas para as crianças, quanto ao seu desenvolvimento.

Novos conhecimentos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem, sua compreensão, suas críticas e desejos relativos a variados temas que lhes dizem respeito, fomentam a ampliação e o enriquecimento do conceito de criança, pois tornam patentes as suas inúmeras possibilidades e peculiaridades. (CRUZ, 2008, p.12).

Ao pensar nas possibilidades e características da criança, sabe-se que seus anseios, desejos e preferências, geralmente não são vistos como espaços para construções pedagógicas no âmbito da sala de aula. Assim, faz-se importante buscar formas de ouvi-las, explorando as suas múltiplas linguagens, bem como pressuposto a expressão oral da criança, em especial, a partir do que ela tem a dizer e do desejo de conhecer o seu ponto de vista (CRUZ, 2008).

Na relação dialógica, acontece a interação entre o sujeito que fala e ouve, e essa ambiência interativa contribui para a atribuição de sentido e interpretação do mundo, ou seja:

Em outras palavras, compreender a linguagem da criança e esta como sujeito que enuncia e que, ao enunciar, habita o mundo com voz própria é fundamental para pensar que a linguagem, a língua e a fala não são entidades abstratas, mas enunciados (concretos), ditos por sujeitos que, por meio deles, se constituem, nos constituem e também constituem um modo de ser e habitar no mundo. (DEL RÉ; PAULA; MENDONÇA, 2014, p. 19).

Partindo do pressuposto de que a criança se constitui na interação e que os enunciados a habilitam a movimentar-se no mundo como sujeito da fala, é importante pensarmos na linguagem como atividade constitutiva. Para Franchi e Fiorin (2011), a linguagem é assim, uma prática social, na medida em que a apreensão da realidade se faz pelo constante trabalho linguístico. Assim, a realidade constitui-se pela linguagem que é histórica e coletiva. Segundo o autor, dizer que a linguagem é constitutiva significa entender que sua natureza não é física, nem fisiológica, nem psíquica, mas semântica, o que quer dizer histórica, já que os sentidos não refletem a ordem do mundo.

Pensar na expressão oral como ato colaborativo é entender essa dimensão da linguagem oral, como atividade constitutiva, pautada numa prática social que interfere e influencia nas relações humanas. Nesse caso, podemos compreender ato com base nos estudos de Bakhtin, como fala de “ato de pensamento, de sentimento, de desejo, tudo é um ato meu, também o pensamento e o sentimento” (BAKHTIN *apud* PONZIO, 2010, p. 9).

Nas salas de aulas da Educação Infantil, é possível instituir esse lugar único da criança que, na sua espontaneidade, expressa oralmente o que pensa e sente, um ato colaborativo que pela sua singularidade dá outras formas ao que está formatado. Diante das experimentações selecionadas pelos professores, é possível um refazer a partir de uma atitude responsiva de uma determinada criança e, assim, a colaboração provoca um novo curso na prática pedagógica.

O Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil (2015), da cidade de Salvador, expressa a sua concepção de criança na perspectiva de sujeito total, não fragmentado, que entende a criança e suas múltiplas formas de ser e conhecer, considerando que as instituições devem garantir a ela a possibilidade de ricas interações. Visando ao seu desenvolvimento integral, é necessário organizar espaços privilegiados de práticas culturais, por meio da utilização de várias linguagens necessárias ao seu bem-estar e desenvolvimento. O detalhamento das linguagens pontua três eixos em que está organizada a linguagem verbal: Produção oral; Produção de escrita e Produção de leitura. Dessa forma, elenca situações de uso da oralidade para possibilitar que a criança participe e se desenvolva na aprendizagem:

- a) Expressar desejos, necessidades, preferências, ideias, opiniões e sentimentos;
- b) Desenvolver postura de respeito e escuta à fala do outro;
- c) Relatar experiências vividas nas diversas situações de interação presentes no cotidiano em sequência temporal e causal;
- d) Elaborar perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos dos quais participa;
- e) Participar de situações que envolvem a necessidade de explicar suas ideias e pontos de vista;
- f) Recontar histórias conhecidas individual ou coletivamente;

g) Conhecer e reproduzir jogos verbais: trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas e canções;

h) Responder às solicitações, compreendendo contextos de significação;

i) Comunicar-se, oralmente, de forma clara, considerando o interlocutor;

j) Apropriar-se, gradativamente, dos diversos usos da linguagem oral;

k) Ampliar seu repertório vocabular;

l) Utilizar tecnologias digitais para produção de textos orais.

Essas situações são trabalhadas, de acordo com o planejamento semanal desenvolvido com a coordenação e os seus pares, bem como o contexto das crianças pequenas. O documento enumera, também, ações que devem ser potencializadas pelos/as professores/as para aprimorar a produção oral que são:

a) Cumpram o papel de interlocutores, interpretando, traduzindo, organizando, revisando e incentivando as falas;

b) Tornem-se referência da norma culta da língua para as crianças, respeitando seu momento de desenvolvimento, bem como sua variante linguística;

c) Promovam reflexões sobre as variantes linguísticas, a fim de evitar preconceito;

d) Orientem as crianças, no que se refere à postura (respeitar a fala do outro, esperar sua vez), quanto ao conteúdo comunicativo;

e) Promovam a possibilidade da fala de todos, favorecendo a compreensão da interlocução;

f) Criem situações que possibilitem a ampliação do repertório oral das crianças;

g) Propiciem situações em que as crianças possam construir narrativas ao contar suas próprias vivências, com as diversas funções da linguagem;

h) Criem condições para que as crianças participem de rodas que lhes deem possibilidades de relatar experiências, recontar histórias, debater, planejar um evento, estabelecer regras de convivência etc.;

i) Planejem com as crianças momentos formais de fala, de acordo com as intenções comunicativas;

j) Estimulem experiências ligadas à linguagem teatral, musical, à contação de histórias, às narrativas de eventos cotidianos, de hipóteses e descobertas.

## 2.1 A EXPRESSÃO ORAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O cotidiano escolar é sistematizado seguindo alguns formatos educativos que formalizam a rotina de cada unidade. Pensar a expressão oral, na prática pedagógica, é falar diretamente do lugar da ação da sala de aula que envolve os caminhos pedagógicos traçados pelos professores para uma possibilidade de descobertas com as crianças. Diariamente a expressão oral é uma habilidade efetivada na Educação Infantil, tendo uma relação direta com a prática, haja vista a grande parte das atividades nesse segmento ser garantida através da oralidade, de modo que na sua interação a criança se apropria de elementos linguísticos capazes de assegurar a exposição das suas necessidades.

Para as autoras Gonzalez-Mena e Eyer (2014), linguagem é definida como um arranjo sistemático de símbolos arbitrários com significados generalizados. Ela permite que nos comuniquemos sobre coisas que não são visíveis e sobre aquilo que está no passado ou no futuro. A interação social entre os sujeitos atuantes na dinâmica escolar com as crianças é um componente essencial para o desenvolvimento da linguagem que, em geral, tende a acontecer.

Na medida em que as crianças crescem, é visível o amadurecimento da linguagem e, gradativamente, vai-se conferindo sentido ao mundo, em seu entorno. Dessa forma, observam-se dois níveis de desenvolvimento da linguagem – o receptivo (do nascimento até um ano de idade) e o expressivo (final do primeiro ano até o surgimento das primeiras palavras).

Compreendem-se por linguagem receptiva as conexões que os bebês compartilham em emitir sons com os seus pares. Eles passam a associar linguagem com ocasião social. Quando balbuciam e percebem que estão obtendo respostas, isso os estimula a seguir respondendo e imitando o interlocutor. Aquilo que o bebê capta e entende é a linguagem receptiva.

Já a linguagem expressiva caracteriza a primeira expressão clara ou o primeiro uso da palavra. Quanto mais as crianças têm consciência de que seus sinais e mensagens estão sendo recebidos, mais habilidosas elas ficam ao enviá-los. Ao passo em que a criança adquire a linguagem, suas necessidades vão se esclarecendo e as informações se expandem, facilitando a comunicação e a estruturação do pensamento e cognição.

A racionalização e a capacidade de ordenar experiências são desenvolvidas como resultado da linguagem... A linguagem expande nossas habilidades de nos adaptarmos às situações e de lidar com elas. Ela nos capacita para sermos compreendidos de maneira melhor pelos outros e para entendermos com mais consistência os eventos ao nosso redor. Em um mundo com cada vez mais demandas, observar como as crianças efetivamente lidam com o mundo é uma boa meta para pais e cuidadores. (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 186).

Pensar na importância da expressão oral da criança em práticas dialógicas na Educação Infantil é intencional o aprimoramento do olhar para a criança como sujeito de valores e vozes socio-histórico-culturais, bem como pensar em estratégias que possibilitem a interação entre as crianças, entrelaçando o contexto biológico e cultural.

Na teoria da cognição vygotskyana, os aspectos centrais são: a transformação de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal; os estágios de internalização; e o papel dos aprendizes mais experientes. Essa teoria vê o aprendizado como um processo profundamente social, enfatizando o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado.

O ensino representa, então, o meio através do qual o desenvolvimento avança, em outras palavras, os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização são evocados nos aprendizes, segundo seus “níveis reais de desenvolvimento”.

Segundo Vygotsky (1998, p. 75), o processo de internalização consiste em:

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória;

b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (interpsicológica). Isso se aplica igualmente para a tensão voluntária, para a memória lógica e para a formação de

conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. Para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final do desenvolvimento. Outras funções vão além do seu desenvolvimento, tornando-se gradualmente funções interiores. Entretanto elas somente adquirem o caráter de processos internos como resultados de um desenvolvimento prolongado. Sua transferência para dentro está ligada a mudanças nas leis que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis.

Segundo Gonzalez-Mena e Eyer (2014), os bebês começam muito cedo a coordenar seus gestos e emitir sons significantes. Eles começam a organizar suas experiências para se fazer entender, para se comunicar. Essa habilidade de desenvolver a linguagem envolve todas as outras áreas do crescimento (apego, percepção, habilidades motoras e cognição) e é influenciada pelo desenvolvimento emocional e social. A linguagem é a representação das experiências por meio de símbolos abstratos ou palavras e, desde pequenas, as crianças começam a usá-las e juntá-las para expressar o que estão sentindo e pensando.

O movimento da Educação Infantil nos conduz a uma prática pedagógica que não seja paralisada nos conteúdos e objetivos procedimentais, conceituais e atitudinais, mas também impulsiona a uma prática dialógica, trazendo essa criança para um contexto de coparticipante do planejamento, o qual se objetiva na sua própria formação socio-histórico-cognitiva e emocional.

O que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem, porque o seu ponto de vista traz elementos que fortalecem pessoas e entidades preocupadas com os interesses das crianças e que desenvolvem ações para construir melhores condições para que a criança viva a sua infância. (CRUZ, 2008, p. 14).

Na dinâmica da sala de aula, é importante posicionarmos como sujeitos “*escutadores*” das expressões orais das crianças, principalmente por sabermos que

a ênfase na escuta se justifica pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural (ROCHA, 2008, p.46).

A partir dessa prática, a criança é envolvida na produção viva da sala de aula e sua visibilidade ganha outras dimensões. Nesse sentido, Macedo (2013, p. 24) ressalta que: “É necessário se prover os meios para se instruir no coletivo voz e vez à dimensão da afetividade, da sensibilidade e da moral infantil, ampliando as condições básicas da afirmação, da humanização, das relações pedagógicas”.

Nas práticas dialógicas, as crianças não só reproduzem, como também produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência (ROCHA, 2008, p.46). O desenvolvimento da expressão oral das crianças através dos professores, na Educação Infantil, inaugura pluralidades nas produções, reproduções e significações no fazer conhecer e aprender, no momento em que o mediador/professor reconhece e valoriza a dimensão do ser criança e da sua convivência com os seus pares.

Deixar as crianças falarem não é suficiente para o pleno reconhecimento de sua inteligibilidade, ainda que nem isso tenhamos conquistado no campo científico e da ação; depende da efetiva garantia de sua participação social e da construção de estratégias, em especial no âmbito das instituições educativas da qual fazem parte e que têm representado espaços e contexto privilegiados das vivências da infância. (ROCHA, 2008, p. 46).

A construção da prática pedagógica fundamenta-se nessa função que a escola pode exercer, como promotora de diálogos para que o planejamento e/ou o projeto pedagógico deixe de ser para as crianças, para serem definidos a partir das crianças e com elas (ROCHA, 2008, p. 47).

À medida em que essa consciência vai se estabelecendo no contexto escolar, vislumbra-se uma prática na Educação Infantil, com ênfase na oralidade, de maneira a fortalecer a construção de um pensamento mais ordenado e sistematizado nos seus discursos orais, quer seja numa entrevista, numa palestra, na produção de um anúncio oralizado etc.

Para Salazar-Orvig (2014), uma importante transformação no âmbito das competências dialógicas ocorre no momento em que a competência linguística se instaura, cabe salientar que a expressão oral é parte fundamental do que este



teórico define como competência linguística, sendo através da interação que se estabelece uma dinâmica da escuta entre professores e alunos/crianças.

Essa transformação não acontece de forma linear, mas sobretudo numa construção cotidiana da sala de aula, cujo professor é o mediador da ação de escuta para a promoção de outras atividades interativas e integradoras, “na aquisição da linguagem e, por conseguinte, no diálogo” (SALAZAR-ORVIG, 2014, p. 27).

O espaço da escola possibilita diferentes trocas dialógicas capazes de garantir intervenções pedagógicas que atendam aos anseios oralizados pelas crianças conforme podemos observar nessas pesquisas que seguem: a pesquisa de Rhoden (2012) apresenta a ampliação do olhar e na escuta sensível das crianças. Notou-se que o direito de voz contempla a criança em sua totalidade, tornando-as como sujeitos plenos de conhecimento e autenticidade, bem como se observou possibilidades de cooperação e a produção e reprodução de sentido e significações a tudo que realizam.

Jardim e Molon (2008) compreendem que em suas manifestações, seja por gestos, falas, diálogos, atitudes e/ou brincadeiras, as crianças pensam e modificam a realidade da qual fazem parte e visualizam as crianças como provocadoras de mudanças. Weschenfelder; Belter e Marin (2011) apontam para uma atenção de forma amorosa e reflexiva sobre a experiência de aluno (a), no sentido de escutar o ponto de vista das crianças, concebida como ator de seu processo de socialização. Partem da escuta das vozes infantis para gerar dados por meio da observação sensível de quem reivindica espaços para viver a infância em diferentes contextos e valorizam as diversas linguagens usadas pelas crianças para expressarem suas significações dentro das instituições.

Almeida (2014) em sua pesquisa revela, de modo geral, que as crianças rompem a lógica da estabilidade escolar e dinamizam a rotina quando exploram e recriam a realidade a elas apresentadas, atribuindo sentido a seus atos enunciativos. Castro (2012) traz a forma como os sujeitos sociais no espaço escolar, especialmente na voz das próprias crianças, se manifestavam frente às diferenças entre os pares, principalmente aquelas reconhecidas como necessidades educativas especiais.

A pesquisa de Muniz (2007) esclarece a urgência do lugar que os professores devem conceder aos alunos para que eles se afirmem na construção do seu conhecimento, abordando a necessidade de:

Restituir ao aluno a consciência da importância de falar. [...] isso é que seria uma real devolução da palavra que poderia se dar não só através do ensino da língua na modalidade escrita, mas através da prática da modalidade oral. Isto é, através da expressão oral (MUNIZ, 2007, p. 22).

Arapiraca (2007) elucida que as narrativas orais exercem uma função de presença nas histórias individuais e coletivas, e que mesmo com os avanços que vivemos em relação às crianças, os quais estão relacionados aos diversos aspectos pedagógicos, ainda assim a oralidade tem o seu papel na constituição desses sujeitos. O que nos faz pensar num caminho a percorrer quando se trata da escuta da expressão oral das crianças nas práticas dialógicas na sala de aula, na Educação Infantil.

Na ação pedagógica, é importante a atuação do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Portanto é preciso que ele estabeleça uma postura dialógica com a criança, porque é necessário entender e exercitar uma relação em que ambos – tanto o adulto como a criança – apresentem possibilidades distintas de compreensão das experiências que compartilham, as quais devem ser igualmente valorizadas e devidamente analisadas (SOUZA; CASTRO, 2008).

Pensando nessa equidade de lugares do adulto e da criança que se formaliza a possibilidade de uma escuta da expressão oral, pelos professores, da Educação Infantil, de forma que favoreça a organização de planejamentos mais próximos aos quereres das crianças e que elas se sintam coparticipantes do fazer pedagógico.

A expressão oral é uma categoria da linguagem que na interação com os outros concretiza seu caráter dialógico. Para o dialogismo, toda enunciação faz parte de um processo ininterrupto. O dialogismo, além de estar presente nos diálogos que acontecem no cotidiano, implica também relações muito mais amplas, muito mais heterogêneas (SOUZA; CASTRO, 2008, p. 57).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p.25-26), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo as seguintes experiências:

a) Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

b) Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

c) Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

d) Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

e) Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

f) Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e no conhecimento da diversidade;

g) Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

h) Promovam o relacionamento e a interação das crianças com as diversas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

i) Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

j) Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

k) Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Pensar na prática dialógica é pensar numa prática pautada nessa intencionalidade de aproximação da criança como sujeito que se revela nas falas cotidianas e que são capazes de esboçar seus desejos e falares com simplicidade, mas com finalidades específicas.

É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. Aproveitando-se, então, exemplos concretos da própria experiência dos alunos durante uma manhã de trabalho dentro da escola, no caso de uma escola de crianças, estimulá-los a fazer perguntas em

torno da sua prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta. Agir, falar, conhecer estariam juntas (FREIRE, 1985).

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de Educação Infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e da comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. (BRASIL 1998, p. 30).

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e as capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de Educação Infantil, o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas (BRASIL, 1998).

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima.

A existência de um ambiente acolhedor, porém não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente.

As capacidades de interação, porém, são também desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e sentimentos, constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhados com outras crianças e com os adultos, o que vai potencializar novas interações. Nas situações de troca, podem desenvolver os conhecimentos e recursos de que dispõem, confrontando-os e reformulando-os.

O RCNEI (1998, p.24) corrobora com essa visão, ao afirmar que o “uso que a criança faz da linguagem fornece vários indícios quanto ao processo de diferenciação entre o eu e o outro”, ela enriquece as possibilidades de comunicação e expressão, a linguagem representa um potente veículo de socialização.

É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de culturas e de grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança tem contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social. Assim, ao explorarem os recursos que o diálogo lhe fornece, as crianças constroem enunciados mais complexos.

Na prática da escuta, a criança é suscitada a realizar encadeamentos dialógicos para a sua elaboração da expressão oral, haja vista que ela se percebe como sujeito interativo do processo da comunicação “é frequentemente constatada uma intervenção do adulto, que retoma, reformula ou produz uma expansão do enunciado dela. O diálogo aparece aqui também, portanto, como um fator de mediação da produção sintática infantil” (SALAZAR-ORVIG, 2014, p. 16).

Entretanto uma intervenção infantil pode estar em descontinuidade por diversas razões, especialmente por deixar o enunciado do adulto sem resposta, criando, assim, uma ruptura ou por construir uma iniciativa e dirigir o diálogo em direção a novos objetos de discurso. Na pesquisa realizada por Salazar-Orvig (2014) com crianças pequenas, de 1 ano e 6 meses, identificou-se que

a criança inscreve-se cada vez mais em trocas de natureza verbal, o que acontece de duas maneiras complementares: por um lado ela substitui cada vez mais frequentemente uma resposta não verbal por uma resposta verbal (ou acompanha sua resposta não verbal de uma resposta verbal): por outro lado, ela leva mais em conta enunciados de seus interlocutores, respondendo verbalmente a eles. Assim, a afirmação de que essas condutas de rupturas caracterizam o modo de implicação dialógica da criança pequena confirma-se apenas no início da linguagem infantil (SALAZAR-ORVIG 2014, p. 18).

Na elaboração de atividades baseadas na escuta das crianças, o professor experimenta algumas estratégias discursivas, as quais permitem à criança tornar-se um parceiro ativo na construção do diálogo que, nesse caso, podemos dizer um diálogo pedagógico possibilitador de práticas dialógicas. Para Freire (1985), o

interessante do diálogo é que ele está carregado não só de intelectualidade, mas também de emoção da própria vida.

As interações dos outros, em especial, não constituem somente um mero pano de fundo para a atividade da criança, mas fazem parte do contexto ativo ou pertinente para a atividade interativa. Aprender a dialogar é também aprender a participar desses contatos imperfeitos e a jogar com os riscos da construção do espaço discursivo.

Na perspectiva da intersubjetividade, a elaboração só se torna possível mediada pela comunicação. Assim, fundada a atividade intelectual começa a se abrir para a relevância da alteridade, da interação, da subjetividade social; e, por consequência, para um progressivo senso de que a apreensão e a compreensão das realidades humanas passam sempre, necessariamente, por processos inter-relacionais.

Desse modo, Del Ré, Paula e Mendonça (2014, p. 24) apontam que: “a interação não pode ser, de modo algum, secundarizada”, ainda que retome totalmente o que ouve, não podemos dizer que se trata do mesmo texto, porque as condições de produção da criança são certamente diversas das que o adulto teria produzido de determinada forma.

Com a ajuda da fala, as crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito, como objeto de seu próprio comportamento. Na medida em que a voz da criança começa a ser vista gradualmente, ocorre a quebra de paradigmas quanto ao lugar da criança, enquanto sujeito falante, desconstruindo elementos culturais demarcados na escola. Ao se privar as crianças de interações com as riquezas do seu cotidiano escolar, o que geralmente se observa é um padrão empobrecido e despido de estímulos, com a presença de alguns elementos da cultura de massas, sem nenhuma crítica, em que as possibilidades do florescimento daquilo que se chama de cultura da infância são bastante limitadas (CAMPOS, 2008, p.41).

Enfim, a maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada. Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar para si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal, além de seu uso interpessoal (VYGOTSKY, 1998, p. 37).

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC<sup>1</sup> (2017), seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, por meio dos quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. Desse modo, os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil preconizam que é importante:

a) Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;

b) Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;

c) Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando;

d) Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;

e) Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;

---

<sup>1</sup> Base Nacional Comum Curricular

f) Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), é imprescindível uma prática pedagógica que viabilize ações de convivência, expressão, interação, exploração e conhecimento, principalmente quando no cotidiano da sala de aula infantil se tem a oportunidade de explorar diversas competências e habilidades que servirão de base para a produção de outros conhecimentos individuais e coletivos.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores, e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social, não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo.

Ao contrário, reitera a importância e necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BNCC, 2017, p.34). Na medida em que consideramos o lugar da criança dentro do contexto pedagógico, somos intencionalmente motivados a considerar as suas contribuições, trazendo o seu cotidiano vivido para a sala, que, muitas vezes, transcende a rotina programada. Essa intencionalidade educativa colabora para que, a partir da criança, atos colaborativos sejam evidenciados e praticados no encontro diário da sala de aula.

A intencionalidade do processo educativo pressupõe o monitoramento das práticas pedagógicas e o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. O monitoramento das práticas pedagógicas fundamenta-se na observação sistemática, pelo professor, dos efeitos e resultados de suas ações para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a fim de aperfeiçoar ou corrigir suas práticas, quando for o caso. O acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento dá-se pela observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens.

Sabemos que toda intenção nos levará a uma ação/comportamento como resposta do que foi suscitado. No contexto da aprendizagem, essa relação de construção com seus pares é de suma importância, pois é na Educação Infantil que



essa relação é concretizada e estimulada para uma postura participativa futura nos diversos contextos sociais.

O acompanhamento sistematizado pelo professor facilitará as suas elaborações pedagógicas embasadas na necessidade dos grupos, haja vista que cada grupo apresenta uma demanda que deve ser trabalhada para que todos alcancem as competências e habilidades necessárias para os próximos desafios pedagógicos.

Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças, principalmente o desenvolvimento linguístico que a cada ano/grupo ganha dimensões de vocabulário e contextualização por parte das crianças.

O acompanhamento da linguagem pelo professor proporcionará a busca de recursos, ou melhor, de dispositivos que explorem a linguagem oral, considerando o contexto vivido pelas crianças, pois é na escola que a sistematização da língua ganha forma nos estudos aprofundados a partir de cada grupo dos gêneros textuais, o qual pode simular situações cotidianas, com uso real da língua no âmbito social.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural.

A definição e denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI<sup>2</sup> em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a Base Nacional Comum Curricular são: o eu, o outro e o nós – é na

---

<sup>2</sup> Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil

interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais.

Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, no contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas, que geralmente ocorrem na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para as crianças ampliem o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizarem sua identidade, respeitarem os outros e reconhecerem as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Corpo, gestos e movimentos – com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes da dança, do teatro e das brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.

As crianças conhecem e reconhecem com o corpo suas sensações, funções corporais e, nos seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão.

Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam sempre, animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar,

caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

Esse entendimento reafirma a posição de Dolz e Schneuwly (2004), quando compartilham, nos seus escritos, a caracterização do oral como produção corporal através da voz: a voz do corpo é, a um só tempo, a nossa própria, que produzimos e percebemos, e a dos outros.

No contexto infantil, é apropriado visualizar o corpo como voz das crianças pequenas, a linguagem corporal ganha formas variadas para expressar o que estão sentindo e, no desenvolvimento, essa voz que inicialmente era gestual corporal progride para a expressão oral, materializa-se a fala na expressão do verbo, da palavra e, gradativamente, essa oralidade vai se estruturando, de acordo com os processos linguísticos aprendidos por todas as crianças.

Os traços, sons, cores e formas fazem parte do conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, e podem possibilitar às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos.

Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, além do conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que elas se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

A oralidade e a escrita, na Educação Infantil é a etapa em que as crianças estão desenvolvendo o uso da língua oral e, por meio de variadas situações nas quais podem falar e ouvir vão ampliando e enriquecendo seus recursos de

expressão e de compreensão, também o seu vocabulário, isso possibilita a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. Ouvir a leitura de textos pelo professor é uma das possibilidades mais ricas de desenvolvimento da oralidade, pelo incentivo à escuta atenta, pela formulação de perguntas e respostas, de questionamentos, pelo convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas, além de se constituir em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita.

Desde cedo, há uma predisposição da criança para se apropriar da leitura e da escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, gêneros, suportes e portadores.

A presença da literatura infantil, na Educação Infantil, introduz a criança na escrita: além do desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo, a leitura de histórias, contos, fábulas, poemas e cordéis, entre outros, realizada pelo professor, o mediador entre os textos e as crianças, propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros.

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como representação da oralidade.

Já sobre os espaços, os tempos, as quantidades, as relações e as transformações, é sabido que as crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstrem, também, curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece, como vivem e em que trabalham essas pessoas, quais suas tradições e costumes, a diversidade entre elas etc.).

Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Nesse sentido, a Educação Infantil precisa promover interações e brincadeiras nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Diante desses campos de experiências formalizados para a execução de práticas pedagógicas infantis, cabe-nos entender o conceito de mediação de Vygotsky (2000). No desenvolvimento da linguagem e na constituição do sujeito, segundo o autor, a mediação colabora significativamente para compreensão das atividades dos indivíduos no âmbito educacional: se os indivíduos são mediados por outros indivíduos para se apropriarem da linguagem e se constituírem como sujeitos, isto pode significar que no espaço escolar, todos os professores são corresponsáveis por essa mediação.

No universo infantil, essa mediação necessária garantirá uma desenvoltura na expressão oral das crianças. O professor, no lugar do mediador, é quem organiza situações pedagógicas para que essa habilidade oral seja desenvolvida com êxito. Desse modo, todos os professores têm responsabilidade no processo de tornar a expressão oral dos alunos uma atividade de significação, que representa um sujeito com uma visão de mundo, que se institui no momento da realização do texto oral e ao seu tempo no texto escrito.

Nessa visão, é importante salientar que na educação infantil essas enunciações precisam ser estimuladas para que as crianças expressem suas necessidades concretas, o que nos assegura o uso de estratégias diferentes, contextos existentes, para compreender a polissemia do discurso oral, apesar da sua condição de unicidade, constituindo em atos de fala, de enunciações, que são de natureza social (BAKHTIN, 2002).

O autor ainda propõe que não se concebe o homem fora de suas atividades sociais. Embora ele tenha focalizado o texto escrito em vários trabalhos, os conceitos não se restringem a essa modalidade. Ao afirmar o princípio da dialogia, ao distinguir e inter-relacionar língua e discurso, ao abordar os gêneros, principalmente do cotidiano, em grande parte de sua obra, Bakhtin sempre se referiu a sujeitos que se falam. Portanto as produções orais e escritas são consideradas objetos de estudos desse autor.

Bakhtin (2000) afirma que todo texto tem um sujeito; ao “se executar” um texto, ou seja, ao torná-lo realidade, estaremos diante de um enunciado, “um todo de sentido”. Na relação dialógica, a presença do interlocutor é imprescindível para a constituição do sentido. Logo, o filósofo russo afirma que:

O enunciado sempre tem um destinatário (com características variáveis, ele pode ser mais ou menos próximo, concreto, percebido com maior ou menor consciência) de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva (BAKHTIN, 2000, p. 356).

Nessa abordagem, o homem, quando considerado imerso em relações dialógicas, sempre tem a expectativa de uma manifestação responsiva frente aos enunciados por ele produzidos, ainda que a atitude inicial seja o silêncio. A reflexão sobre a constituição de sentido nas relações sociais, que, por natureza são dialógicas, deve ser examinada cuidadosamente, haja vista vislumbrar-se o enunciado constituído não apenas por um sistema linguístico, mas também por uma heterogeneidade de elementos ou de sistemas. E são os diferentes elementos que constituem um momento único, que tornam o enunciado um “todo historicamente individual e único, irreproduzível” (BAKHTIN, 2000, p. 357).

As considerações acima têm implicações significativas na atuação do professor, especialmente na Educação Infantil, quando se compreende a criança como um ser que atua na vida, enquanto indivíduo imerso nas relações sociais e que, gradativamente no universo de sala de aula, são oferecidas oportunidades de contribuição para que o aluno desenvolva a competência discursiva/oral, permitindo-lhe relacionar-se (verbalmente) com outros indivíduos e reconhecer seu lugar na sociedade. Por essa razão, o professor deverá selecionar diferentes situações sociais, identificar e refletir sobre as produções verbais nelas produzidas. Entendendo o indivíduo em diversas esferas sociais.

Considerando a mediação do professor como ato dialógico, é imprescindível trazer à luz da Pedagogia Freireana, alguns pontos de vistas elucidados por Freire e Faundez (1998) sobre a postura dialógica na educação. Para ambos, o diálogo se instaura a partir de experiências concretas, na experimentação da liberdade de expressão através do que é falado.

O livro “Por uma Pedagogia da Pergunta” aborda a questão da vivência do “falado”, proporcionando a saída da individualidade e do engessamento do planejado, para algo construído, pensado e repensado com o outro. As imersões do diálogo nos inquietam a pensar numa prática dialógica que, segundo os autores, é fruto de uma experiência significativa fundamentada num “trabalho em comunhão”.

Essa postura nos conduz ao entendimento de que a dimensão dialógica não tem espaço demarcado, tudo é expressivo na comunhão, na experiência vivida intensamente e toda produção não está na relação do meu e teu, mas na expressão mais profunda do nós = comunhão.

Na dimensão pedagógica, é necessário o entendimento da mediação do professor para que o acontecido, o que se aprende, se efetive na ação do planejado na comunhão a partir de um diálogo que emerge num discurso vivo, livre, espontâneo e dinâmico. Em se tratando de uma proposta oral com crianças não podemos desconsiderar que a vivacidade do discurso, a leveza da oralidade, a espontaneidade do diálogo, em si mesmos, são marcas de um fazer educativo abertos ao mundo vivido.

O diálogo é visto como conversas permanentes, que mesmo distantes, continuam a dialogar porque as ideias vão se compondo, se ampliando e se refletindo em práticas pedagógicas vividas e vivificadas em sala de aula, sendo fundamental atentar para as expressões orais das crianças como ato colaborativo, pois no momento em que ampliamos a nossa capacidade de escuta, concretizamos a prática com mais proximidade do que a criança pensa.

O trabalho em que a teoria, a prática e tudo o que se faz intelectualmente se faz com a finalidade de compreender a realidade e, se possível, transformá-la – esse é um trabalho que não se perde num jogo de ideias. Segundo Freire e Faundez (1998), o interessante do diálogo é que ele está carregado não só de intelectualidade, mas também de emoção, da própria vida. No viver do mundo infantil, os campos de experiências são dinamizados em contextos que garantem compreensões dos pormenores do cotidiano das crianças. Essa vivência

contextualizada nos auxilia a entender melhor a tensão que Paulo Freire traz no diálogo e provoca inquietações apontando que para nos descobrir, precisamos nos mirar no outro, compreender o outro para nos compreender, entrar no outro.

O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é corpo que vive [...]. (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p.10).

Nos escritos Freireanos, uma revolução que começa na vida cotidiana está latente, em que as diferenças se entrelaçam num grande diálogo, efetivando a prática dialógica capaz de estabelecer e viver o diálogo naquilo que o outro é e que não conhecemos. Na prática do diálogo caracterizado na espontaneidade das crianças existem soluções simples para os barulhos internos dos adultos.

Quando aguçamos a nossa escuta para a expressão oral das crianças, percebemos uma linguagem simples, humilde e carregada de novidades, capazes de transgredir os métodos determinados e deterministas, mas que dentro de um ato colaborativo é capaz de provocar inovações, transgressões e alcançar outras verdades a partir do diálogo.

Historicamente, o professor era visto como dono da verdade, detentor do conhecimento. Assim, Freire e Faundez (1998) expõem seu pensamento, dizendo que a verdade se encontra no “devir” do diálogo, e o “devir” é a realidade vivida. Imbricada com essas falas, inquieta-me o lugar desse “devir” na Educação Infantil, dessa expressão viva e espontânea das crianças. Como transgredir as muralhas invisíveis implantadas nas salas de aulas e sair para um lugar do ensinado ensinando, do professor numa relação dialógica capaz de aguçar curiosidades, envolvimento crítico, sentido de responsabilidade, gosto pelo risco e aventura intelectual?

A provocação é para avançarmos numa pedagogia que valorize a expressão não só da linguagem escrita, mas sobretudo da linguagem oral, no fazer pedagógico, desencadeando práticas dialógicas capazes de abastecer, nutrir e fazer florescer o aprender.



### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em questão teve como campo de investigação o Centro Municipal de Educação Infantil, da Rede Pública, da cidade de Salvador/Bahia, espaço este que acolhe as crianças em período integral. A escolha dessa unidade de ensino resultou do seguinte critério: tendo como base a pesquisa colaborativa e por já ter contribuído nesse espaço educacional em atividade de formação continuada, desejei cooperar no cotidiano escolar para o debate do fazer pedagógico, com professoras e coordenadora. O Centro Educacional fica localizado em um bairro populoso e atende à comunidade na modalidade do ensino integral.

Através da secretaria e da auxiliar administrativa, obtive informações sobre o CMEI. É um espaço com 05 salas de aula, 01 sala de direção e vice-direção, 01 sala de secretaria, 01 sala de professores/coordenação, 03 banheiros (adulto e criança), 01 sala de interação, 01 sala lavanderia, 01 sala almoxarifado, 01 cozinha e 01 pátio. O recurso humano é composto por: 04 porteiros, 10 professores (06 regentes, 04 reservas), 02 cozinheiras, 09 auxiliares de classe, 04 auxiliares de serviços gerais, 01 diretora, 02 vice-diretoras, 01 secretária e 01 assistente administrativo. O Centro Municipal de Educação Infantil atende a 101 alunos em tempo integral, sendo que os grupos pesquisados foram: o 5A (23 alunos) e 5B (23 alunos).

O espaço é compartilhado com a comunidade que, durante a semana e fins de semana, o utiliza para a realização de: festas de aniversários, reuniões da associação de bairro e outras atividades recreativas. O pátio da escola é pequeno, e como alternativa, a instituição criou uma brinquedoteca, para dividir os grupos e proporcionar outro local de interação.

Na brinquedoteca, há brinquedos, como: bonecas, carros, panelas, fogão, cama, diversas fantasias, geladeira, materiais que suscitam a imaginação da criança na simulação de cenas do cotidiano. No pátio, há uma casinha de material resistente, bem como materiais que eram explorados por algumas professoras para trabalhar a psicomotricidade, entre eles: cone, corda, pneu, garrafas *pet* (refrigerantes e água), bola de futebol e um golzinho que os meninos e meninas usavam para brincar de futebol.

No pátio, acontecia todo processo de alimentação (café, lanche, almoço, lanche e ceia). Cada professora e auxiliar serviam as crianças do seu grupo e, depois, iam para as salas. A alimentação seguia o rigor do cardápio que era

acompanhado pela direção em concordância com as orientações da nutricionista da Secretaria de Educação do Município.

Uma sala foi desfeita para ser a lavanderia e, mesmo assim, o espaço apresentava uma limitação quanto à ventilação para secagem da roupa. Os banheiros também apresentavam muitas restrições quanto à segurança das crianças. Eram apertados e não havia nenhuma barra para sustentar, caso houvesse um escorregão. Apesar de sempre ter a presença de um adulto, algumas crianças ficavam sem direcionamentos e isso causava conflitos porque um agredia o outro.

O Centro Educacional tem uma proposta inclusiva e tem várias crianças com algumas necessidades de atendimento especializado, e as professoras não sabem como lidar com diversas situações que surgem em sala de aula no momento da rodinha, das atividades em grupo e individuais. Quando aconteciam os conflitos, as crianças eram retiradas da sala de aula e iam conversar com a coordenadora que, também, demonstrou limitações na resolução de alguns conflitos.

As salas são pequenas, as duas escolhidas ambas têm mesas e cadeiras, dois armários grandes, uma televisão, um ar condicionado, um ventilador, um varal em que ficavam penduradas as atividades que eram realizadas pelas crianças. Na parede, ficavam alguns cartazes que eram suportes para o momento da rodinha que formalizava o início da rotina, com as informações sobre o tempo, data, mês, quantidade de alunos presentes e ausentes, bem como os cartazes das investigações que foram trabalhadas.

Cada sala tinha uma caixa com vários livros de história infantil e com brinquedos de encaixe os quais eram usados sempre no começo das aulas, pela manhã. Todo material de dormir das crianças era acomodado num canto da sala (camas, colchonetes, toalhas de banho e lençol), também as mochilas eram organizadas e encostadas nas paredes das salas. Cada sala tem 23 alunos e se tornava pequena para a mobilidade das crianças, principalmente daqueles que tinham a necessidade de correr.

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras regentes e os alunos das turmas A e B da Educação infantil, do grupo de 05 anos, em atividade de período integral. A pesquisa de campo ocorreu entre 23/08/2017 e 07/11/2017. Os procedimentos utilizados para produção dos dados foram: entrevista com as

professoras (individual e coletiva), bem como a observação e o registro da prática, em diário de campo.

A escolha pelo grupo de 05 anos deu-se pelo fato de as crianças, nessa faixa etária, apresentarem representações mais elaboradas com relação ao uso da linguagem, sem perda do pensamento mágico infantil, bem como a apropriação da linguagem oral estar mais desenvolvida devido ao contato com outros vocabulários linguísticos proporcionados pela escola, também porque já apresentam uma imersão em outras habilidades e competências as quais assegurarão os caminhos da alfabetização e letramento.

Segundo Macedo (2004), o pesquisador está ligado ao sujeito pesquisado por uma relação dialética entre o seu horizonte conceitual e a experiência do sujeito, na qual, através da intersubjetividade e da coexistência, estabelece os seus resultados. Foi nessa relação de intersubjetividade que desencadeou a pesquisa colaborativa, em que toda construção aconteceu com o outro e para o outro, num processo que fundamentou uma relação de respeito e abertura para o aprendizado teórico e prático com a pesquisadora e os coparticipantes, essa postura foi imprescindível para dar sentido e significado à investigação proposta.

Na educação, assim como nas ciências sociais, tanto o investigador quanto os investigados (grupo de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo de pesquisa, esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada (GAMBOA, 2012).

A pesquisa adota o viés de natureza qualitativa, com abordagem colaborativa, a qual nos possibilita a produção dos dados, por reconhecer que são gerados cooperativamente e a construção de conhecimentos é realizada a partir da participação ativa dos integrantes, em prol de transformações na realidade (IBIAPINA, 2016, p. 36). A atuação e colaboração das participantes foram indispensáveis para o aprofundamento dos resultados.

O pensamento teórico de Ibiapina (2008) para o processo de análise da pesquisa colaborativa segue os passos de: descrição, informação e confronto, os quais desencadeiam a quarta ação, a reconstrução.

A descrição detalhada leva ao distanciamento das ações, estimulando a descoberta das razões relativas às escolhas feitas no decorrer da atividade

pesquisada. A ação de informar permite compreender o que, de fato, acontece durante o ato educativo; distinguir quem fala, para que se fala, quem controla e detém a linguagem e o que isso significa para o contexto social; descobrir porque o professor age de uma forma e não de outra, e se essa ação é realizada, conforme ou não os propósitos estabelecidos.

A ação de confrontar permite compreender o significado das práticas para a manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos. Essa etapa é o momento crucial da reflexão crítica. É com o objetivo de alcançá-la que o pesquisador deve estimular o professor a abrir mão de análises pontuais, optando por relacionar o contexto da aula com o uso social dos conhecimentos construídos na escola. Enfim, a compreensão das ações realizadas na pesquisa, conforme quadro a seguir, cria condições para que a reconstrução das práticas docentes ocorra.

Quadro 1 – Ações reflexivas que orientaram a pesquisa colaborativa

<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>INFORMAÇÃO</b>	<b>CONFRONTO</b>	<b>RECONSTRUÇÃO</b>
Regularidade	Quais as teorias que se expressam nas práticas observadas?	Pressupostos, valores, crenças e de onde eles precedem.	O que poderia ser feito de forma diferente?
Contradições		O que as práticas expressam? O que as limitam? Servem a que interesse?	O que foi considerado pedagogicamente importante?
Fatos relevantes e não relevantes			O que é necessário fazer para introduzir mudanças na prática pedagógica?

Fonte: Contreras (2002, p.167), adaptado por Ibiapina (2004).

Dessa forma, demarca a narração reflexiva como gênero interpretativo da pesquisa. Segundo Ibiapina (2008), o pesquisador detalha como construiu os dados, como analisou as situações observadas; explicita as questões que orientam o escrito, as posições teóricas; reflete sobre os erros e os obstáculos encontrados, assumindo o caráter reflexivo do texto escrito, que torna consciente e visível o processo de construção da pesquisa.

Nesse sentido, reitera:

A narrativa reflexiva mostra a possibilidade de o autor posicionar-se, falar dos e com os dados de modo a criar laços, construir pontes, buscar confrontos e possibilidades de comunicação com outros discursos, evidenciando o caráter parcial e provisório daquilo que é produzido. (IBIAPINA, 2008, p. 111).

A pesquisa colaborativa “associa ao mesmo tempo atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional” (DESGAGNÉ, 1998, p.7) e coadjuvando para mudanças qualitativas na realidade da atividade docente, visto que, por meio dela, o pesquisador colaborativo, ao planejar a realidade estudada como seu objeto de investigação, além de aproximar a universidade da escola e a teoria da prática, constrói conhecimentos com base em contextos reais, descrevendo, explicando e intervindo nesta realidade, o que possibilita uma atuação mais próxima a ela, já que se instaura um processo produtivo de reflexão, de indagação e teorização das práticas profissionais dos educadores e das teorias que guiam suas práticas.

Essa postura interventiva é um processo produzido com os professores, não apenas para os professores. Na ação colaborativa, todos se envolvem e expõem sua voz e é importante o pesquisador privilegiar as “competências do ator em contexto” (DESGAGNÉ, 2007, p.10).

Com base nesse entendimento da pesquisa colaborativa, a escuta das professoras colaboradoras foi imprescindível para o desenvolvimento de cada ação da pesquisadora. Essa escuta se deu a partir: de entrevista semiestruturada individual (APÊNDICE B); do roteiro de entrevista coletiva (APÊNDICE C); e das sessões colaborativas (APÊNDICE E). Tais sessões foram organizadas, de maneira que pudessem reverberar em situações significativas e transformadoras diante das práticas pedagógicas.

Com essa compreensão, desenvolver uma pesquisa colaborativa significa:

Agir no sentido de possibilitar que os agentes partícipes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com objetivo de criar, para os outros partícipes, possibilidade de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. (MAGALHÃES, 2002, p. 28).

Principalmente por existir a colaboração dos professores como atores das suas práticas, como sujeito atuante e participante do processo pesquisado, para estruturar

no desenvolvimento da pesquisa, os pesquisadores e os professores estabelecem uma rede de negociações que objetiva a mudança das práticas docentes. Esse processo investigativo favorece, sobremaneira, tanto a produção de conhecimentos quanto a formação e o desenvolvimento profissional. (IBIAPINA, 2016, p. 35).

Essa postura nos faz entender a importância de uma intervenção no contexto da pesquisa, não só no âmbito da academia, mas acima de tudo, no contexto da prática e na formação desse profissional que permanece em sala, ao término da pesquisa.

Investigar, portanto, na perspectiva colaborativa de construção de saberes, significa implicação de agentes, tais como: investigadores, professores, pais, administradores e estudantes em projetos comuns de produção de conhecimentos que desenvolvam espaços-tempo de reflexão crítica e de compreensão das ações e das teorias educativas em prol de uma educação mais justa e igualitária (IBIAPINA, 2016).

Nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa não permite uma postura neutra, e desenvolve-se numa direção dialética da realidade social, da historicidade dos fenômenos, da prática, das contradições, das relações com a totalidade, concebendo a práxis como mediação básica na construção do conhecimento, visto que, por meio dela, se veiculam a teoria e a prática; o pensar, o agir e o refletir, o processo de pesquisa e de formação, além de trazer consigo o envolvimento que proporciona uma ação consciente do fazer pedagógico. Um novo agir profissional é praticado como resultado do processo de reflexão e articulação entre teoria e prática.

Assim, um novo agir profissional é construído, por meio da imediata articulação entre teoria e prática. Como, nos moldes da pesquisa colaborativa, esse novo agir deve ser emancipatório, ele se desenvolve na constante busca de compreensão, de interpretação e de solução de problemas que os docentes enfrentam, por meio da produção de conhecimentos, da autorreflexão e das possibilidades de desenvolvimento profissional, tanto para o pesquisador como para os partícipes (KEMMIS, 1987).

A pesquisa colaborativa possibilita, pois, o potencial de, como dizem Ibiapina e Ferreira (2007, p.31):

[...] dar conta não somente da compreensão da realidade macrossocial, mas, sobretudo, em dar poder aos professores para que eles possam compreender, analisar e produzir conhecimentos que mudem essa realidade, desvelando as ideologias existentes nas relações mantidas no contexto escolar.

Em suma, a pesquisa colaborativa cria condições favoráveis à mudança, à transformação da prática educativa, de um fazer espontâneo para um saber fazer consciente e conscientizador, com vistas à superação de problemas; à autorreflexão, à formação continuada e à produção do conhecimento científico. Com base nessa postura colaborativa, a produção de saberes no tocante à Expressão Oral, foi observada, de acordo com as propostas pedagógicas que eram direcionadas para as crianças.

Essa produção de conhecimento trouxe um resultado de natureza – teórico, prático, contextual, real, útil – por ser um saber emancipador que possibilita aos professores partícipes, um saber-fazer autônomo, bem como aflorará uma postura contínua de aprender de maneira engajada, envolvida e intensa com o fazer pedagógico.

Sobre o engajamento de professores, Ibiapina e Ferreira (2008, p.23) chamam a atenção para o fato de que é necessário ao pesquisador compreender

o que será, antes de tudo, solicitado aos docentes é o seu engajamento no processo de reflexão sobre determinado aspecto da prática, processo que levará esses profissionais a explorar situação nova associada à prática docente e a compreender teorias e hábitos não conscientes, para, com base na reflexividade, construir entendimento das determinações históricas e dos vieses ideológicos que ancoram a prática escolar, contribuindo, assim, para concretização dos ideais de formação e desenvolvimento profissional e de produção de teorias mais próximas dos anseios sociais de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade.

O engajamento representa um ato volitivo, por parte dos partícipes, que devem decidir se estarão dispostos a assumir o compromisso de refletir sobre a sua prática, (re)elaborando saberes que modificarão o seu saber-fazer pedagógico.

Nesse processo, inicialmente compartilhei os encaminhamentos sobre a metodologia da pesquisa, a fim de obter dos partícipes o consentimento informado e a assinatura do termo de adesão voluntária à pesquisa (vide APÊNDICE A), passo ético essencial à pesquisa colaborativa, que denota o compromisso e a responsabilidade da pesquisadora e dos partícipes, além de dar início ao estabelecimento de confiança mútua e esforços sinceros, “elementos que estão no centro de uma bem sucedida negociação de entrada e manutenção do consentimento informado dos participantes” (TOBIN, 1998, p. 97).

Corroborando esse entendimento Aguiar e Ferreira (2007, p.76) complementam que:

[...] um procedimento complexo de construção, (re)construção de conhecimentos e do próprio processo cognoscitivo, uma vez que as análises e discussões neles vivenciadas oportunizam, além da reconstrução de saberes, a reconsideração de valores, crenças e objetivos da ação, propiciando a opção por alternativas mais eficazes à solução dos problemas vivenciados no cotidiano da prática pedagógica.

Nos momentos de formação, trabalhei com sessões reflexivas que se constituíram como um espaço aberto a todos os partícipes, momento de discussão e posicionamento de todos os envolvidos, “[...] seria, assim, um lócus em que cada um dos agentes tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica de sua ação ao questionar e pedir esclarecimentos sobre as escolhas feitas” (MAGALHÃES, 2002, p. 21).

Tendo como base o objetivo primaz da pesquisa que foi discutir a respeito da prática pedagógica e da expressão oral, nas classes da Educação Infantil, reverberando caminhos que possibilitaram analisar as representações sobre a oralidade de duas professoras da Educação Infantil, grupo 05, bem como investigar como se dá a produção de saberes em práticas dialógicas dos professores, nas suas interações na Educação Infantil; além de identificar a existência de práticas dialógicas entre as professoras e crianças do grupo 5 A/B na rotina da Educação Infantil e indicar de que forma os saberes e as experiências de vida das crianças do grupo 5 A/B são valorizados no contexto pedagógico da Educação Infantil, surge, assim, a questão central deste estudo: De que modo a prática pedagógica vem suscitando a expressão oral da criança na Educação Infantil, no grupo 5?



Para responder a essa questão, as observações no Centro Municipal de Educação Infantil, em Salvador/BA, foram a partir do dia 23/08/2017. Fui recebida pela Diretora e Coordenadora da Unidade pesquisada. Na chegada, percebi que as crianças ao entrarem na escola, eram recebidas pela diretora e o porteiro com cantigas de roda folclóricas. O contato com a coordenadora foi bastante produtivo. Ela sugeriu que as observações acontecessem no período da manhã, pelo fato de serem na modalidade integral e a tarde as atividades eram voltadas para aspectos de integração.

Ela sugeriu, também, que as sessões reflexivas fossem numa quarta-feira à tarde, por estarem as duas colaboradoras na escola. Esboçou satisfação com a pesquisa e disse que iria ajudar muito no desenvolvimento do processo pedagógico. Em seguida, compartilhei a intenção da pesquisa com a diretora, que demonstrou contentamento em ser a escola escolhida, pois é uma escola com uma característica diferenciada, localiza-se dentro de um centro comunitário, ou seja, os espaços funcionam simultaneamente, atendendo a algumas demandas da comunidade, inclusive o presidente da associação tem uma sala de atendimento, que funciona no mesmo horário da escola e o pátio é compartilhado com a comunidade para a realização de festas de aniversário e outros eventos.

### 3.1 PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após o contato com a diretora, fui apresentada às professoras, ambas aceitaram participar da pesquisa e demonstraram receio com o que pudesse acontecer na sala de aula, devido ao comportamento de alguns alunos. Esclareci que a minha presença não estaria modificando a rotina que a Instituição já tinha como ritual pedagógico estabelecido e que a dinâmica da sala continuaria sob a responsabilidade das professoras, então toda atuação elas fariam normalmente. A partir desse momento, passaram a ser chamadas pelo nome fictício, de Estrela e Lua. Na ocasião, foi apresentada a proposta de pesquisa, estiveram atentas à leitura e explicação das intenções e objetivos do estudo. A professora Estrela disse que já tinha pensado sobre o tema, mas nunca encontrou tempo para estudar.

A professora Lua compartilhou que a sua relação com a Educação Infantil é de 01 ano e meio e que vai precisar aprender muito, o que mostra uma consciência quanto ao processo de formação continuada, promulgada pelo Plano Nacional de

Educação e que precisa ser validada e executada pelos órgãos competentes. Ambas ficaram satisfeitas e contribuíram com a elaboração do cronograma (vide APÊNDICE D), principalmente quando partilhei sobre as sessões colaborativas.

Quadro 2 - Comparativo da formação acadêmica

<b>PROFESSORAS</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA / EXPRESSÃO ORAL</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUIDADE – SEC/SALVADOR</b>
Profª. Lua	Pedagogia/UEFS	Política do planejamento pedagógico	Sim (ofertada pela antiga instituição de trabalho)	A última foi há 06 anos, mas não contemplava a expressão oral.
Profª. Estrela	Pedagogia/UFBA	Psicomotricidade	Sim (ofertada pela antiga instituição de trabalho)	Não

Elaborado pela autora (2017).

A partir do quadro, pude analisar que ambas as professoras têm formação em Pedagogia, conforme a exigência do Ministério da Educação, para atuação nas turmas de Educação infantil. Possuem pós-graduação na área de ensino, mas quanto à formação específica em expressão oral, sinalizaram através das suas respostas que tiveram contato em instituições anteriores, bem como a formação continuada em serviço. A professora Estrela externou que até o presente momento nunca houve formação com essa temática ofertada pela Secretaria de Educação de Salvador.

Com base nessas informações, fica visível a necessidade de uma formação continuada em serviço, principalmente por considerar algumas preocupações relacionadas às crianças no que diz respeito a vê-las como sujeito da fala.

### 3.2 SINGULARIDADE DAS COLABORADORAS

Seguem algumas considerações importantes das entrevistas realizadas com as professoras colaboradoras, conforme o apêndice C. A professora Lua entrou na escola com sete anos de idade e já sabia escrever seu nome, pois foi estimulada pela mãe desde cedo. Gostava de ir para a escola com a irmã, e o que marcou muito foram as músicas que a pró cantava, até hoje se lembra da “Pró Ireni” (esboça um sentimento de saudade).

Tinha curiosidade pela leitura, porque via a mãe lendo os romances de Sabrina, Júlia etc., ficava com o desejo de ler e sempre ouvia histórias contadas pelo pai, especialmente a história “Peixinho Sonhador” e “Festa do Céu”, que marcou muito sua infância. A escola sempre foi um lugar importante, disse a entrevistada:

Minha mãe sempre dizia: “- Estude! A única coisa que pobre tem é o conhecimento!” E eu, sempre ficava estudando, pensando em ser alguém. Em ser professora. Era a opção que as pessoas falavam e eu admirava como a professora falava, eu gostava de cantar e contar histórias. (PROF<sup>a</sup>. LUA, 01/09/2017).

Alimentou o sonho de ser professora ou bailarina. Quando criança, era muito tímida, e a escola a ajudou a perder a timidez. Teve uma professora de ciências que colocava os alunos para apresentar seminários, isso fez com que estudasse mais e treinava dando aula para as bonecas. Esse incentivo refletiu até na faculdade. A professora Lua afirma que venceu o medo e a vergonha com a ajuda da escola. Fez Magistério e se formou em 1998, assim que se formou foi convidada a dar aula na escola em que estudava, ministrou aulas de Português e de Ciências.

Desde muito cedo, foi para a prática em sala de aula. Em 1999, foi para faculdade e começou a estudar Pedagogia. Achava fantástico o conhecimento dos professores universitários, que falavam no desenvolvimento das crianças, de estrutura e funcionamento do ensino e isso a deixava fascinada.

Na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, foi morar na residência dos estudantes, pois habitava muito longe da unidade. Participou da seleção para ganhar uma bolsa de estudo e começou a trabalhar numa creche para cuidar das crianças pequenas, no berçário. Na primeira semana, encontrou algumas dificuldades, pela falta de experiência, muitas coisas foram executadas na creche com base intuitiva, porque não tinha nenhuma orientação pedagógica. Ficou um período de dois anos trabalhando nessa creche.

No quinto semestre, foi aprovada em processo seletivo, na cidade de Irará/Bahia, exercendo a docência nas disciplinas de Química e Física, com carga horária de 20h, nas séries dos anos finais. Após a formatura, exerceu o cargo de coordenadora do Ensino Médio da área de Ciências. Nesse período, participou da formação do Instituto Chapada e nas formações começou a ter contato com textos

relacionados às questões da linguagem, mas nada direcionado para Educação Infantil.

Depois de sete anos, em Irará, passou no concurso da Prefeitura Municipal de Salvador, onde teve contato direto com o grupo 05, da Educação Infantil. Sentiu muita dificuldade, e algumas professoras a ajudaram em relação à rotina desse segmento. Aprofundou sua leitura nos marcos da Educação Infantil e foi se integrando à realidade do grupo específico. Sinalizou que estar no CMEI é diferente, começou a gostar dos pequenos por causa do carinho, do amor, do abraço, tudo para as crianças se torna novidade, e assim foi se descobrindo professora na Educação Infantil.

Convidaram-na para assumir a turma do 3º ano, das séries iniciais, quando surgiu a oportunidade de ficar só na Educação Infantil, ela já tinha o desejo, apesar de saber que teria que estudar bastante para atender às crianças pequenas. Descobriu-se na Educação Infantil, disse que as crianças têm mais paixão pelo conhecimento, e essa curiosidade das crianças a estimula, por isso se sente satisfeita em trabalhar com crianças pequenas, e completa:

Eu preciso aprender muito como trabalhar o conhecimento sem ser em gavetas, trabalhar de maneira que tudo que a criança traga seja importante para produzir conhecimento. Acho que as crianças me veem diferente, elas olham para mim como se eu fosse criança, eu preciso saber como dosar o tempo da brincadeira e do aprender. A minha dificuldade é mais em relação à agressividade das crianças. É constante a gente ensinar a falar baixo, a não bater no outro. As crianças estão aprendendo o tempo todo. As pessoas pensam que conhecimento é ter silêncio na sala. A minha dificuldade é em como ajudar o aluno a esperar a sua vez. (PROFª. LUA, 01/09/2017).

Ressaltou, também, a importância da afetividade na educação, bem como a construção, o cuidado com o outro e a escuta quando a criança traz um problema. Nesse momento, a professora apresenta mais uma vez um comportamento empático:

O nosso público tem uma vida difícil. Procuro acolher, entender, e agora que sou mãe eu penso mais ainda sobre isso e me pergunto: Como o adulto está tratando a minha filha? Como o adulto trata o conflito? Às vezes eu não sei lidar com algumas situações de bater, machucar o outro [...]. Aqui no CMEI eu tenho o apoio das colegas. Escuto muito as professoras mais antigas. Aqui existe muito a partilha. Eu era muito nova e isso me fazia buscar as pessoas.

Algumas professoras sempre estão me auxiliando. (PROF<sup>a</sup>. LUA, 01/09/2017).

Acrescentou que a oralidade esteve presente na formação do Instituto Chapada e lembrou-se da professora de ciências que a ajudou a quebrar o seu medo de falar em público. Nessa formação, aprendeu que as pessoas precisam aprender a falar, porque a fala é um instrumento de poder. E começou a pensar que falas poderiam ser ensinadas aos alunos, por pensar que cabe à escola ensinar o necessário, sim.

A escola ajudou a não ter vergonha de falar e também incentivou o seu irmão. Quanto à prática dialógica, acredita que vem muito do respeito da fala do outro. Muitas vezes, segundo ela, não conhecemos o aluno como pessoa, só o olhamos como aluno, mas cada um tem uma história. Disse que havia uma criança que não se expressava na roda e, no dia que o seu olhar foi direcionado para ela, percebeu que ela compartilhou o que ocorria na sua casa. A professora lembra:

Eu era falante do falar, do meu expressar, nunca tive ninguém na escola para me perguntar se eu estava bem? Eu tinha a escola como salvação. Eu dizia que eu ia estudar para não depender de homem nenhum. E eu me descobri nisso. (PROF<sup>a</sup>. LUA, 01/09/2017).

As crianças apresentam problemas e reagem de forma diferenciada, e a escola é um lugar importante e pode mudar a vida das pessoas. Às vezes, a escola é o único lugar em que a criança é abraçada, a professora foi tomada pela emoção e disse: “Nós somos as heroínas dos alunos, nós somos um referencial para eles. Somos admiradas por eles. Apesar de algumas professoras terem sido duras com a gente” (PROF<sup>a</sup>. LUA, 01/09/2017).

Seu foco é a Educação Infantil, esboçou querer saber mais sobre a interdisciplinaridade nesse segmento, sobretudo o que é prioridade para que o conhecimento realmente seja aprendido. Relatou a experiência da roda que a levou a perceber a falta de sonho das crianças das séries iniciais, para ela é muito forte a falta do querer dos alunos, na roda. Já na educação infantil, todo mundo sonha, todo mundo quer descobrir, e eles são cheios de curiosidade. Acrescenta:

Não vejo como aguçar a curiosidade dos maiores, eles não são mais desejosos. Muitos não aprendem, e no 3º ano eu pegava alunos que não sabiam ler e eu tinha que alfabetizá-los, era muito difícil. Teve um momento que eu trabalhei 60 horas, fiquei sem tempo para

respirar e hoje nós temos um momento com a professora reserva que podemos estudar e planejar. (PROF<sup>a</sup>. LUA, 01/09/2017).

Priorizou o tempo e fez a escolha de reduzir a carga horária. Reconhece-se como professora e quer aprender mais sobre educação infantil, “estou conseguindo focar mais no que diz respeito às crianças” (PROF<sup>a</sup>. LUA, 01/09/2017).

Compartilhou que, na formação do Instituto Chapada, aprendeu mais que na faculdade, principalmente no que diz respeito aos documentos. Apesar de muito trabalho, pontuou sua satisfação em ser professora, o que lhe permite incentivar a sua filha. Concluiu com a seguinte frase: “Eu não me vejo em outra área a não ser educação. Eu escolhi isso!” (PROF<sup>a</sup>. LUA, 01/09/2017).

A Professora Estrela trabalha no CMEI há 03 anos, vem de uma escolarização pública e particular. A partir da quinta série, estudou na escola pública e sentia o desejo de “ensinar melhor”. Segundo ela, desde pequena já tinha o “espírito de ensinar”. Pensava que poderia ensinar, já que os professores não estavam conseguindo. Apesar disso, o sonho era ser empresária, sempre sonhou em trabalhar com terno e falar inglês.

No prédio onde morava, gostava de cuidar das crianças da vizinhança. No *playground*, reunia as crianças e fazia várias brincadeiras com as mesmas. Aos dezoito anos, uma vizinha a convidou para ajudar na escola que era coordenadora. Essa vizinha morava no mesmo prédio e observava o desempenho dela com as crianças. Aceitou experimentar o trabalho com as crianças pequenas. Todos gostavam da sua atuação, porém em nenhum momento pensava em fazer Pedagogia.

O período de adaptação passou e continuou na escola como auxiliar de classe. Fez o vestibular para administração, passou na primeira fase e perdeu na segunda, da Universidade federal da Bahia. Todos da escola a incentivavam a fazer pedagogia. Fez o vestibular para pedagogia e passou nas duas fases.

Trabalhou desde o primeiro momento, ressaltando que não estava pelo salário, mas pela experiência de sala de aula. Durante o percurso acadêmico, foi se percebendo como professora e participava de todos os cursos que apareciam. Concomitante a isso, estudava inglês e se formou na língua. A escola convidou para ser professora de inglês para crianças pequenas. Foi um desafio que ela aceitou e viveu uma grande experiência.

Devido aos estágios, o cotidiano ficou difícil, mas conseguiu concluir o curso. Ao formar-se, a escola não queria perder a pedagoga e professora de inglês, porém com o tempo teve que decidir a qual área iria se dedicar. Optou pela Pedagogia e pelas crianças pequenas, assim passou por diversos grupos e escolas, mas por conta da saúde, teve que escolher por escolas próximas. Fez o concurso público para a Prefeitura Municipal de Salvador, e esperou 04 anos para ser chamada.

Sinalizou o trabalho puxado da escola particular, bem como a cobrança, a exigência de permanecer e fazer o melhor. Quando a Secretaria Municipal de Educação, convocou os aprovados resolveu sair da escola particular e ficar um turno na escola pública.

Dessa forma, entrou no ensino público para ensinar 20 horas na turma do 5º ano – alunos que tinham de 10 a 15 anos. Na escola particular, já não estava se dedicando como deveria, o cansaço foi tomando conta. Começou a pensar em largar a escola particular e ficar 40 horas na escola pública, mas não em turmas do 5º ano. Relata que apesar de não se identificar com o perfil da turma, fazia um bom trabalho e a diretora não queria perdê-la.

Galgou 40 horas na Educação Infantil e surgiu a oportunidade de estar no CMEI. Hoje é professora de grupo 5, com 40 horas e assumiu a regência da turma. Ao falar sobre suas práticas pontua:

Acho importante aprender na educação infantil, saber se relacionar com as crianças e os adultos, e aprender a se comunicar com as crianças, porque a partir da comunicação das crianças que se consegue todo aprendizado com afeto, com carinho e a partir disso, as crianças vão perceber a afetividade se aproximando. Ensino com amor, com carinho, com vontade, ensino porque gosto e por ser uma escolha própria [...]. Isso me traz o retorno das crianças. Muitas vezes a dificuldade vem das crianças que são diferentes/especiais que tem comportamentos e personalidades diferentes, porque querem que elas aprendam e elas são crianças que não se encaixam, destoam em relação aos outros. É como se precisasse aprender uma nova maneira para ensinar, é uma dificuldade que enfrento. A minha dificuldade é em conseguir lidar com essas situações, com as questões, porque eles me desafiam, mas eu tento. (PROFª. ESTRELA, 25/08/2017).

Nessa perspectiva, Oliveira (2011) reflete sobre o importante papel do professor, ao centrar seu olhar na criança e vê-la como parceira ativa, dona de um modo próprio de enxergar o mundo e a si mesma.

Ao falar sobre a docência na Educação Infantil, salienta que não é apenas ensinar, mas também cuidar. “O professor NÃO pode só ensinar, ensinar, criança pequenas demanda também do cuidado [...], olhar diferenciado [...], olhar observador para tomar as atitudes necessárias”.

A professora Estrela se percebe com uma profissional presente e dedicada, e diz: “acho que os outros professores me consideram comprometida com o que faço, até de maneira exagerada (risos)” (PROF<sup>a</sup>. ESTRELA, 25/08/2017).

Ao refletir sobre a expressão oral e práticas dialógicas, a professora relata que:

Expressão oral é a maneira que a criança se expressa para o outro, para se comunicar, às vezes com palavras, com sons. Passar essa comunicação para o outro, eu considero como expressão oral e prática dialógica, é o fazer do professor, no seu dia a dia, utilizando o diálogo para resolver situações. (PROF<sup>a</sup>. ESTRELA, 25/08/2017).

Há uma especificidade clara no trabalho do professor da Educação Infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro (BARBOSA, 2006, p. 37).

A professora expressa, ainda, seu interesse por linguagem, fez uma pós-graduação em psicomotricidade e escreveu o trabalho final sobre linguagem. A experiência com crianças na linguagem sempre interessou, e a motivou a aprender e a estudar para praticar no trabalho. Nunca fez nenhum curso que não beneficiasse o trabalho. Prefere estudar dentro do foco da educação infantil, que beneficia a sua prática.



#### 4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Muitas são as discussões sobre práticas pedagógicas bem como diversos são os seus conceitos, devido às peculiaridades desse fazer em sala de aula, o qual garante as oportunidades de aprendizado aos alunos. Entendo que as práticas pedagógicas concretizam o que está assegurado nas bases curriculares, já que esses currículos envolvem a elaboração e a implementação das ações em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem), compreendendo também o currículo oculto vivido constantemente no dia a dia da escola.

Em se tratando de práticas pedagógicas na Educação Infantil, vale salientar a importância dessa base educacional, garantida na LDB – lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, para a promoção das crianças no seu percurso de ensino e aprendizagem. Segundo Arroyo (2000), o educador deve ser um profissional reflexivo, crítico e construtivo para promover uma aprendizagem significativa. Para trabalhar a humanização, são necessárias estratégias, metodologias, organizações, jeitos de fazer, também ser um profissional leitor e pesquisador. Precisa entender o outro tendo flexibilidade em sua ação. Sendo assim, ele vai ajudar no processo educativo a combater a desumanização nas escolas, usando a didática necessária para a humana docência.

A partir dos estudos de Gimeno Sacristán (1999), a prática pedagógica é entendida como uma ação do professor no espaço de sala de aula, assegurando que a prática educativa é algo mais que expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertencem por inteiro, mas um traço cultural compartilhado; assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes, em uma relação de complementariedade e de colaboração e, em outras, uma relação de atribuições.

Refletir sobre prática pedagógica na Educação Infantil permite um exercício de reconstrução de nossa formação profissional, haja vista que temos consciência de que a prática deve atrelar-se à teoria para que a aprendizagem aconteça, partindo dos fundamentos educacionais necessários para a apropriação das competências e habilidades de cada nível educativo.

A prática pedagógica, na Educação Infantil, é concretizada seguindo alguns rituais (na maioria das escolas), que paulatinamente asseguram a efetivação dos

campos de experiências ou saberes construídos, de acordo com os eixos que são elencados para o desenvolvimento da ação pedagógica em sala de aula, por parte da instituição, juntamente aos professores.

Vale ressaltar que as estratégias utilizadas na Educação Infantil, para executar as práticas pedagógicas em sala de aula, perpassam por vários fatores que são vivenciados no espaço escolar e que acompanhando os ritmos das crianças sofrerão algumas mudanças, pois nesse ciclo é fundamental a flexibilidade do currículo/campos de experiências que se desdobram na prática cotidiana, pois “toda prática educativa que se funda no estandardizado, no preestabelecido, na rotina em que todas as coisas estão preditas, é burocratizante e, por isso mesmo, antidemocrática” (FREIRE, 1921, p.47).

A prática pedagógica proposta na investigação realizada apresenta o viés da relação dialógica. Entendo que a prática pedagógica que privilegia a expressão oral demarca uma prática dialógica, instigando as crianças a pensarem e a expressarem oralmente o que percebem através de vários dispositivos pedagógicos.

No momento em que instigamos perguntas, possibilitamos às crianças condições de saírem do lugar da resposta, para experimentarem os “espantos orais” que são vivenciados nas salas. A arte de perguntar viabiliza a prática da expressão oral que potencializa a prática dialógica; logo, no meu entendimento, toda prática dialógica é pedagógica, enquanto que nem toda prática pedagógica é dialógica.

Existem práticas pedagógicas que apenas formalizam conteúdos e repassam informações necessárias para preenchimento de diários e cadernos, sem nenhuma intervenção dos alunos. As estratégias e sequências didáticas são realizadas, conforme o manual do professor, já as práticas dialógicas/pedagógicas não ficam presas somente às estruturas que executam a ação pedagógica, mas também se pautam na relação do dialógico.

Nesse sentido, o outro é visto como sujeito que contribui e a sua fala é valorizada e escutada, no momento da própria ação de aprender, o discurso do professor não é monológico, pois o professor é o mediador de uma construção coletiva. Todos são instigados a perguntar e, quando valorizamos essas perguntas e permitimos o diálogo na comunhão, respeito, escuta etc., como propõe Freire acerca da cooperação em alimentarmos uns aos outros como um fazer do ato educativo um momento significativo.

#### 4.1 A ROTINA DA ESCOLA

O planejamento semanal era distribuído pela coordenadora para as professoras dos grupos, sempre na segunda-feira, de cada semana. No corpo do planejamento, identificavam-se os campos de experiências que eram explorados com as turmas, bem como as aprendizagens que seriam desenvolvidas. A rotina era bastante sistemática: chegada com a troca de roupa, café, roda interativa (acontecia sempre da mesma maneira, as crianças se direcionavam para as salas e brincavam com os brinquedos de montagem); depois continuava a rotina da sala de aula, com a participação do ajudante do dia no preenchimento do cartaz com o dia da semana, mês e ano, quantidade de alunos presentes e ausentes e observação do tempo (ensolarado, chuvoso etc.).

Em seguida, entre 9 horas e 9h40min a roda era iniciada. Ali, aconteciam as vivências que geravam o momento de exploração das diversas linguagens, cada dia uma linguagem era colocada em evidência: Linguagem Artística, Escrita, Verbal/Artística, Matemática, Matemática/Artística.

Os momentos da roda eram demarcados com a direção exclusiva da professora e, qualquer movimento de escrita era realizado pela professora como escriba da turma. Depois desse momento, os alunos eram direcionados para a sala de integração ou pátio e, em seguida, eles iam para a preparação do almoço, higiene e descanso.

Às 14h, acordavam e lanchavam, retornando para novas vivências entre 14h30min/15h. Nesse momento, outras linguagens eram exploradas: Oralidade e Artística, Corporal, Verbal/Corporal. O término das atividades era às 16 horas, com a ceia para as crianças.

O primeiro momento de interação, efetivamente observado, iniciou-se às 14 horas, quando as crianças voltaram do descanso e, no pátio, aconteceu uma atividade coletiva, com uma baiana e um capoeirista, em comemoração ao dia do Folclore. A baiana, Alegre<sup>3</sup>, fez uma receita de abará, explicando passo a passo para as crianças, mostrando os elementos e misturando em tempo real os

---

<sup>3</sup> Nome fictício dado à baiana convidada pela coordenadora pedagógica, para atividade lúdica, referente ao Dia do Folclore, em 23/08/2017.

ingredientes. Em seguida, o professor de capoeira, Mestre Verdade<sup>44</sup>, fez uma roda de capoeira com cada grupo e as crianças participaram com entusiasmo, todos foram envolvidos pelo som da música e movimento do corpo, pois

A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de construir uma visão própria como conscientização pragmática de uma concepção de educação e de cuidado. É possível afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. (BARBOSA, 2006, p. 28).

Diante dessas observações, algumas inquietações surgiram, posto que o momento foi muito significativo, ficando as perguntas: será que no dia seguinte esse momento será explorado na roda de conversa para, a partir dele, a sistematização do planejamento ser reavaliada? Como a roda de capoeira e a receita serão exploradas na sala de aula? A perspectiva da expressão oral e da memória oral das crianças reverberará em sistematização no planejamento como ato colaborativo?

Na observação seguinte, percebi retornos diferenciados. A professora Estrela explorou a temática com as crianças, trazendo a discussão sobre a pessoa do capoeirista para sala e provocou um momento dialógico das crianças, garantindo a escuta da expressão oral como ato colaborativo na construção de saberes do grupo. Enquanto que a professora Lua continuou o seu procedimento, conforme o planejamento semanal, demonstrando uma postura inflexível na organização pedagógica, desconsiderando uma oportunidade singular de aprendizagem das crianças.

O grupo 05, turma da professora Lua, ao chegar à escola, foi direcionado para o café e, em seguida, para a sala de aula. As mesas estavam formadas com grupos de 03 ou 04 crianças, brincando livremente. Uma aluna foi trocada de lugar por estar em conflito, na disputa pelo brinquedo com outra criança, depois a professora se aproximou da criança e fez com que ela retornasse para a mesa, após o combinado de brincarem sem agressões e xingamentos. A professora passa, de mesa em mesa, auxiliando no uso das peças dos brinquedos. Nesse entorno, várias falas são percebidas como:

---

<sup>44</sup> Nome fictício dado ao capoeirista convidado pela coordenadora pedagógica, para atividade lúdica, referente ao Dia do Folclore, em 23/08/2017.

Eu não falei nada (NOA<sup>5</sup>)  
 O brinquedo é meu (PETRUS)  
 Foi no final de semana (YOCHANAN)  
 Olhe o que eu fiz (MACLA)  
 Ele pegou dois sim (REBECA)  
 Eu falei a pró de você (HADASSA)  
 Ela só pegou um pró (TIRZA)  
 Minha pró, fiz sozinha. (GIGANTE, 30/08/2017).

O momento do brincar é marcado por falas das crianças que vão dando vida às relações interativas e diversos conflitos surgem, o que proporciona a professora um envolvimento que a leva conhecer melhor suas crianças e discutir situações cotidianas com elas, tais como: combinados, propostas de atividades e projetos, entre outras, torna o ambiente da sala de aula um verdadeiro espaço para construção do conhecimento (OLIVEIRA, 2011, p.77).

Na dinâmica da sala de aula, as crianças, usando o imaginário, criam através do brinquedo: bolo, avião, câmera fotográfica e robô; outros cantam músicas dos desenhos. Nesse instante, vive-se o cotidiano da sala na vida das crianças, totalmente desprendidas do contexto, cada um no seu mundo mágico. De repente, uma voz apelativa de uma criança: “Powwww [...] eu preciso disso pra brincar”. (SOL, 30/08/2017). Enquanto do outro lado estava uma criança expressando somente: “Hummmmm [...] hummmmm [...] hummmmm”. (DAN, 30/08/2017).

Da outra mesa, percebe-se uma contagem do zero a três para demarcar a decolagem do avião, que segundo a criança que brincava, ia para a Itália. Em seguida, ouve-se:

Pare Isa [...] de me chamar de maluca” (CATY)  
 Não estou nada (LOMA)  
 Oh véio, me ajuda aqui (RAIO, 30/08/2017).

Para Dolz e Schneuwly e (2004), o oral “espontâneo”, geralmente pensado como fala improvisada em situação de interlocução convencional, com frequência, esconde regularidades a serviço da comunicação. A expressão oral espontânea pode ser vista como um dispositivo pedagógico que poderá desencadear uma conversa saudável sobre o eu e outro, fazendo com que a relação de respeito pelo próximo seja concretizada.

---

<sup>5</sup>Todos os nomes propostos para os estudantes são fictícios, para proteção de suas identidades.

Em seguida, as crianças foram incentivadas a organizar os brinquedos e, ainda no final, uma mesa aproveita até os últimos minutos cantando, “Parabéns pra você”, com um bolo feito com brinquedos. As crianças desmontam os brinquedos que foram distribuídos e colocam na cesta. Às 9 horas, começa o movimento para a roda. As crianças ajudam na organização das cadeiras e das mesas. Uma mesa precisa de ajuda para concluir e guardar os brinquedos. Depois de um tempo, a professora veio, fez uma intervenção, e o grupo só concluiu com a ajuda do adulto.

Na roda, inicialmente, as crianças fizeram um tumulto espontâneo, brincando um com o outro de “Andoleta”. As meninas foram chamadas para irem ao banheiro. Outro grupo se forma próximo ao calendário e fica esboçando palavras que estão escritas na rotina. As brincadeiras do carro com sandálias nas mãos tornam-se encantadoras. As meninas retornam, e os meninos são levados ao banheiro.

À espera do grupo dos meninos, as meninas sentam-se e, na roda, falam sobre a preferência dos nomes. A professora Lua teve dificuldade de acomodar o grupo, chamou o ajudante do dia, fez uma reflexão sobre o silêncio: “No momento da roda, tem que parar para escutar”. (PROF<sup>a</sup>. ESTRELA, 30/08/2017).

A roda configura-se um espaço em que as crianças podem dialogar em situações significativas e variadas, partilhar e confrontar ideias, quando a liberdade da fala e da expressão proporcionam ao grupo e a cada indivíduo em particular, o crescimento “na compreensão dos seus próprios conflitos”, conforme aponta Madalena (FREIRE *apud* ANGELO, 2011, p.60).

Para a atividade consecutiva, a professora Lua fez um combinado de cada criança esperar a sua vez e as crianças foram lembrando outros combinados. A Professora começou o aquecimento com a música “Bom dia”, em seguida, cada nome é chamado pela música na roda. As crianças, incentivadas pela música, começaram a contar a quantidade de meninos e meninas, identificaram o dia da semana, data, mês e ano. Cada criança sugeriu cantigas de roda, para cantar: “Como Pode o Peixe Vivo”, “Meu Pezinho”, “Senta na Roda”, “Sapo Cururu”, “D. Aranha” e a “Pulga”.

Todos são motivados a cantar e a movimentar o corpo. Na roda, realizou-se a atividade de história preferida, e a professora, como escriba, foi direcionando as falas. Ela fez uma lista com as histórias preferidas de cada criança, bem como o personagem predileto. A atividade transcorreu com tranquilidade, cada um ficou

esperando a sua vez. A professora, após escrever todos os personagens falados pelas crianças, solicitou que um voluntário identificasse o nome da história.

Para Angelo (2011), a roda de conversa pode se dar em diferentes momentos ou situações. Nos momentos instituídos, aparece como parte do planejamento realizado pela educadora ou também como momento de partilha de informações, vivências e experiências pessoais.

Em seguida, todas as crianças foram para o pátio, e a professora chamou atenção para o cuidado com o espaço. Na chegada, aconteceram vários conflitos, principalmente na disputa de brinquedos e nas relações interpessoais. A professora Lua chama todos para uma roda, a fim de conversar sobre os conflitos, fica vigilante com o grupo administrando tudo.

No pátio, a professora fez um trabalho direcionado com movimentos psicomotores, utilizando pneu, barras, desafios com cones e posicionamento com a bola. A turma ficou agitada, e o corre-corre desencadeou situações de empurra-empurra. A auxiliar não ficou atenta à necessidade do grupo, no sentido de interagir com as crianças. Um aluno, que não quis fazer a atividade proposta, se aproximou da pesquisadora e eu perguntei: “Por que você não está brincando?”. Ele disse: “Eu tenho vergonha” (BEZALEU, 30/08/2017).

Em seguida, pegou uma bola para brincar sozinho. Nesse sentido, é fundamental que as instituições de educação infantil reconheçam as crianças que necessitam de atenção especial, de modo que os instrumentalizem e tenham competência para ajudá-los no processo de formação da identidade. Esse processo pressupõe autoconhecimento e se estabelece como jornada de aprendizagem desde o início da vida. Portanto é necessário que as instituições de educação infantil entendam que a criança não se torna espontaneamente um ser social, um indivíduo, e que somente através das interações, na dinâmica da socialização e das vivências culturais, será formada sua identidade (RCMEIS, 2015, p. 105).

À tarde, os alunos acordaram voltaram para sala e a professora retomou a rodinha com a música “As flores já não crescem mais”. Todos participam com entusiasmo. Ela pegou a lista construída pela manhã na qual contém as histórias, e incentivou os alunos a participarem, fazendo a leitura de cada palavra. Quando as crianças demonstravam dificuldade, a professora pontuava algum elemento da história que as faziam lembrar o nome.

Aconteceu a votação para escolha da história que seria lida. A escolhida foi a do “Homem Lesma” e a “Bela e a Fera”. Um aluno contou a história da sua maneira, e a sua expressão oral foi tímida. A professora foi estimulando a fala do aluno, em seguida, outra criança contou a história da Bela e a Fera, apresentando uma narrativa com mais elementos da história. Outra criança se dispôs e, quando foi direcionada para falar, disse que precisava de ajuda para contar.

A aluna escolheu uma parceira e a escolhida começou a contar com riqueza de detalhes. Depois, outra criança contou a história de “Dona Baratinha”, com a ajuda do grupo. Nesse processo de exercitar a oralidade em que a criança vai desenvolvendo a habilidade oral, percebe-se que, em algumas práticas, se considera o aprendizado da linguagem oral como um processo natural, que ocorre em função da maturação biológica; prescinde-se, nesse caso, de ações educativas planejadas com a intenção de favorecer essa aprendizagem (BRASIL, 1998, p.119).

Após essa vivência, a professora conduziu o grupo para o lanche. Nessa relação de escolhas e escuta da história, percebo uma dinâmica interacionista que demarca uma construção social dos alunos, pois, nessa interação, as crianças não apenas apreendem e se formam, mas, ao mesmo tempo, criam e transformam o que as torna constituídas na cultura e produtoras de cultura. Essa concepção implica percebê-las como sujeitos ativos, que participam e intervêm na realidade ao seu redor. Suas ações são suas maneiras de reelaborar e recriar o mundo. Aos adultos cabe a importante função de mediação (MOTTA, 2011).

Ao final dessa observação, inquietaram-me as seguintes questões: O que é feito depois da história contada? Qual a colaboração das crianças no reconto da história? O que trazer para o contexto do grupo 5 como gênero textual?

Na sala da professora Estrela, observa-se o ambiente alfabetizador (exposição do calendário, dia da semana, nomes dos alunos nas fichas, alfabeto na parede). A roda começou com a música “Bom dia”, para o acolhimento das crianças. Na oportunidade, as crianças foram incentivadas a falarem seus nomes em coro com a música e, à medida em que os alunos falavam, a professora fazia a relação desses nomes, demarcando a presença de cada um e, nesse ínterim, uma criança diz: “Pró eu sonhei que eu morava em Santo Amaro, com o pai de meu pai” (JENO, 30/08/2017). A professora perguntou: “Quem é o pai de seu pai”? A criança respondeu: “meu bisá” (JENO, 30/08/2017).



Outras crianças falaram, e a turma ficou inquieta, precisando, o tempo todo, serem incentivadas para a escuta e atenção no que o outro falava. Cada criança foi expressando o seu sonho. A professora mediou todas as falas sobre o calendário. Fora da roda, tinha uma criança que brincava sozinha, falava sozinha e com os brinquedos ficava no mundo imaginário.

A professora Estrela apresentou a história “Os dez amigos”, leu o título e disse que o autor era Ziraldo, e uma criança falou “Ziraldo também escreveu O Menino Maluquinho”. A professora leu a história e contou com entusiasmo para a turma. As crianças ficaram na observação da história, porém o menino continuou separado, sem nenhuma intervenção dos 03 adultos, da sala.

A professora Estrela contou a história, sentada na cadeira, e depois voltou para o chão, a roda foi feita novamente. Ela explorou os personagens da história, mas sempre no controle da atividade. O espaço não foi aberto para escutar as crianças sobre as histórias. Em seguida, os alunos foram direcionados para a mesa com uma atividade a partir da história, registro do nome e desenho da história, todos estavam com as fichas com o nome completo.

Durante o desenho da história. Entre as mesas ouve-se:

Você é uma piada. (YARA)  
Pró eu não sabia, mas aprendi. (JUJU)  
Ela não lembrou ainda. (MAYA)  
Todo mundo faz do seu jeito. (LUMA)  
Eu já sei lê porque minha prima está me ensinando. (EMANUEL,  
01/09/2017).

A linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influencia o outro e estabelece relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, listas de palavras ou sentenças. As expressões faladas apresentam um sentido para cada criança e isso trazia vida para cada mesa que o grupo estava.

É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. Esses diálogos demarcam uma interação espontânea que, entre as crianças, são carregados de significados e, no envolvimento, um compreende o outro (BRASIL, 1998).

A sala tinha duas crianças com necessidades especiais e com comportamento agitado. Uma auxiliar acompanhava essas crianças. Todos tinham dificuldade de escuta. As falas eram atropeladas, e a sala necessitava de organização. Em alguns momentos a intervenção pedagógica ficava comprometida devido aos conflitos que surgiam no grupo.

A professora demonstra conhecimento, mas sua postura como mediadora é cansada, considerando que o grupo precisava demonstrar algumas competências e habilidades para o 1º ano do Ensino Fundamental I - Anos Iniciais, principalmente por sabermos que quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL, 1998).

Novas inquietações sobre a observação: Como explorar mais a oralidade das crianças a partir da contação de história? O tempo de aprendizado foi aproveitado? Como essas vivências desenvolvem a expressão oral das crianças? Acontece de fato a colaboração da criança? Tem a criança espaço para expressar o que pensa? Por que não damos essa abertura? É possível a prática dialógica? Por que os alunos não escutam? Por que não valorizamos a linguagem oral? Ainda para reflexão: Conceito de rotina? E de Cotidiano? Conceito de Expressão Oral? Oral espontâneo? Ensino do Oral?

Essas perguntas levaram-me a selecionar o primeiro texto para a sessão colaborativa com as professoras: “O que são mesmo as rotinas”? (BARBOSA, 2006).

Na sala da professora Estrela, as crianças estavam sentadas na roda, respondendo à professora sobre o que mais gostavam de desenhar e ela escrevia as respostas no papel. Surgiram várias falas:

Os amigos de super-herói. (CHARA)

O pastor. (EMANUEL)

O cachorro. (RAY)

*Ferry-boat.* (LUMA)

Eu gosto de desenhar o parque, a família, a pró e a amiga Naí. (BONECA)

O caminhão, a baleia e o castelo. (YANA, GEO E LUMA, 15/09/2017).

Nesse momento, o grupo ficou disperso, e a escuta comprometida. Não conseguindo retomar a atenção do grupo, a professora pediu aos ajudantes do dia para arrumarem as mesas, com lápis de escrever e de cor, também fez uma leitura

do que cada um falou. A professora explicou a formatação da página do papel A4, demonstrando o papel em posição vertical e o lugar de escrever o nome na linha.

O grupo se direcionou para a mesa, a fim de fazer a atividade de desenho. A atividade teve a proposta de explorar a linguagem artística, que fazia parte do portfólio. Os alunos se organizavam nas mesas, desenhavam e, após o desenho, pintavam. Cada criança interagiu com os colegas da sua mesa. De repente, uma fala:

Agora, desenho assim [...] (BRIEL)  
Sete mais sete é quanto, gente? (SONO)  
Outra criança responde: “200” (RISO, 15/09/2017).

Na prática educativa, a liberdade e a oportunidade de dizer a palavra pronunciando o mundo são pontos de partida do processo de afirmação dos sujeitos que a integram (ANGELO, 2011, p.64). Dessa forma, salienta-se a importância que Vygotsky (1998) dá às interações sociais, de modo a conceber a função do professor ou do adulto, como instrumento potencial ou provocador de transformações que desejamos instigar na criança em seu processo de aprendizagem e formação humana.

Algumas crianças desenhavam com riqueza de detalhes. À medida em que terminavam a atividade pegavam os livros de história, e a professora incentivava a fazer mais desenhos no livro.

A estimulação oral foi somente na roda e direcionada sempre pelo adulto/professora. Cada aluno pegava um livro da sua escolha e muitos se direcionavam para os que tinham as letras do alfabeto, com palavras e desenhos de acordo a letra. Em meio ao grupo, uma criança mostrou a bandeira do Brasil e disse: “Meu Brasil”, (RISO, 15/09/2017).

As crianças continuavam pintando e desenhando, muitos não apresentavam noção espacial. O verdadeiro oral é, por um lado, aquele que o aluno se exprime espontaneamente, no qual não existe escrita, no qual o aluno exprime seus sentimentos em relação ao mundo e, por outro lado, o oral cotidiano através do qual se comunicam professores e alunos, em aulas diversas. O oral “puro” escapa de qualquer intervenção sistemática; aprende-se naturalmente, na própria situação (SCHNEUWLY, 2004).

No cotidiano escolar, é corriqueiro o oral espontâneo, em que as crianças se desenvolvem de maneira natural, de acordo com as suas demandas individuais que vão sendo resolvidas no grupo. Essa capacidade de posicionamento diante das questões que surgem sem padronização é imprescindível para a organização do pensamento e da fala que, gradativamente, contribui para a formação da identidade do sujeito.

A professora recolheu os livros e as atividades, dizendo que terminaria à tarde. Após essa observação, inquietou-me quanto às sugestões dos heróis dadas pelas crianças e nenhuma atividade foi executada pela professora através das sugestões das crianças. Quando as crianças chegaram à sala de aula, a professora Lua sinalizou que era o momento do brinquedo de encaixe. Lembrou os combinados para a turma em relação à divisão dos objetos: “[...] devemos dividir os brinquedos com os colegas”. (PROF<sup>a</sup>. LUA, 15/09/2017).

Segundo o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador (2015), o brincar destaca-se como fio condutor das práticas na Educação Infantil, sendo um meio privilegiado de elaboração de conhecimentos pelas crianças e elemento constituinte da sua infância. A brincadeira, como linguagem tipicamente infantil, integra experiências da corporeidade, da cognição, da socialização e da emoção.

É importante salientar a importância do adulto, no sentido de ser o agente organizador dos espaços e tempos para o fluxo das atividades. A atitude do(a) professor(a) brincante será um dispositivo de envolvimento com a atividade, que pode ser brincar em grupo, brincar sozinho, escolher a brincadeira, brincar para aprender, brincar por prazer e brincar para ampliar o repertório de brincadeiras, todas essas dimensões devem povoar e equilibrar a rotina da Educação Infantil (BRASIL, 1998).

A professora Lua chamou o ajudante do dia e ele distribuiu os brinquedos com a professora. Na distribuição dos brinquedos, diversos conflitos aconteceram entre as crianças e, exaustivamente, a professora era solicitada para intervir nas disputas. Alguns se dirigiram tranquilamente para a montagem dos brinquedos. Gradativamente, todas as crianças foram se aquietando e se concentraram na brincadeira.

Na utilização da linguagem simbólica, os brinquedos tornaram-se apartamentos, carro, escudo, torre, trem etc. Um aluno procurava uma peça na cor

rosa. Existia uma acomodação no brincar livre, mas o ambiente estava carregado de significado, pois, nos pequenos grupos, os conflitos eram constantes. Algumas crianças batiam umas nas outras, o que demonstra a importância de trabalhar comportamentos atitudinais com as crianças.

Um dos eixos que devem ser explorados na Educação Infantil é – o eu, nós e os outros, implicando em procedimentos e sequências que ajudarão as crianças a manter relações interpessoais de qualidade, haja vista que o grupo apresentava oscilação de temperamento e humor constante, as crianças se batiam e se empurravam muito.

A professora solicitou a organização dos brinquedos, e o conflito de bater uns nos outros continuava. Lua conversou com a turma sobre o comportamento, e a importância de escutar o outro. Nesse momento, percebi, também, um excesso do tempo livre, o que possibilitou a perda do sentido do ato de brincar, ocasionando a falta de interesse.

Uma das auxiliares da turma levou os meninos ao banheiro e, no retorno, conduziu as meninas. A auxiliar conduziu o grupo para organização da roda e um aluno estava resistente a obedecer aos combinados. A professora Lua começou a cantar a música do “Bom dia”, e conduziu as cantigas na roda, sempre parando para chamar a atenção do grupo em relação ao cuidado com o outro. “Vocês precisam cuidar uns dos outros [...] não podem ficar batendo e brigando o tempo todo”. (PROF<sup>a</sup>. LUA, 15/09/2017).

É importante salientar que nesse processo de conflitos vividos pelas crianças, nessa idade, a intervenção do adulto é determinante para a construção das relações socioemocionais, principalmente quando reconhecemos que na interação o sujeito se constitui e constitui o outro. A aprendizagem não se esgota ao aspecto cognitivo, mas relaciona-se aos aspectos culturais, históricos, emocionais, físicos e sociais.

Em decorrência disso, espera-se que as situações criadas cotidianamente nas instituições de Educação Infantil ampliem as possibilidades de as crianças vivenciarem a infância: cuidando de si e do outro, convivendo, desenvolvendo projetos em grupos, expressando suas emoções, sentimentos, resolvendo conflitos e experimentos (BRASIL, 2015).

Na roda, a professora se posicionou como mediadora e perguntou ao grupo o passo a passo da rotina e, à medida em que as crianças iam falando, escrevia no

papel ofício. A professora relembrou a caminhada da primavera que aconteceu no dia 22/09, indagando às crianças sobre o motivo pelo qual foi feita a caminhada naquele dia. “Quem lembra o porquê fizemos a caminhada? Com a chegada da primavera quais animais aparecem no Jardim?” (PROF<sup>a</sup>. LUA, 15/09/2017).

Respondem: “Borboletas, passarinhos, minhoca” (VIDAL e JASMIM, 15/09/2017). A partir dessa resposta, a professora perguntou: “Vocês sabem como nascem as borboletas”? (PROF<sup>a</sup>. LUA, 15/09/2017).

Uma aluna fala da sua maneira sobre o nascimento da borboleta: “Vai nascendo, vai nascendo e mistura muita cor”. (LINE, 15/09/2017). Outros alunos responderam: “Parte da minhoca, quebra e nasce uma borboleta” (ILSON); “As borboletas nascem da flor”. (LUIS, 15/09/2017). Nesse instante, uma aluna expressou: “A abelha beija a flor e pica a gente” (MEL, 15/09/2017).

A palavra “pica” trouxe um alvoroço na sala e imediatamente a professora Lua, que estava atenta à fala das crianças, sentou-se com o grupo e explicou o significado da palavra “*picado*”. A abelha pica porque ela tem um ferrão que quando toca no nosso corpo sentimos como se fosse a ponta de um ferro nos picando [...]. (PROF<sup>a</sup>. LUA, 15/09/2017).

Analisando essa postura da professora, vemos que a capacidade de escuta vai sendo assegurada paulatinamente e todas as crianças vão se envolvendo com a proposta de trabalho, porque elas se inserem no contexto pedagógico. No momento em que a professora valoriza a escuta e demonstra reconhecer a capacidade da criança, novas oportunidades de contribuição para uma prática dialógica são estabelecidas e a escola potencializa o lugar da criança como ser que se expressa, bem como se insere a possibilidade de uma construção curricular partilhada com a criança, ou seja, a sua ação participativa é uma colaboração para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Segundo o RCMEIS (2015), quanto mais oportunidades as crianças tiverem para falar, ouvir opiniões de adultos ou de outras crianças, sobre fatos, fenômenos e situações sociais, naturais e culturais observadas, mais elas pensarão e elaborarão ideias sobre elas. Por isso, é tão importante a atitude atenta, respeitosa e estimuladora dos/das professores/as, no sentido de acolherem suas hipóteses, dialogando, de modo que elas possam questionar suas ideias, buscando compreender os diversos fenômenos sociais e naturais que as rodeiam.

As crianças ficaram atentas à explanação da professora e, em seguida, começou a falar sobre o livro que abordava a história “A Reprodução da Borboleta”. A professora Lua leu a história para as crianças, mostrando, no decorrer das páginas do livro, a transformação da lagarta. Falou da alimentação da lagarta e a importância de comer para sobreviver.

A turma ficou agitada, a professora interrompe com intensidade. Terminou a leitura, mas não conseguiu fazer a atividade escrita por causa da inquietação do grupo. Chega a hora de ir ao pátio. Somente um grupo vai, e o outro fica conversando com a professora por conta do comportamento.

Nesse dia, percebi nuances de uma possível prática dialógica, a professora Lua, mesmo não concluindo a atividade programada, já estava abrindo espaço para as crianças se expressarem, o que foi muito gratificante pontuar diretamente à regente da sala, porque notei que ela ficou angustiada por não ter conseguido concluir a atividade.

As possibilidades de expressão oral foram se estabelecendo, o grupo demonstrou outra postura quanto ao acolhimento do que o outro falava. A experiência nos remete à quebra do monólogo que, segundo Bakhtin (*apud* BRAIT, 2005) é algo concluído e surdo à resposta do outro, descartando o outro como entidade viva, falante e veiculadora das múltiplas facetas da realidade social, enquanto que o dialogismo é um procedimento que constrói a imagem do homem num processo de comunicação interativa, no qual eu me vejo e me reconheço através do outro, na imagem que o outro faz de mim.

Em se tratando da relação em sala de aula, a criança no seu universo falante se revela livremente na ação pedagógica, existindo uma dependência da criança que é projetada no professor.

No momento do brincar, cada grupo estava na sua mesa de maneira tranquila. Alguns alunos construíram os brinquedos com as peças de montar e diziam:

Eu sou o foguete (RUANAN).

Uma casa (YANE).

Uma caixa (BELA).

Olha o espaço da nossa cidade (RAVI, 29/09/2017).

As construções da montagem aconteceram de forma gradativa, e a turma foi interagindo e convivendo com mais tranquilidade. As crianças montaram piscina, parque, pontes, controle de vídeo game, cidade. A professora Lua convidou a turma para guardar as peças porque ia fazer a roda. Alguns organizaram no cesto a partir das cores, tamanhos e formas.

Vamu colocar primeiros os vermelhos [...] (RAVI).  
Coloca os quadrados 'logu' [...] (JAEL).  
Os 'piquenus' dá 'logu' [...] (ENCANTO, 29/09/2017).

O universo da Educação Infantil é carregado de significados, a partir das situações vivenciadas pelas crianças. Isso nos garante um entendimento da novidade que se estabelece a cada dia no cotidiano da escola. A linguagem simbólica permeia todos os momentos, principalmente por sabermos que as falas espontâneas são afloradas e, de maneira natural, vão sendo expressas dentro do que a criança vai construindo na sua relação com o meio, o outro e consigo mesma.

Dessa forma, a brincadeira e o faz de conta são recursos que fortalecem as estruturas intrínsecas das crianças, conduzindo a um amadurecimento no seu desenvolvimento capaz de assegurar competências e habilidades na sua forma de expressar com segurança o que pensa. Portanto, a criança se relaciona com o mundo adulto, quando tem possibilidade de recriar no plano simbólico as experiências que vive, deslocando-se para atitudes e linguagens próprias desse mundo. É nesse ir e vir, entre o imaginário e o que a criança pensa e processa sobre o mundo, que entra a função mediadora dos/das professores/as, percebendo os conteúdos que as crianças manifestam, colocando-as em contato com outras formas de pensar, diferentes daquelas que usam em situações espontâneas (BRASIL, 2015, p.111).

O grupo de meninas e meninos foi ao banheiro com a auxiliar e retornou para a roda. A professora, o tempo todo, convidava o grupo para resolver os conflitos sem gritos: "Vocês não precisam gritar para o outro ouvir [...] precisamos escutar uns aos outros". (PROF<sup>a</sup>. LUA, 15/09/2017).

Lua convidou o grupo para a marcação da data, dia e mês no calendário. Lembrou a aula que iria acontecer no sábado dia (30/09) e explicou o motivo pelo qual essa aula foi agendada para acontecer:



Nós vamos ter essa aula porque tivemos uma paralisação dos professores e participamos da mobilização em prol dos direitos na educação. (PROF<sup>a</sup>. LUA, 15/09/2017).

A professora sinalizou a importância da escuta individual de cada colega e, gradativamente, deu oportunidade da fala para todas as crianças. Construiu a rotina, trazendo dados do cotidiano das crianças, fazendo-as recordarem do caminho realizado por elas desde a entrada na escola, inclusive registrando o nome do porteiro do dia. Escreveu a rotina com palavras e desenhos, e as crianças trouxeram toda sequência vivenciada na sala, bem como aguçou a imaginação das crianças com as diversas possibilidades de ir para casa. A professora lembrou um trabalho que foi realizado na segunda-feira: O que eu disse que ia acontecer na escola com José Paulo Paes? (PROF<sup>a</sup>. LUA, 15/09/2017).

Várias pontuações sobre o escritor foram expressas pelas crianças:

Aquele que escreve desenhos, coisa. (JAEL).

Aquele que faz o livro. (YANE).

Ele escreve livro. (PEDRO).

José Paes escreve histórias boas e legal como chiquititas. (ILSON).

Ele escreve palavras bola, papagaio, pião. (PEIXE).

Aquele que está na foto. (SENA, 29/09/2017).

A professora convidou o grupo para recitar a poesia de José Paulo Paes “Convite” que seria apresentada no Sarau da escola.

### CONVITE

Poesia  
 é brincar com palavras  
 como se brinca  
 com bola, papagaio, pião.  
 Só que  
 bola, papagaio, pião  
 de tanto brincar  
 se gastam.  
 As palavras não:  
 quanto mais se brinca  
 com elas  
 mais novas ficam.  
 como a água do rio  
 que é água sempre nova.  
 como cada dia  
 que é sempre um novo dia.  
 Vamos brincar de poesia?  
 (JOSÉ PAULO PAES)

As crianças recitaram em uma só voz e, em seguida, a professora interrogou: “O que é Sarau”? (PROF<sup>a</sup>. LUA, 29/09/2017).

E um aluno respondeu: “Sarau é primavera”. (FELIZ, 29/09/2017).

A resposta dessa criança nos faz pensar na lógica de um momento que estava sendo projetado em função da primavera. A professora Lua fez a leitura da poesia “Convite” e as crianças repetiram de maneira espontânea o poema. Mais uma pergunta surge a partir da professora: “Durante o ano, fizemos várias investigações legais, qual foi a que você mais gostou”? (PROF<sup>a</sup>. LUA, 29/09/2017).

Perguntou a cada um, individualmente, e registrou no papel ofício. Fez algumas provocações para lembrar as atividades que foram realizadas: vivências lembradas pelas crianças: música, investigação da primavera, do museu, as pinturas de Romero Brito, investigação do dente, investigação da fada Mafalda e o alfabeto [...] A investigação sobre a capoeira, partiu de uma indagação de uma criança: “O capoeira também ensina, pró?” (FELIZ, 29/09/2017).

Aproveitando a expressão oral da criança, a professora Lua sugeriu as crianças que fizessem uma carta para convidar o Capoeirista “Verdade” para vir à escola conversar com grupo. A professora se posicionou como mediadora e cada criança foi se expressando e a mesma concluiu com a leitura do texto final para o grupo que foi construído a partir da fala das crianças:

Amigo capoeira, bom dia!

As crianças querem fazer uma entrevista com você para saber se você também ensina. Você pode vir na nossa escola?

Essa experiência nos remete aos estudos de Dolz e Bernard Schneuwly, no que concerne ao Ensino da Linguagem Oral (2004)

Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 114).

A prática pedagógica nos mostra a possibilidade de uma escuta que proporciona uma atitude dialógica, ao mesmo tempo, uma prática pedagógica que possibilita uma construção coletiva com as crianças, trazendo as suas falas e expressões orais como ato/ação colaborativo/a, ou seja, a interação e a escuta não

só abriram espaço para elaborações, além da rotina sistematizada, mas transgrediram por causa da oportunidade que foi estabelecida e respeitada no momento.

Ao término, as crianças foram livremente pegar livros de literatura e ficaram apreciando-os, duas dessas crianças escolheram o livro da borboleta que foi trabalhado anteriormente, observaram o casulo e falaram com espanto: “O casulo da borboleta da pró Lua”. (FELIZ E PEIXE, 29/09/2018).

Essa memória oral ganha um significado importante dentro desse contexto, porque no momento anterior, essas duas crianças, aparentemente, estavam dispersas, porém a expressão dita foi justamente o que foi compartilhado com o grupo.

A professora Estrela, na roda de conversa, começou a falar sobre os combinados que estavam fixos na sala (respeitar os colegas e a professora, não gritar, esperar a vez para falar, não xingar, fazer as atividades, obedecer a professora, joga o lixo no lixo). Ela foi lendo e pontuando para os alunos os combinados que eles não estavam cumprindo. A professora interrogava as crianças: “Vocês estão obedecendo à pró? Vocês estão respeitando os colegas e a professora? Vocês estão falando baixo”? (PROF<sup>a</sup>. ESTRELA, 06/10/2017).

As perguntas foram feitas, mas a professora não dava tempo para escutar as respostas das crianças e todas queriam falar ao mesmo tempo. A centralidade da roda era exclusivamente da professora, que reforçava com o grupo a importância de melhorar no cumprimento dos combinados e pontuava, gradativamente, a importância de saber esperar.

O que faço para a boa convivência do grupo? Qual a sua contribuição para a boa convivência do grupo? (PROF<sup>a</sup>. ESTRELA 06/10/2017).

Nesse momento, vários combinados foram lembrados pelos alunos: “obedecer à pró, esperar a vez, respeitar os colegas, não falar mal” (os alunos foram falando e não deu para identificar a fala, porque todos falavam ao mesmo tempo).

A professora Estrela explicou o que era para ser feito na atividade e a proposta foi: “Desenhe o que você faz para uma boa convivência do grupo” (PROF<sup>a</sup>. ESTRELA, 06/10/2017).

Alguns perguntaram: “o que era mesmo para fazer”?

Os alunos foram direcionados para a mesa e começaram a fazer o nome, acompanhando na ficha, e a desenhar. O grupo era muito falante, comunicativo e muitas crianças não conseguiam se concentrar na atividade, apesar de se repetir exaustivamente o uso do desenho como estratégia de atividade. Os desenhos variavam e não seguiam os direcionamentos da professora. Todos os alunos chamam a professora para a mesa ao mesmo tempo.

Nesse dia, o grupo ficou muito inquieto. Observei que a turma precisava ser motivada para realizar as tarefas, bem como as crianças precisavam ser desafiadas com outras atividades que lhes proporcionassem o desenvolvimento de outras habilidades. O pedagógico poderia ser mais explorado, instigando as crianças à resolução das atividades, bem como a professora poderia investir em atividades que ajudassem o grupo nas questões atitudinais.

Algumas atitudes precisavam ser explicadas para as crianças como, por exemplo, o que é gritar e por que não gritar. As crianças precisavam refletir sobre seu lugar na escola, apesar de os alunos lembrarem as posturas, imediatamente repetiam as mesmas. A roda de conversa é uma prática da rotina, sendo possível compreender quando Angelo (2011, p. 61) explicita:

O desafiante é estar vigilante para que essa vivência se estabeleça verdadeiramente como momento de construção e de troca dialógica entre diferentes sujeitos, e não como um momento trivial, rotineiro e mecânico, engessando toda a riqueza do diálogo num momento ritualístico em que a criança vai receber, por parte do adulto, apenas orientações e normas a serem seguidas, sanções a serem cumpridas. Desafiante também no exercício de compreender que o momento da roda, embora assumido como privilegiado, não se constitua como a única possibilidade do uso da fala, da ampliação do vocabulário, da organização e partilha de ideias e de argumentações.

Na sala da professora Lua, os alunos foram direcionados para retirada da foto que seria usada no encerramento do final de ano. A rotina sofreu uma alteração. Voltaram da foto, e a turma foi convidada para organizar a roda de conversa. Primeiro foi feita a troca de roupa e todos foram se acomodando para a realização dos combinados.

A professora Lua começou apresentando as imagens que foram trabalhadas no dia anterior, resgatando a memória oral dos alunos, e os mesmos lembraram o artista Romero Brito e, à medida que olhavam as imagens, foram aos poucos expressando o que sentiam quando as observavam, surgiram expressões de vários

sentimentos como: “Amor, carinho, felicidade, alegria, festa, colorido. (Vozes escutadas, não consegui identificar quem falava, porque estavam no grupo). A gente fica com o coração bem feliz”. (FELIZ, 17/10/2017).

A professora trouxe a biografia de Romero Brito e foi explicando a cronologia da vida do artista e toda sua trajetória. As crianças disseram que se sentiam alegres quando olhavam o quadro colorido. A professora instigou os alunos quanto à língua utilizada no Brasil e nos Estados Unidos.

Apresentou as imagens do quadro e escreveu em inglês:



BRITTO HAPPY CAT SNOB DOG

Fonte: Happy cat - gato feliz. snob dog - cachorro metido, (PROFA. LUA, 17/10/2017)

Gradativamente, foi realizando a leitura da tela/texto com as crianças, fazendo a leitura imagética, e uma criança disse: “O cachorro está se achando.” (DUDA, 17/10/2017).

A professora explorou o significado de “se achando” com o grupo.

O que é se achar? (PROF<sup>a</sup>. LUA)  
É tirar onda, minha pró [...] (PEIXE)  
É ‘mitido’. (FELIZ, 17/10/2017).

Importante salientar outra dinâmica dada à roda de conversa que converge como chama atenção Angelo (2011, p. 62):

A roda de conversa pode se dar em diferentes momentos ou situações. Nos momentos instituídos, aparece como parte do planejamento realizado pela educadora e tem por grande objetivo a

construção de ideias em torno de um tema gerador e das atividades necessárias para o desenvolvimento do processo, ou também como momento de partilha de informações, vivências e experiências pessoais. Nesses momentos, as crianças são desafiadas a problematizar as questões que surgem e motivadas a uma apropriação do trabalho proposto, de tal forma que se vejam nas atividades e as percebam como algo delas próprias.

Essa percepção fortalece o lugar da criança como coparticipante do planejamento da sala de aula, caracterizando a prática dialógica, como também podemos referendar nessa ação a valorização dos aspectos do cotidiano, preconizada por Paulo Freire.

A imagem de um coração com a expressão escrita em inglês – *heartkids*, foi apresentada, e a turma chegou ao entendimento da expressão em português “coração da criança”.



Depois, a professora mostrou a releitura do quadro que fizeram no dia anterior e sinalizou a importância de respeitar o olhar do outro na arte. Em seguida, convidou o grupo para recitar a poesia de José Paulo Paes – O Convite, e todos recitaram em uma só voz.

A professora entregou a folha de papel ofício para a releitura do segundo quadro. As crianças ficaram à vontade para fazer a atividade. À medida em que terminavam a releitura, pegavam os livros literários e se sentavam para apreciá-los (esse movimento foi uma atitude espontânea das crianças. Os adultos que estavam na sala de aula, em nenhum momento, sinalizaram essa condição). Uma criança com o livro na mão disse: “Era uma vez, o número que era escrito”, (ILSON, 17/10/2017).

Através da linguagem artística, na leitura dos quadros, a professora contribuiu para a ampliação da linguagem oral das crianças. No Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (2015, p. 91), se esclarece que as linguagens artísticas – visual e musical – colaboram para a ampliação da sensibilidade da criança e potencializam sua capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, formas, cores, imagens, gestos, falas e com obras elaboradas por artistas e por elas mesmas. Sua ação criativa necessita da imaginação, e esta se desenvolve não só por meio do jogo simbólico, mas também pela narrativa de histórias e por explorações variadas do desenho, teatro e música.

O grupo foi convidado para uma vivência no ambiente externo, numa praça localizada em frente ao Centro Educacional, onde havia algumas plantas. A proposta estava inserida no eixo Natureza e Sociedade. Ao sair, o grupo, ainda eufórico por causa da novidade, começou a observar tudo em sua volta, alguns alunos chamaram a professora e relataram:

Minha pró, 'quantu' lixo! (CINE)  
Tá fedendo e tem muita mosca. (SENA)  
Tem que para de jogar lixo na rua, minha pró. (FELIZ)  
o povo não cuida da rua, né minha pró. (YANE, 17/10/2017).

Considerando essas falas, a professora Lua sugeriu que a turma investigasse sobre o lixo. Nesse dia, a professora enviou para casa uma pesquisa para ser feita com a família. A proposta de pergunta a ser respondida era a seguinte: Por que não devemos jogar o lixo em qualquer lugar?

No outro dia, a professora Lua propôs ao grupo pensar em ações que poderiam ajudar na limpeza da rua. O grupo fez algumas sugestões: juntos, limpar o lado da escola; fazer um jardim suspenso; fazer uma carta para a comunidade, pedindo para não jogar lixo ao lado da escola, para não ficar com mau cheiro. No decorrer da semana, a carta foi feita, e as crianças a compartilharam com a comunidade.

Gradativamente, fui observando o crescimento nas ações pedagógicas do grupo. Nesse envolvimento de expressões, percebo nuances do objeto de estudo. Noto que existia uma vontade se expressando em doses educativas, por parte da professora Lua, que, mesmo fazendo um esforço, saiu das certezas da rotinização da roda de conversa e galgou novas experimentações.

A professora Estrela assegurava sua fala nos momentos das sessões colaborativas, a sua dificuldade em experimentar uma proposição mais desafiadora com o grupo na sua prática, devido as questões atitudinais dos alunos, que eram vistos como “problemas” ou alunos “especiais”. O grupo da professora Lua iniciou um trabalho dialógico, e as crianças avançaram no exercício da escuta um do outro, bem como a disposição e disponibilidade da professora que permitiu a colaboração das crianças no planejamento, desapegando-se da posição rígida da rotina.

Ao observar os alunos no pátio, percebo uma zona de conflito entre eles, e os adultos permaneceram à parte, sem fazer as intervenções necessárias. Muitas crianças ainda não sabem lidar com as emoções e aconteceram várias agressões verbais e físicas. Ninguém consegue entender o outro e, nesse momento, a postura do adulto como mediador de conflitos é imprescindível. As falas são agressivas, e a escuta não é direcionada pelos adultos. Os adultos (professoras e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil) aparentavam uma postura apática e cansaço diante dessa turma.

A professora sempre colocava a culpa nos alunos “especiais”, para não realizarem determinadas atividades em grupo, ou que exigissem uma maior elaboração na ação pedagógica. A turma e os adultos precisavam de estímulo. Segundo Oliveira (2011, p.53-54), a possibilidade de interagir e partilhar experiências com as crianças com necessidades educativas especiais será oportunidade valiosa para ampliar a noção de amizade, a compreensão, a aceitação e a valorização das diferenças entre as pessoas.

O grupo da professora Lua já estava em outro momento de observação. As crianças começaram a roda conversando sobre o dia da semana e marcando, no calendário, o dia e o mês. A professora resgatou a memória oral sobre os dias da semana e as datas anteriores. Relembrando o número 25, perguntou: “Como se escreve o número 25”? (PROF<sup>a</sup>. LUA, 25/10/2017). E todos responderam “dois e o cinco”.

A professora pediu aos alunos que fechassem os olhos e lembrassem da rua onde moravam. Convidou a abrirem os olhos e perguntou: “Quem da sala conhece alguma música que fale da “RUA”? (PROF<sup>a</sup>. LUA, 25/10/2017).

Alguns fizeram tentativas com músicas conhecidas e a professora pediu silêncio para ouvir o colega que tinha começado a cantar: “Se essa rua fosse minha”



(FELIZ). Perguntou a professora ao aluno “quem cantou essa música para você?” (PROF<sup>a</sup>. LUA). O aluno respondeu: “minha avó” (FELIZ).

A professora apresentou, através de um vídeo, no *Youtube*, a música “Se essa rua fosse minha”, na versão Galinha Pintadinha. Explorou a imagem do vídeo e expôs ao grupo a poesia de José Paulo Paes, fazendo um resgate oral sobre a biografia recitada na página 97 do autor, e lembraram a poesia ensaiada para o Sarau. A professora explorou a oralidade de cada criança sobre a rua onde moravam. Cada uma foi falando sobre sua rua dizendo: “A rua é grande, tem lugar para brincar” (YANE). “Na minha rua não tem lugar de brincar” (CINE, 25/10/2017).

Acontece uma dispersão, e a professora chamou a atenção do grupo para a escuta, outro aluno diz: “Minha mãe não deixa eu brincar na rua”, (GIGANTE, 25/10/2017).

A professora Lua perguntou para o grupo: “Como vocês queriam que fosse a sua rua”? “Gostariam que mudasse alguma coisa”? (PROF<sup>a</sup>. LUA, 25/10/2017). As crianças expressaram espontaneamente sobre a rua:

Queria que tivesse parque, que não passe carro, que tivesse árvores grandes para subir, fosse mais larga, não passe polícia dando tiro. (NIK, RAYAN, FELIZ, BELA).  
Eu quero escutar a minha fala. (CINE, 25/10/2017).

A professora apresentou o poema de José Paulo Paes “O Paraíso” – que faz uma referência à cantiga de roda “Se essa rua fosse minha” e propôs uma atividade de desenho ao grupo.

### **Paraíso**

*José Paulo Paes*

Se esta rua fosse minha  
eu mandava ladrilhar,  
não para automóvel matar gente,  
mas pra criança brincar.

Se esta mata fosse minha  
eu não deixava derrubar.  
Se cortarem todas as árvores,  
onde é que os pássaros vão morar?

Se este rio fosse meu,  
eu não deixava poluir.  
Joguem esgotos noutra parte,  
que os peixes moram aqui.

Se este mundo fosse meu,  
eu fazia tantas mudanças,  
que ele seria um paraíso  
de bichos, plantas e crianças.

Ficaram na roda fazendo a atividade. A proposta era para desenhar o que gostaria que tivesse na sua rua. A professora fez uma provocação para o grupo: “A rua da nossa escola está precisando de quê? Quem mais é responsável pelas ruas da cidade”? (PROF<sup>a</sup>. LUA). Um aluno diz: “A prefeitura” (NIK). Em seguida, a professora perguntou: “Como se chama o prefeito”? Todos respondem: “ACM Neto”. As crianças são desafiadas a escrever o nome do prefeito letra por letra, e de maneira espontânea, vão lembrando as iniciais dos nomes de cada colega.

Nessa aula, a professora provocou a expressão oral do grupo, bem como possibilitou uma constante interação dentro do tempo da criança, não ficando tão presa à rotina. Considerando esse contexto, concordamos com Oliveira (2011), quando postula que o educador deve conhecer não só teorias sobre como cada criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de Educação Infantil.

Deve também refletir sobre o valor dessa experiência, enquanto recurso necessário para o desenvolvimento de competências consideradas básicas para todas as crianças.

A criança que diz “chega!”, o faz com urgência, com pressa, quase com gula: ela é criança para seu desenvolvimento. Por isso, o seu “chega” é sempre “agora chega!”, nesse momento, já [...]. Se o que a criança diz é verdade, se o reconhecermos e o aceitarmos, é preciso levar isso em conta desde já e logo em seguida dar início às mudanças necessárias. (TONUCCI, 2005, p.16).

## 4.2 SESSÕES COLABORATIVAS

Tendo em vista a colaboração, como uma prática da pesquisa, foi de fundamental importância não somente considerar o lugar dos professores como coprodutores, mas também reconhecer a coordenação pedagógica como elemento de colaboração para a construção de saberes. Os temas trabalhados nas sessões

foram: rotinas, constituição social das rotinas, rotinização da educação infantil e a roda de conversa como dispositivo pedagógico. Segue um resumo de cada texto:

a) O que são mesmo as rotinas? (BARBOSA, 2006, p. 35-45).

Esse texto de Maria Carmen Silveira Barbosa (2006) foi escolhido a partir das primeiras observações realizadas em sala de aula. Nas práticas pedagógicas apreciadas, o modelo de rotina era caracterizado por uma postura paradigmática, de concepções rígidas de educação e cuidado. A mesma baseava-se em emprego do tempo, sequência de ações, plano diário, jornada de atividades dos adultos e das crianças.

Segundo Barbosa (2006), é possível afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais ou a falta dela. O referido texto também propõe uma reflexão sobre a concepção de cotidiano, que extrapola a categorização da rotina “mesmo na rotina invisível, sob série de operações executadas maquinalmente por gestos, ritos, códigos, ritmos, costumes – é possível encontrar opções, variedade e criatividade, isto é, o cotidiano” (BARBOSA, 2006, p. 40).

b) A constituição social da rotina e o processo de institucionalização e de rotinização da Educação da Infância (BARBOSA, 2006, p. 47-84).

Pensar a rotina nos direcionou a refletir sobre o lugar social que faz parte de um cotidiano vivido no agora da criança. O texto de Barbosa (2006) apresenta, mais uma vez, um histórico sobre o estudo e a compreensão social da rotina, haja vista que, no processo da organização, muitos conceitos relacionados às crianças foram sendo reformulados, por compreenderem que as crianças precisavam de uma estrutura específica para desenvolver as suas habilidades.

Segundo Barbosa (2006), as instituições sociais não estão separadas da vida dos sujeitos e fazem parte da estruturação subjetiva de todos aqueles que a elas estão vinculados.

c) O espaço-tempo da fala na Educação Infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico (ANGELO *apud* ROCHA; KRAMER, 2011, p. 53-65).

O texto de Angelo nos ajudou a repensar a rotinização da roda de conversa como dispositivo pedagógico. O autor pontua questões importantes da roda de conversa como lugar do diálogo, o qual no contexto pedagógico insere a criança como sujeito social que contribui dentro de um espaço-tempo para a produção de realidades.

Nesse sentido, entendemos dispositivo com base no seu conceito, de acordo com o dicionário<sup>6</sup>, do latim *dispositus* (disposto), um dispositivo é um aparelho ou mecanismo que desenvolve determinadas ações. O seu nome está relacionado com um artifício que está disposto a cumprir com o objetivo do utilizador. Significa também, mecanismo destinado a certo fim, relativo à disposição, que prescreve, ordena, apara.

Pensando no contexto pedagógico, pode-se inferir que a roda de conversa é um mecanismo para desenvolver outras possibilidades de ensino-aprendizagem, bem como um instrumento que é utilizado para desencadear caminhos metodológicos, em prol de um aprender cotidiano.

Os textos se sucederam a partir das necessidades práticas. Através das observações, fui selecionando e compartilhando com as colaboradoras, de acordo com os contatos realizados de maneira formal e informal. Os textos foram compartilhados com as professoras e a coordenadora, e nos encontros fomos partilhando os saberes construídos.

De posse da rotina escolar e acompanhando os dois grupos selecionados, ficou evidente a diferença de práticas pedagógicas, a partir das ações que estavam planejadas. Na sala da professora Lua, inicialmente, o fazer pedagógico era “inflexível” e a partir das conversas e encontros colaborativos, ela se dispôs a exercitar a escuta, em prol de uma prática mais próxima das sinalizações das crianças.

Na sala da professora Estrela, por sua vez, o fazer pedagógico foi mantido, de acordo com o que era passado pela coordenadora, obedecendo a uma estrutura programada para a semana, tudo formatado e cronometrado, a atividade de desenhar era repetitiva e a rotinização da sala era notória, pois as crianças externavam os mesmos conflitos, desatenção, falta de escuta e irritação entre eles.

No momento colaborativo com a coordenadora da unidade de ensino, a conversa aconteceu tranquilamente, e ela mostrou-se bastante atenta quanto às colaborações da pesquisadora. Foi pontuada a importância da flexibilidade da rotina, o desenvolvimento de atividades que valorizassem a oralidade das crianças, bem como a importância de o planejamento ser partilhado com elas, de forma que as

---

<sup>6</sup> Disponível em: [www.dicio.com.br/dispositivo](http://www.dicio.com.br/dispositivo). Acesso: 24/02/2018.

atividades aconteçam garantindo à criança o direito à voz, proporcionando uma construção pedagógica/dialógica.

Através da observação, ficou evidente a necessidade de se fazer um trabalho de formação continuada com as professoras, principalmente nos momentos de atividade complementar, para o crescimento do grupo quanto à busca de estratégias específicas para cada turma. Outra sugestão pontuada foi a efetivação de leituras que proporcionassem a reflexão sobre o cuidado com as crianças pequenas, a partir dos professores em relação à forma como que tratam e falam com as crianças.

O lugar da coordenação é de suma importância para o desenvolvimento pedagógico do grupo, é importante um acompanhamento mais de perto, das ações realizadas dentro das salas de aula, para que as intervenções sejam mais diretas, em favor do desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

A coordenadora demonstrou-se disposta a buscar novas estratégias para contribuir com a prática pedagógica, de maneira que as crianças sejam escutadas nas suas expressões orais. Após o momento colaborativo com a coordenadora, ela esboçou a sua necessidade de ser mais atuante nas observações em sala de aula, bem como reconheceu a importância do acompanhamento das atividades oferecidas pela proposta pedagógica da instituição.

Refletiu sobre a urgência de um trabalho com textos e indicações metodológicas, de maneira que contribuam na prática pedagógica das professoras e promovam o crescimento na formação continuada. A sessão colaborativa foi produtiva, porque pude apresentar alguns elementos que podem ser utilizados como dispositivos pedagógicos, a fim de incentivar o desenvolvimento das competências e habilidades do grupo V, que inclusive está garantido no Referencial Municipal da Educação Infantil de Salvador (2015).

A sessão colaborativa final foi realizada com todas as professoras do CMEI e o corpo gestor da Unidade Escolar. Na oportunidade, relembrei os textos trabalhados e qual a função de cada um para um aproveitamento no cotidiano da escola. Reforcei a importância do objeto de pesquisa, que estava sendo observado, e como isso, poderia colaborar com as práticas pedagógicas em sala de aula, proporcionando exploração da oralidade e envolvimento das crianças.

Compartilhei alguns dispositivos produzidos por mim, para viabilizar práticas pedagógicas com as crianças, visando ao aperfeiçoamento da linguagem oral,

instigando a expressão daquilo que observam de maneira espontânea. Os dispositivos (vide APÊNDICE E) foram apresentados, e as professoras puderam observar e contribuir com sugestões, as quais foram elencadas, de maneira que as oportunidades fossem experimentadas dentro do contexto da realidade escolar.

Foram apresentadas as sugestões, como: varal pedagógico, trilha sonora, luva pedagógica, caixa musical, sacola mágica, tapete pedagógico e trilha imagética, dentre outros. A sessão se encerrou com os depoimentos das professoras e da coordenadora.

Fiquei entusiasmada em participar da pesquisa, mas ao mesmo tempo com um pouco de medo. Ser observada não é fácil e as crianças pareciam outras na vivência que foram observadas. A pesquisadora me colocou para pensar em várias questões, uma delas, o lugar da rotina em minha prática. A serviço de que ou quem a mesma existe? Como as crianças nos sinalizam o tempo todo os seus interesses? Estou escutando as crianças? Quando? Para quê? Muitas questões [...] e a principal é a de se colocar as crianças como protagonistas no currículo. Fui tentando inserir na minha prática essas questões e me senti mais leve, explorando outras possibilidades. (PROFA. LUA, 07/11/2017).

A ação colaborativa na escola foi válida. Os textos sugeridos foram de qualidade e adequados à nossa realidade. As sugestões foram satisfatórias e, com certeza irei experimentar no momento adequado à minha prática. As referências da pesquisa foram bem escolhidas e me despertou o interesse para fazer outras leituras dos autores. (PROFA. ESTRELA, 07/11/2017).

A pesquisa foi de grande valia para todo o CMEI e trouxe importantes contribuições para as nossas práticas pedagógicas [...] realizou uma oficina onde ela fez em breve relato sobre a sua experiência e apresentou alguns dispositivos pedagógicos que podem ser construídos pela equipe para complementar a prática pedagógica. (COORDENADORA CÉU, 07/11/2017).

Algumas inquietações suscitaram outros questionamentos, tais como: as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil contextualizam os saberes e as experiências orais das crianças? As práticas dialógicas dos professores da Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral? De que maneira a concepção de linguagem oral fundamenta as práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil e pode influenciar na formação do sujeito oral? De que maneira a pesquisa colaborativa pode contribuir para potencializar as práticas dialógicas das professoras da Educação Infantil? Será que

ao planejar suas ações pedagógicas os professores da Educação Infantil priorizam as falas das crianças suscitando o desenvolvimento da expressão oral?

As sessões colaborativas instituíram um clima de cumplicidade e construção. As inquietações foram compartilhadas e as contribuições entre as professoras aconteciam naturalmente, sempre reconhecendo as diferenças entre as salas e o que elas poderiam fazer para desenvolver a expressão oral das crianças. O entendimento da rotinização das atividades diárias foi evidenciado por todas, principalmente quando verbalizaram que a preocupação era em cumprir os horários estabelecidos no planejamento. A organização dos horários passou a privilegiar o tempo das crianças, e a dinâmica na sala ganhou mais tranquilidade e leveza nas ações efetivadas, desse modo as contribuições foram sendo introduzidas e a oralidade mais valorizada.

#### 4.3 ENTRELAÇANDO OS FIOS COLABORATIVOS

Visando operacionalizar os dados produzidos na pesquisa, utilizei o pensamento teórico de Ibiapina (2008) para análise e compreensão do observado, a partir dos procedimentos: descrição, informação, confronto e reconstrução, conforme quadro 3 a seguir.

Partindo dos recursos oferecidos para análise, por meio das entrevistas realizadas, os dados foram analisados, a fim de compreender as regularidades, as contradições e os fatos relevantes e não relevantes no processo pedagógico das salas observadas. As informações possibilitaram extrair o entendimento teórico que permeava as práticas dentro de cada contexto vivido pelas crianças e professoras, bem como as suas potencialidades e fragilidades, de maneira que reverberassem em posturas diferenciadas, considerando o objeto pesquisado, “o conhecimento prático deve se articular ao teórico e vice-versa, portanto, refletir sobre a prática envolve a necessidade de rever a teoria e de desvelar as vicissitudes da ação docente” (IBIAPINA, 2008, p.57).

O Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (2015, p.132-133) fundamenta o aspecto sobre linguagem verbal afirmando que: “a aquisição da língua escrita é um processo complexo, gradual, no qual se incluem a compreensão e a valorização da cultura escrita, da leitura, da produção de textos escritos e do desenvolvimento da oralidade”. O Referencial sinaliza, também, que a

atuação do/a professor/a da Educação Infantil é fundamental para a garantia de contextos reais e instigantes de produção de leitura e de textos escritos e orais para as crianças ampliarem suas experiências no mundo letrado, por meio da interação com a diversidade de gêneros textuais, incluindo-se os midiáticos e os imagéticos.

Quadro 3 - Professora Estrela

DESCRIÇÃO	INFORMAÇÃO	CONFRONTO	RECONSTRUÇÃO
1. Cumprimento dos horários; 2. Seguiu o planejamento; 3. Demonstrava cuidado com as crianças;	Apesar de verbalizar sobre a afetividade, comunicação e linguagem, percebe-se um distanciamento da teoria e prática.	Dificuldade em lidar com os alunos "especiais";	Estimulada a experimentar outras possibilidades pedagógicas, de maneira que a oralidade fosse explorada com mais intensidade com as crianças.
1. Priorizava as atividades diretivas X Práticas dialógicas; 2. Repetição da mesma técnica (desenho), em detrimento das diversas linguagens apresentadas no planejamento;		Não promoção da escuta, conseqüentemente, reverberando na linguagem oral pelas crianças. Excesso de controle das ações pedagógicas pela professora.	Textos sugeridos, Diário de bordo, entrevista individual e coletiva; Sessões reflexivas.
1. As crianças especiais ficavam a maior parte do tempo com as AD's; 2. Obediência X Transgressão do planejamento;		Age de forma intuitiva, demonstrando a falta de formação continuada para lidar com os desafios da prática pedagógica do cotidiano.	Intensificar o processo de formação continuada em serviço a partir do contexto local; Ampliação dos recursos pedagógicos como facilitadores da práxis.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Seguem as reflexões realizadas a partir das entrevistas e observações dos caminhos metodológicos da pesquisa colaborativa de Ibiapina (2004). Na descrição da prática pedagógica da professora Estrela, observei as seguintes regularidades: o cumprimento do horário e do planejamento, conforme as orientações pedagógicas, também demonstrava cuidado com as crianças. Quanto às contradições, existia uma prática que privilegiava as atividades diretivas e demonstrava resistência à realização de práticas dialógicas; e havia repetição da técnica de desenhar, em detrimento das diversas linguagens apresentadas no planejamento.



Outro ponto relevante a considerar é que as crianças, com necessidades educativas especiais, ficavam a maior parte do tempo com as auxiliares de desenvolvimento e pouco interagiam com a turma ou com a professora, bem como a obediência ao planejamento de maneira que a transgressão no planejamento não perpassava por nenhuma ação pedagógica.

Apesar de verbalizar sobre afetividade, cuidado, comunicação e linguagem, percebi um distanciamento da teoria e a prática da colaboradora: “O professor NÃO pode só ensinar; ensinar criança pequena demanda também cuidado [...] Olhar diferenciado [...] Olhar observador para tomar as atitudes necessárias”.

Depois da descrição e da informação, é o momento do confronto pedagógico que, a partir dos textos trabalhados, foi fundamentando o pensar sobre determinadas demandas da sala de aula. Nesse caso, algumas colaborações foram compartilhadas, como: dificuldade em lidar com os alunos “especiais”, não promoção da escuta, conseqüentemente reverbera na linguagem oral pelas crianças; excesso de controle das ações pedagógicas pela professora; reação intuitiva, demonstrando a falta de formação continuada para lidar com os desafios da prática pedagógica do cotidiano.

O confronto na proposta colaborativa é um impulso para a reconstrução. Dessa forma, a professora Estrela foi estimulada a experimentar outras possibilidades pedagógicas, de maneira que a oralidade fosse explorada com mais intensidade com as crianças, considerando os textos trabalhados nas sessões reflexivas. A mudança na prática requererá intensificar o processo de formação continuada em serviço a partir do contexto local e ampliação dos recursos pedagógicos como facilitadores da práxis.

Quadro 4 - Professora Lua

DESCRIÇÃO	INFORMAÇÃO	CONFRONTO	RECONSTRUÇÃO
1. Cumprimento dos horários; 2. Seguiu o planejamento; 3. Demonstrava cuidado com as crianças;	A partir da sua narrativa evidenciaram-se aspectos afetivos, conhecimento sobre estrutura e funcionamento do ensino, bem como conhecimento prévio sobre linguagem, demonstrando	Adequar o planejamento as inúmeras possibilidades pedagógicas apresentadas a partir da abertura dialógicas.	Estimulada a exercer prática pedagógica com mais confiança acreditando no seu potencial; Investir em práticas orais com as crianças;
1. Priorizava as atividades diretivas X Práticas dialógicas;		Promoção de práticas dialógicas; Aperfeiçoamento da	Textos sugeridos, Diário de bordo, entrevista individual

2. Mesmo de posse do planejamento tinha dificuldade de expressar autonomia pedagógica.	abertura para o novo e possibilidades desconhecidas em prol da aprendizagem	escuta; A preocupação em cumprir com o planejamento é limitadora da práxis;	e coletiva; Sessões reflexivas.
1. Capacidade de mediação de conflitos entre as crianças; 2. Preocupação excessiva com o cumprimento do planejamento. 3. História de Vida e formação da professora, tendo como marca a busca incessante pela pesquisa.	significativa e interdisciplinares.	Sinalizações de caminhos que favoreçam as crianças.	“Colocar as crianças como protagonistas no currículo explorando outras possibilidades pedagógicas”.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Na descrição da prática pedagógica da professora Lua, ocorre a regularidade do cumprimento dos horários, cumprimento do planejamento e demonstração de cuidado com as crianças. Priorizava as atividades diretivas, mas apresentava atividades que sinalizavam práticas dialógicas, mesmo de posse do planejamento que era feito na coletividade, tinha dificuldade de expressar autonomia pedagógica.

Vale ressaltar que a professora demonstrava capacidade de mediação de conflitos entre as crianças, preocupação excessiva com o cumprimento do planejamento e a sua história de vida e formação foram baseadas na busca incessante pela pesquisa.

A partir da sua narrativa, destaquei aspectos afetivos, conhecimentos sobre estrutura e funcionamento do ensino, bem como conhecimentos prévios sobre linguagem, demonstrando abertura para o novo e possibilidades desconhecidas em prol da aprendizagem significativa e interdisciplinar. Nas sessões de colaboração, a professora foi encorajada a adequar o planejamento às inúmeras possibilidades pedagógicas apresentadas a partir da abertura dialógica, promoção de práticas dialógicas, aperfeiçoamento da escuta, desvincular a preocupação do cumprimento do planejamento para uma prática mais libertadora, construir caminhos junto às crianças, favorecendo a aprendizagem do grupo.

Após o entendimento do confronto pedagógico, a professora Lua foi instigada a exercer a prática pedagógica com mais confiança, acreditando no seu potencial e tendo como base os textos sugeridos, nas elaborações das suas anotações no diário de sala, também a investir em práticas orais com as crianças. A mudança para ser efetiva, segundo a professora era “colocar as crianças como protagonistas no currículo, explorando outras possibilidades pedagógicas”. Assim, o caminho traçado com base na descrição, informação, confronto e reconstrução remete à prática da reflexão preconizada por Paulo Freire, na perspectiva da pedagogia da pergunta:

Se aprendêssemos a nos perguntar sobre nossa própria existência cotidiana, todas as perguntas que exigissem respostas e todo esse processo pergunta-resposta, que constitui o caminho do conhecimento, começaria por essas perguntas básicas de nossa vida cotidiana, desses gestos, dessas perguntas corporais que o corpo nos faz [...]. (FREIRE, 1985, p. 32).

As professoras colaboradoras da pesquisa, apesar de terem como base o mesmo planejamento, apontaram resultados diferentes, exerceram práticas diferenciadas e cada uma dentro do seu contexto da sala, no seu lugar de mediador da aprendizagem, concretizou a ação pedagógica de maneira diversificada. Essa informação direciona a minha compreensão de que a prática pedagógica é mobilizada exclusivamente pelo professor e que a valorização da expressão oral irá requer dele uma atitude singular do fazer pedagógico, o que fortalece meu entendimento de que o professor é o agente de mudança da sua própria prática no seu cotidiano profissional.

## 5 DESBRAVANDO OUTROS COMEÇOS

Com base nos capítulos articulados, a pesquisa teve como objetivo discutir a prática pedagógica e a oralidade nas classes da Educação Infantil, tomando como universo o grupo 5, de um Centro Municipal de Educação Infantil, da cidade de Salvador/BA. Os caminhos traçados pautaram-se em:

- a) Traçar um panorama de como se dá a produção de saberes em práticas pedagógicas das professoras, nas interações com as crianças da Educação Infantil;
- b) Identificar a existência de práticas dialógicas entre professoras e crianças do grupo 5 A/B, na rotina da Educação Infantil;
- c) Indicar de que forma os saberes/as experiências de vida das crianças do grupo 5 A/B são valorizados no contexto pedagógico da Educação Infantil.

Doravante, as análises, e pensando no alcance dos objetivos delineados para a pesquisa, vejo que ainda existe uma fragilidade na produção de saberes no que tange às práticas dialógicas, na organização pedagógica das professoras, pois muitas vezes praticam a ação com base no que pensam ser melhor para fazer. Apesar de as professoras falarem sobre interação, inclusive sobre a proposta de Vygotsky (1998), inicialmente, poucas experimentações foram estabelecidas na sala de aula, caracterizando o sociointeracionismo e, nas suas falas, demonstravam insegurança no “fazer” da sala, por relatarem não saber como resolver os conflitos que surgiam, conforme as atividades que exigiam interação mais direta aluno-aluno.

As posturas iniciais foram pouco flexíveis, e o entendimento da oralidade era visto apenas como participação na roda de conversa que se resumia em oportunidade de responder ao que se perguntava. Da mesma forma, os resultados esclarecem que, no momento em que as professoras são instigadas dentro do percurso da metodologia colaborativa, que perpassa por uma sistematização baseada na descrição, informação, confronto e reconstrução, ambas se sentiram inquietadas, a partir da realidade, a avançar, agregando às suas práticas as intervenções pautadas na valorização da expressão oral, proporcionando a efetivação de práticas dialógicas.

Muitas vezes, as professoras ficavam preocupadas em cumprir com a programação determinada na rotina e isso afetava a prática da escuta da oralidade. As atividades orais se restringiam apenas à roda de conversa e às músicas repetitivas das cantigas de roda. Considero que, no cotidiano da sala de aula, após

as sessões reflexivas, a professora Lua se dispôs a explorar a oralidade das crianças, de acordo com o seu planejamento.

O tempo de aprendizagem e interação começou a ser aproveitado e, gradativamente, a prática pedagógica e a oralidade tornaram-se dispositivos na promoção do aprender das crianças, assim as aulas passaram a apresentar não apenas o caráter pedagógico, mas também o dialógico.

Os alunos começaram a se perceber como participantes do planejamento da professora. As linguagens propostas pela programação da rotina semanal tornaram-se veículo de incentivo para a elaboração de questionamentos para e com as crianças. É salutar o papel do professor como mediador da situação de aprendizagem e facilitador de situações pedagógicas significativas.

Em face às análises, constato que para as experiências das crianças serem valorizadas e efetivadas, no processo pedagógico, é preciso que o professor se permita acolher a expressão oral da criança, pois essa escuta abrirá caminhos para campos de aprendizagem e construção de saberes coletivos e individuais. Todo itinerário pedagógico em sala de aula pode ser formalizado e estabelecido pelo professor e pelas crianças, nenhuma ação dialógica acontece se os protagonistas principais não se envolvem.

Nas práticas pedagógicas observadas no período da pesquisa, através das ações das professoras, notei que as posturas no fazer educativo instigam o aprendizado do grupo. Os resultados apontaram avanços significativos em uma turma, no momento em que a professora se permitiu reconstruir a sua prática, conforme a proposta da metodologia colaborativa, vivenciada nas sessões reflexivas.

Sabemos que a reconstrução não é fácil, mas a abertura da profissional possibilitou o desenvolvimento da expressão das crianças, bem como reestruturou seu planejamento a partir da colaboração do grupo, dando saltos significativos na prática dialógica. O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para confrontá-las com outras formas mais elaboradas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 147).

Nesse sentido, a pesquisa buscou responder à seguinte questão: De que modo à prática pedagógica vem suscitando o desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil, no grupo 5?

Para a oralidade da criança ser instigada em sala de aula é necessário que o/a professor/a exerça uma prática dialógica, elaborando situações de aprendizagem em que as relações interativas sirvam de alicerces para uma escuta da criança, considerando a sua espontaneidade. No momento que reelaboramos as nossas práticas e saímos do centro, colocando a criança no “centro da ação pedagógica”, praticamos novas posturas que facilitarão a formação de pessoas desenvolvidas nas suas falas.

A prática pedagógica e a oralidade se estabelecem, na Educação Infantil, quando os colaboradores se permitem, e neste caso, a mediação do professor com dispositivo de interação para a exposição oral é imprescindível, principalmente por entender que no momento em que não permite que o outro se expresse, há uma negação da fala do outro e tudo se reduz a uma relação monológica e a construção do diálogo fica comprometida.

Na pesquisa, tivemos as duas situações, uma professora que se debruçou para novas experiências e outra que preferiu esperar uma turma sem “problema”, para colocar em prática os conhecimentos que estavam sendo elaborados durante as sessões colaborativas.

Diante dos dados analisados se observam evidências de práticas em que as expressões orais das crianças são escutadas e tornaram-se instrumentos para o planejamento pedagógico, de forma que reverberam em práticas dialógicas/pedagógicas, caracterizando, dessa maneira, a visão de que “homem no homem” não é uma coisa, um objeto silencioso, é outro sujeito, outro “eu” investido de iguais direitos no diálogo interativo com os demais falantes, outro eu a quem se autorrevela livremente (BEZERRA *apud* BRAIT, 2005, p.193).

As práticas analisadas revelam-se, ainda timidamente, posto que na maior parte do tempo, a direção de todo trabalho em sala de aula é conduzido pela professora, o que nos faz pensar em aprofundamentos teóricos que fundamentem e reconstruam as práticas pedagógicas com crianças e não somente para as crianças “conceder a palavra às crianças significa dar a elas as condições de se expressarem”. (TONUCCI, 2005, p. 17).

A professora Estrela convidou o grupo para a roda de conversa. Fez a chamada, pontuou a quantidade de crianças do dia e lembrou a data e o dia da semana. Em seguida, explicou as crianças que naquele momento cada uma teria a oportunidade para dizer qual o

personagem preferido e se estava relacionado com alguma história. Nesse momento, a professora se posicionava como uma mediadora e cada criança foi falando o seu personagem e a história. Existia um esforço constante para o exercício da escuta da expressão oral. A professora fazia intervenção sempre sinalizando a importância de ouvir o outro. Todas as crianças se expressaram e após esse momento a professora solicitou que desenhassem seu personagem preferido. Ao término do desenho a turma foi direcionada ao pátio.

Nessa prática, observo a posição da professora como condutora das falas das crianças, o que nos faz entender que, mesmo numa roda de conversa, a expressão oral pode ser limitada para o cumprimento do horário e da experiência proposta, restringindo a expressão oral espontânea e criativa das crianças, visto que é preciso dar às crianças condições adequadas, sem pressa, sem controle, sem preocupações, para que possam errar, dizer bobagens, fazer ironias, exatamente como fazemos nós, os adultos (TONUCCI, 2005).

Essa reflexão sinaliza a importância de não somente ouvir as crianças, mas permitir que expressem suas intenções sem medo de errar, para que se sintam valorizadas e reconheçam-se escutadas pelos seus pares. A roda de conversa é um dispositivo singular para essa relação dialógica, podendo extrapolar-se dentro das diversidades de recursos pedagógicos disponíveis, nos espaços educativos.

Adentremos nesta cena: a professora Lua convidou a turma para uma vivência (campo de experiência explorado: linguagens integradas, natureza e sociedade) na praça que fica em frente à instituição pesquisada. As crianças se direcionaram e andaram no entorno da praça, observando. De repente, uma criança grita: “Minha pró, olha quanto lixo!”, todos param e correm para o local. A professora se aproxima e pergunta: “o que devemos fazer”? Outras crianças expressam: “vamu fazer um jardim”, “limpa o lixo”, “tem que falar com todo mundo para não jogar lixo”, “vamu fazer uma carta para a comunidade, minha pró”.

Quando retornaram para sala, a professora Lua continuou explorando a expressão oral das crianças e elaborou, com elas, perguntas referentes ao lixo (sugeridas pelas próprias crianças): por que joga lixo perto da escola? Por que não espera passar o carro do lixo? Por que o lixo fede?

As crianças foram instigadas a conversar com seus pais sobre a questão do lixo e, no outro dia, compartilharam com o grupo e sugeriram à professora que eles fizessem um jardim no local. Com ajuda do porteiro, diretora, coordenadora, professora, as crianças pintaram as paredes, produziram cartazes sobre o cuidado

com o espaço coletivo e fizeram um jardim suspenso no lugar. Esse recorte nos remonta para o fato de que a postura do professor para a escuta da expressão é singular para o exercício de práticas pedagógicas/dialógicas como via de mão dupla para o processo de aprendizado.

Essa ação aconteceu porque a professora se disponibilizou para uma construção de um planejamento com as crianças que demonstraram seu interesse sobre um assunto do seu cotidiano, o que nos faz pensar que, ao longo dos anos, a situação vem melhorando, pois os adultos estão se fazendo mais atentos, mais críticos e estão aprendendo a considerar, com a adequada seriedade, as propostas das crianças, superando suas atitudes paternalistas e superficiais (TONUCCI, 2005 p.170).

Segundo Brait (2005), é pelo diálogo que as personagens se comunicam entre si, com o outro, se abrem para ele, revelam suas personalidades, suas opiniões e ideias, mostram-se sujeitos de sua visão de mundo. Pensando nesse contexto, a sala de aula é um espaço possibilitador desse diálogo, o qual, através das práticas pedagógicas, demarca iniciativas para novas experimentações pedagógicas.

A partir das sessões reflexivas, as professoras foram suscitadas a buscar caminhos que favorecessem a exploração da linguagem oral, bem como ficou esclarecida a importância do ensino do oral, desde a Educação Infantil, de forma que as habilidades orais sejam efetivadas para a formação de sujeitos competentes na sua oralidade.

A prática pedagógica/dialógica considera os enunciados construídos pelas crianças nas suas dimensões primárias, reverberando em produções secundárias. A proposta apresentada assegura-se na escuta das vozes das crianças, de maneira que essas falas sejam veículos de construção de atividades pedagógicas, as quais nascem a partir de um contexto de sala de aula, de forma espontânea e que a professora, no exercício da escuta, agrega no seu fazer cotidiano em sala de aula.

Vários caminhos foram se estabelecendo a partir da pesquisa em prol de uma construção pedagógica pautada na criança como protagonista, também do fazer educativo, principalmente por entender que a construção de um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento infantil parte da própria criança.

A construção do planejamento das aulas, considerando as necessidades de aprendizagem das crianças através das suas falas, de forma que contemplem os



campos de experiências, é possível diante das práticas pedagógicas/dialógicas na fomentação de uma educação que valoriza e reconhece o lugar das crianças.

Nos avanços dos resultados, a percepção das falas das crianças nos remete aos eixos temáticos que o professor pode explorar em sala de aula e, nessa interação, nuances são observadas e exploradas nas suas singularidades, pois esta pesquisa não se limita a esses resultados, mas pretende colaborar para um cuidado com as práticas pedagógicas, bem como uma reflexão sobre o lugar da expressão oral no contexto escolar.

A contribuição da pesquisa é sempre na proposta da colaboração para uma prática que considera a criança, o que me faz entender que outros estudos surgirão e que muitos caminhos podem ser trilhados na mesma perspectiva. Assim, todas as perguntas que foram suscitadas no percurso da investigação possibilitaram resultados diferentes, sobretudo a partir das sessões colaborativas com as professoras, pois a inserção das experiências e saberes orais das crianças nas práticas pedagógicas dependerá do profissional que estiver em atuação, a disposição para uma mudança perpassa por uma escolha que independe das circunstâncias da sala de aula.

No momento em que essa consciência é estabelecida e o mediador organiza suas propostas, a contribuição acontece e o desenvolvimento oral das crianças é evidenciado nas ações pedagógicas. Para isso, cabe ao professor reconstruir, ou melhor, refletir sobre a sua concepção de linguagem e investir em dispositivos que sejam instrumentos que a potencializam, suscitando a oralidade, partindo de momentos espontâneos ou sistematizados.

Dentro dessa proposta fica o convite para outras investigações, agregando conhecimentos sobre a prática pedagógica e a expressão oral, que outras vias sejam implementadas, fortalecendo as vozes das crianças no contexto escolar projetado nos diversos espaços do mundo.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Olivette R. B. P; FERREIRA, Maria Saloniilde. Ciclo de Estudos Reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPIANA, Ivana M. L. M.; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Saloniilde. **Pesquisa em educação** – múltiplos olhares. Brasília: Líber livro, 2007.

ALMEIDA, R. L. de. **Cenas simbólicas e enunciação oral**: ressonâncias de sentidos na educação infantil, 2014. 143f. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

ANGELO, Adilson de. O espaço-tempo da fala na Educação Infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico, p. 53-66. In: **Educação Infantil**: Enfoques em diálogo/Eloisa A. C. Rocha; Sonia Kramer (Org.) – Campinas: Papirus, 2011. (Série Prática pedagógica).

ARAPIRACA, M. A. Narrativas fazem sentidos. In: MUNIZ, D. M. S.; SOUZA, E. H. P.M.; BELTRÃO, L. M. F. (Org.). **Entre textos, língua e ensino**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 15-25.

ARAÚJO, Maria Yvonne Atalécio de. **Experiências de linguagem oral na escola primária**. Rio de Janeiro: Editora Nacional de Direito, 1965.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Currículo, território e disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Parte IV. **As crianças, os adolescentes e os jovens abrem espaços nos currículos**, 177 – O direito da infância a territórios públicos.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

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

BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. 2017. Acesso em: 30 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. vol. 01, 02 e 03.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CASTRO, Grazielle Vieira Maia de. Pesquisa na educação Infantil e a participação de crianças pequenas: uma metodologia possível! **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, 2012.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças e pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-42.

\_\_\_\_\_. Infância como construção social: contribuições do campo da pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado. (Org.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças e pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia (Org.). **Explorando o discurso da criança**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A linguagem da criança**. Um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DOLZ J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Coleção as faces da linguística aplicada) Cap. 2, p. 35-60; 6, p. 109-155; 8, p. 183-211.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. Branco demasiado branco, reflexões epistemológicas, metodológicas e ética acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p.143-162.

FRANCHI, Eglê; FIORIN, José Luiz (Org.). **Linguagem atividade constitutiva: teoria e poesia**. São Paulo: Parábola Editora, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

GONZALEZ-MENA; EYER, Janet; WIDMEYER, Dianne. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

HILÁRIO, R. N.; PAULA, L.; BUENO, R. G. Relações entre Bakhtin e Bruner nos estudos em aquisição. In: RÉ, A. D.; PAULA, L.; MENDONÇA, M.C. (Org.). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 31-47.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

JARDIN, D. B.; MOLON S. I. **Significados e sentidos da educação ambiental para as crianças**. Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação Souza Castro, 2008.

KEMMIS, Stephen. **Critical reflection – Staf development for school improvenient**. Tradução: Ivana Ibiapina. Philadelphia: Imago Publishing, 1987.

KOCH, Ingedore Grunfel Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-38.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. **Infâncias-devir e currículo: a formação do direito das crianças à (aprendizagem) formação**. Ilhéus: Editus, 2013.

MAGALHÃES, M. C. C. Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. **5º Congresso da Sociedade Internacional para a pesquisa cultural e teoria da atividade**. Amsterdam: Vrije University. Julho de 2002.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea).

MENDONÇA, M. C.; GRECCO, N. Aquisição da Escrita e estilo. In: RÉ, A. D.; PAULA, L.; MENDONÇA, M.C. (Org.). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 31-47.

MOTTA, F.; Salada de criança: a roda de conversa como prática dialógica. In. **Educação infantil: Enfoques em diálogo/Eloisa A.C. Rocha. Sonia Kramer (Org.)**. Campinas: Papiros, 2011. – (Série Prática pedagógica), Cap. 4.

MUNIZ, Dinéia M. Sobral. **A expressão oral na escola de 1º grau: aspectos linguísticos e educacionais**. 1986. 270f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Salvador. 1986.

\_\_\_\_\_. Sobral. A prática de expressão oral na escola. In: MUNIZ, D. M. S.; SOUZA, E. H. P. M. de; BELTRÃO, L. M. F. (Org.). **Entre textos, língua e ensino**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 27-48.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre. Artmed, 2007.

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

\_\_\_\_\_. Conversa sobre a criança e o seu desenvolvimento. In: PEREIRA, Arlete de Costa (Org.). **O educador no cotidiano das crianças**: organizador e problematizador. Brasília: Gerdau, Fundação Mauricio Sirotsky Sobrinho, 2011. p. 68-78.

PONZIO, A. **Por uma filosofia do ato responsável**. [Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo, 2010, p. 9-38

PORTAL BRASIL. **Plano Nacional pela Infância**. Brasília, dez/2010. Pdf. Publicado em: 07/12/2010 11h37 última modificação: 28/07/2014 09h09. Disponível em: <<https://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2010/12/plano-nacional-pela-primeira-infancia-sera-lancado-nesta-terca-feira-7>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A criança fala**: a escuta de crianças e pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Org.). **Educação infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papyrus, 2011.

SACRISTÁN, G. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SALAZAR-ORVIG, Anne. A inscrição dialógica da criança pequena: Evolução, diversidade e hererogeneidade, p. 15-34. **Livro Explorando o discurso da criança**. Alessandra Del Ré; Luciane de Paula; Marina Célia Mendonça (Org.). São Paulo: Contexto, 2014.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil em Salvador**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil em Salvador - RCMEIS**. Salvador: Secretaria Municipal da Educação, 2015.

SOUZA, S. J. de; CASTRO, L. R. de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**/ Sílvia Helena Vieira Cruz (Org.). São Paulo: Cortez, 2008.

TOBIN, K. **Questões éticas associadas à pesquisa em ensino e aprendizagem**. Université Du Québec à Montréal. vol. 1, set. 1998. (tradução livre de Adir Luiz Ferreira). UFRN, 2008.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WESCHENFELDE, Noeli V.; BELTER, Luciléia; MARIN, Eulália Beschorner. **A pesquisa com crianças no contexto de Escolas Públicas: possibilidades e desafios políticos**. Ijuí: Unijuí, 2011.

**APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecimento****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento ao Centro Municipal de Educação Infantil Joaquim Santos (instituição integrante da rede Municipal de Ensino do Município de Salvador/BA) e aos funcionários, em especial, a direção, aos professores de Educação Infantil e aos alunos (sujeitos da pesquisa), o projeto de pesquisa **A expressão oral da criança como ato colaborativo para práticas dialógicas na Educação Infantil**, de autoria da mestranda Jucineide Santana Melo, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O objetivo da pesquisa é compreender a expressão oral das crianças como ato colaborativo nas práticas dialógicas nas classes da Educação Infantil.

Como instrumentos de pesquisa, a coleta de dados acontecerá através dos instrumentos como diário de bordo, observação da prática e entrevista individual e coletiva (Sessões Reflexivas), de forma que a sistematização dos dados proporcione um repensar sobre a oralidade na Educação Infantil, bem como as contribuições da expressão como ato colaborativo. Os dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos.

O trabalho será realizado a partir de negociações com os sujeitos envolvidos na pesquisa no decorrer do estudo. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento.

Salvador, .....de.....de 2017.  
Jucineide Santana Melo

NOME	FUNÇÃO	ASSINATURA	TELEFONE
	<b>PROFESSORA</b>		
	<b>PROFESSORA</b>		



**APÊNDICE B - Entrevista semiestruturada individual com os sujeitos-professores****ENTREVISTA****NOME DA PARTICIPANTE** \_\_\_\_\_**FORMAÇÃO ACADÊMICA** \_\_\_\_\_**TEMPO DE TRABALHO DOCENTE** \_\_\_\_\_**ROTEIRO DE QUESTÕES****FORMAÇÃO ACADÊMICA**

1. Qual sua graduação? Em qual instituição você estudou? Este curso foi realizado em modalidade presencial ou à distância?
2. Concluiu algum curso de pós-graduação? Informe o nome do curso. Este curso foi realizado em modalidade presencial ou à distância?
3. Você costuma participar de formações, seminários, grupos de estudo que abordem sobre como trabalhar a linguagem, em especial, a expressão oral em sala de aula?
4. A Secretaria de Educação oferece formações que aperfeiçoem o ensino da Oralidade na Educação Infantil?

**SOBRE O ENSINO DA EXPRESSÃO ORAL (CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM ORAL)**

1. Em seu plano de aula há direcionamentos para o ensino da Oralidade? Que atividades você desenvolve em sala de aula para trabalhar com práticas orais?
2. Qual a sua concepção de Oralidade?
3. Em que momento do planejamento você organiza atividades com o objetivo de desenvolver o ensino da Expressão Oral?

## APÊNDICE C - Roteiro de entrevista coletiva

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPG  
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM, SUBJETIVAÇÕES E PRÁXIS PEDAGÓGICA**

Título do projeto: A expressão oral da criança e suas contribuições para práticas dialógicas na educação infantil

Mestranda: Jucineide Santana Melo

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz

### **Dados conceituais**

1. Falem um pouco dos processos de escolarização pelos quais passaram.
2. Como vocês se tornaram professoras da Educação Infantil? O que influenciou suas escolhas na carreira? Alguém marcou essas escolhas?
3. O que vocês consideram importante aprender na Educação Infantil?
4. Como vocês ensinam em sala de aula?
5. Que dificuldades pedagógicas vocês enfrentam no dia a dia?
6. Como vocês entendem a docência na Educação Infantil?
7. Como vocês se percebem na condição de professoras na Educação Infantil?
8. Como vocês consideram que os outros professores percebem cada uma de vocês na condição de professoras?
9. Quando falamos a expressão “expressão oral e prática dialógica”, o que vocês entendem sobre essa ideia?
10. O que vocês gostariam de estudar nos encontros que realizaremos? Esses estudos podem estar relacionados às necessidades que vocês têm, em termos de formação, que gostariam de aprofundar.

### APÊNDICE D - Cronograma da pesquisa colaborativa

ENCONTRO	DATA	AÇÃO	TEMPO
1º	23/08/2017	Formalização da pesquisa Preenchimento da ficha pessoal Entrega da carta/convite	40 min
2º	25/08/2017	Entrevista Profa. A (Individual)	40 min
3º	30/08/2017	Observação da Prática	04 aulas (manhã) 04 aulas (tarde)
4º	01/09/2017	Observação da Prática	04 aulas (manhã)
5º	06/09/2017	Entrevista Profa. B (Individual)	40 min.
6º	27/09/2017	Observação da Prática	04 aulas (manhã)
7º	29/09/2017	Observação da Prática	04 aulas (manhã)
8º	04/10/2017	Transcrição das entrevistas Dedetização na escola (não houve aula)	-----
9º	06/10/2017	Observação da Prática	04 aulas (manhã)
10º	17/10/2017	Observação da Prática <b>SESSÕES COLABORATIVAS</b> Entrevista Coletiva – Roteiro construído a partir das observações Momento dialógico – Pesquisadora e professores	04 aulas (manhã) Momento do AC Tarde
11º	18/10/2017	<b>SESSÃO COLABORATIVA COM A COORDENADORA</b>	04 aulas (manhã)
12º	20/10/2017	Observação da Prática	04 aulas (manhã)
13º	25/10/2017	Observação da Prática	04 aulas (tarde)
14º	27/10/2017	Observação da Prática	
15º	07/11/2017	<b>SESSÕES COLABORATIVAS</b> Oficina de Práticas Oraís Escuta das professoras da sua prática	02 aulas (tarde)

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

## APÊNDICE E - Fotos da sessão colaborativa

Foto 01 – Oficina de práticas orais



Fonte: Acervo da autora (2017)

Foto 02 – Colcha de retalho



Fonte: Acervo da autora (2017)