



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)
CENTRO DE EDUCAÇÃO – (CEDU)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – (PPGE)
LINHA DE PESQUISA – EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM DIÁTICAS DE LEITURA DA
LITERATURA E DA ESCRITA (GELLITE)

FERNANDA RAFAELLA DA SILVA

**ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS À
RELAÇÃO COM OS SABERES DOCENTES**

(Volume I)

MACEIÓ - AL

2021

FERNANDA RAFAELLA DA SILVA

**ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS À
RELAÇÃO COM OS SABERES DOCENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa em Educação e Linguagem.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adriana Cavalcanti dos Santos

MACEIÓ - AL

2021

**Catálogo na fonte Universidade Federal de
Alagoas Biblioteca Central**

**Divisão de Tratamento
Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586o Silva, Fernanda Rafaella da.

Oralidade na educação infantil : das concepções
teóricas à relação com os saberes docentes / Fernanda
Rafaella da Silva. – 2021.

100 f. : il.

Orientadora: Adriana Cavalcanti dos Santos.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 92-96.

Anexos: f. 97-100.



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS À
RELAÇÃO COM OS SABERES DOCENTES

FERNANDA RAFAELLA DA SILVA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 21 de maio de 2021.

Banca Examinadora:

Adriana Cavalcanti dos Santos

Prof^ª. Dr^ª. ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS (UFAL)
Orientador

Yana Liss Soares Gomes

Prof^ª. Dr^ª. YANA LISS SOARES GOMES (UFAL)
Examinador(a) Interno(a)

Jenaiçe Israel Ferro

Prof^ª. Dr^ª. JENAIÇE ISRAEL FERRO (UNEAL)
Examinador(a) Externo(a)

Dedico este trabalho aos meus alunos,
merecedores de um ensino de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um momento de manifestar nossa gratidão e reconhecer a participação de pessoas que, de longe ou de perto, contribuíram para a construção deste trabalho.

Minha eterna gratidão à família Lisboa (Delba, Daniel, Daniella, Dhara, Sohphie, Chiara, Zaya e Anderson) pela acolhida, abraços, conselhos e compartilhamento dos melhores e piores momentos. Vocês foram e são fundamentais em qualquer jornada da minha vida.

Aos meus irmãos e cunhadas (Rafael e Priscilla; Gustavo e Rayne) pelos auxílios nos momentos difíceis e pelas alegrias compartilhadas nos poucos momentos que tivemos ao longo dessa jornada.

Ao meu companheiro Jorge Eduardo, pelo apoio e pela caminhada que decidimos trilhar juntos.

Ao meu amigo Rubens Porto, por me encorajar a fazer o mestrado e por todo o apoio, compreensão e acolhida. Sou imensamente grata por sua escuta atenta e pelos conselhos sábios.

À Nadiege (mãe dos Rubens) por abrir suas portas e me acolher com tanto carinho e cuidado nos dias de compromisso na UFAL. Sou muito grata pelo carinho e cuidado.

À professora Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos, por sua orientação presente e motivadora. Agradeço também a confiança, o carinho, a paciência e a compreensão, além da leitura cuidadosa na elaboração desta produção.

À banca examinadora de qualificação e defesa pelo comprometimento acadêmico de ler cuidadosamente e realizar suas observações e críticas construtivas que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus amigos-irmãos que conheci na residência universitária e que são fundamentais em minha vida: Cléverton Silva e Dorgicleiton Santos.

À minha grande amiga Rilda Pereira, que torce por mim e que me incentivou a entrar na Universidade. Não poderia deixar de mencioná-la. Fica aqui minha enorme gratidão.

Aos meus padrinhos Cicero e Helena por exercerem tão bem o papel que meus pais lhe confiaram. Vocês contribuíram para o meu crescimento como pessoa. Obrigada pelo suporte e carinho.

À minha amiga Viviane Caline, pelo apoio e ajuda em momentos de correria. Agradeço os momentos de partilhas de saberes e a escuta nos meus momentos de aflição.

Aos meus alunos, por me possibilitar reinventar minha prática. São eles que me move a continuar estudando e levar o melhor que posso para sala de aula.

Às professoras Juçara e Dalila. Sem elas essa pesquisa não seria possível.

À Professora Dra. Marinaide Freitas por ter, lá em 2011, me dado a oportunidade de fazer pesquisa junto ao seu grupo. Sem essa oportunidade eu não chegaria até aqui.

A todos os professores do CEDU que atravessaram meu caminho e me prepararam para exercer bem meu papel de educadora.

Agradeço aos membros do grupo GELLITE pelos ricos diálogos e troca de saberes.

À UFAL por me proporcionar um ensino gratuito e de qualidade

Ao PPGE, pela oportunidade.

Muito Obrigada!

RESUMO

O referido estudo objetivou analisar os reflexos dos saberes docentes nas práticas de ensino da oralidade presentes nos discursos de professoras da Educação Infantil. Para tanto, partimos da pergunta de pesquisa: como os saberes docentes refletem nas práticas de ensino da oralidade na Educação Infantil? Nossos objetivos específicos constituíram-se em: compreender como as professoras trabalham com a oralidade na Educação Infantil; verificar as estratégias metodológicas utilizadas pelas professoras para o desenvolvimento da oralidade das crianças; e identificar o lugar dos saberes no ensino da linguagem oral. O estudo fundamenta-se nos teóricos que discutem sobre a linguagem numa perspectiva discursiva como: Bakhtin (2011); Volóchinov (2017); e Vygotsky (1993, 2007). Para tratar da formação dos Saberes Docentes nos respaldamos em Tardif, Lessard e Lahaye, (1991) e Tardif (2002, 2012). Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa (LUDKE; ANDRE, 2013) do tipo estudo de caso (CHIZZOTTI, 2000; YIN, 2015). Para a realização da pesquisa, utilizamos instrumentos para levantamento de dados como: questionário on-line e entrevista gravadas dos discursos das professoras. Para a análise dos dados, apoiamos-nos no dialogismo bakhtiniano como base para a abordagem das categorias de análise: ação responsiva-ativa (BAKHTIN, 2011) e Cotejo (BAKHTIN, 2011). Os resultados revelam que os saberes das professoras sobre o ensino da oralidade na Educação Infantil são saberes plurais (TARDIF, 2002). As professoras demonstram que consideram importante o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo das crianças e revelam em seus discursos que trabalham com a oralidade na Educação Infantil, com base em uma perspectiva discursiva, cuja interação dialógica a partir dos textos lidos, gera uma atitude responsiva aos enunciados de outrem. No entanto, a partir da análise dos dados, verificamos que o ensino da oralidade se limita a interação discursiva a partir da leitura de contos, o que demonstra a necessidade de uma formação para o ensino da oralidade na Educação Infantil.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Ensino da oralidade. Saberes docentes.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the reflexes of teaching knowledge in oral teaching practices present in the speeches of Early Childhood Education teachers. Therefore, we start from the research question: how do the teaching knowledge reflect on the teaching practices of orality in Early Childhood Education? Our specific objectives were: 1) to understand how teachers work with orality in Early Childhood Education; 2) to verify the methodological strategies used by the teachers for the development of the children's orality; and 3) to identify the place of knowledge in the teaching of oral language. The study is based on theorists who discuss language in a discursive perspective such as: Bakhtin (2011); Volóchinov (2017); and Vygotsky (1993, 2007). In order to deal with the formation of Teaching Knowledge, we rely on Tardif, Lessard and Lahaye, (1991) and Tardif (2002, 2012). It is a qualitative investigation (LUDKE; ANDRE, 2013) of the case study type (CHIZZOTTI, 2000; YIN, 2015). To carry out the research, we used an instrument for data collection, such as: online questionnaire and interviews recorded from the teachers' speeches. For data analysis, we rely on Bakhtinian dialogism as a basis for addressing the categories of analysis: responsive-active action (BAKHTIN, 2011) and Cotejo (BAKHTIN, 2011). The results only reveal that the teachers' knowledge about the teaching of orality in Early Childhood Education is plural knowledge (TARDIF, 2002). Teachers demonstrate that they consider the role of language in children's cognitive development important and reveal in their speeches that they work with orality in Early Childhood Education based on a discursive perspective, whose dialogical interaction from the texts read, generates a responsive attitude in children to respond actively to the statements of others. However, from the data analysis, we found that the teaching of orality is limited to discursive interaction from the reading of stories, which demonstrates the need for training in the teaching of orality in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Teaching orality. Teaching knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDU – Centro de Educação
- COVID-19 – Coronavírus Disease (doença do coronavírus)
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- FLAPED – Faculdade Latino Americana de Pedagogia
- IESC- Instituto de Ensino Superior Santa Cecília
- INEP – Instituto Nacional de estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação
- ONG – Organização Não Governamental
- PNE – Plano Nacional de Educação
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- SCIELO – Scientific Electronic Library Online
- UFAL – Universidade Federal de Alagoas
- UNIT – Universidade Tiradentes

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Identificação das professoras

Gráfico 2: Importância da oralidade na Educação Infantil

Gráfico 3: Frequência no planejamento da linguagem oral

Gráfico 4: Oralidade na sala de aula

Gráfico 5: Gêneros discursivos utilizados nas aulas de Linguagem

Gráfico 6: Práticas de atividades após a leitura

Gráfico 7: Estratégias utilizadas na construção de sentidos

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
2 PERCURSO METODOLÓGICO: TRAÇANDO CAMINHOS	18
2.1 O estado da arte: pesquisas em oralidade na Educação Infantil	18
2.2 Pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa	20
2.3 Adentrando no campo de pesquisa: uma pedra no caminho	23
2.4 Retomando o percurso: as vozes que iluminam o caminho	24
2.5 Das entrevistas	27
2.6 Situando o <i>lócus</i> da investigação: caracterização da escola.....	28
2.7 Caracterização do corpo docente da Educação Infantil.....	30
2.7.1 Perfil das professoras da pesquisa	30
2.7.2 Professora Dalila	31
2.7.3 Da professora Juçara	32
3 SABERES DOCENTES, EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO DA ORALIDADE: ABORDAGENS TEÓRICAS	34
3.1 A criança sob diferentes visões no processo histórico.....	34
3.2 A Educação Infantil no Brasil: contexto histórico e social.....	37
3.3 Linguagem e interação na Educação Infantil	39
3.4 Contribuições da teoria sociointeracionista na compreensão do desenvolvimento cognitivo e social da criança	40
3.4.1 Linguagem, singularidade e subjetividade na infância.....	43
3.4.2 Oralidade e escrita como uma prática social	45
3.4.3 Oralidade na Educação Infantil: revisitando a legislação nacional	47
3.4.4 Os gêneros discursivos no ensino da linguagem	50
3.5 Aspectos da teoria bakhtiniana para se pensar o ensino da linguagem oral na educação infantil	54
3.5.1 Compreensão, ação e produção responsiva ativa	56
3.5.2 O Cotejo bakhtiniano como estratégia para compreensão e diálogo.....	59
3.6 O Saber Docente: um saber plural e multifacetado.....	61
4 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DA LINGUAGEM ORAL	66
4.1 Importância da oralidade na Educação Infantil.....	66
4.2 Planejamento da abordagem da Linguagem oral	67
4.3 Oralidade na sala de aula.....	68
4.4 Gêneros discursivos utilizados nas aulas de Linguagem	69
4.5 Práticas de atividades após a leitura	70
4.6 Estratégias para a construção de sentido do texto	72

4.7 Concepções docentes sobre o ensino da oralidade.....	73
4.7.1 Formação docente para o ensino da oralidade.....	74
4.7.2 Concepções de linguagem e seus reflexos nas práticas de ensino da oralidade	77
4.7.3 Ação responsiva nas práticas de ensino da oralidade.....	81
4.7.4 A interação discursiva no ensino da oralidade	83
4.7.5 O cotejo como metodologia para o ensino da Oralidade.....	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	99

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As práticas mais comuns que visam desenvolver a oralidade das crianças em instituições de Educação Infantil no Brasil são bastante conhecidas e debatidas. Contação de histórias, leitura de contos, rodas de músicas e de conversas, normalmente, ganham destaque como estratégias metodológicas para o desenvolvimento da oralidade nessa etapa da educação básica. Isso porque subsiste a falsa ideia, ainda comum entre muitos profissionais, de que a oralidade ocorre como um processo natural, cuja repetição garante o desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Há, na Educação Infantil, práticas de ensino da oralidade que se limitam a rodas de conversas cujos espaços de fala são monopolizados pelo professor ou situações de interação em que são propostas perguntas que induzem às crianças a responderem em coro a uma pergunta direcionada a todos (RCNEI, 2010)¹. Essas práticas de ensino, presente no contexto da Educação Infantil, distanciam as crianças do entendimento da língua como um discurso da fala viva, concreta e real (BAKHTIN, 2011).

O ensino da oralidade nem sempre tem focado o seu objeto na fala enquanto práticas sociais de interação. Esse fato tem levado ao entendimento de que há “uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar” (ANTUNES, 2003, p.24). A referida afirmação justifica-se pelo fato de que “os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula” (ibid.).

Partimos da premissa de que as práticas de ensino da oralidade na Educação Infantil são consequências do modo como os docentes concebem as teorias sobre o ensino da linguagem oral. Acreditamos, em consonância com Tardif (2002), que os saberes docentes estão intrinsecamente relacionados com suas experiências de vida, profissional e pelas relações que estabelecem com seus alunos e demais sujeitos do ambiente escolar. Dessa forma, inferimos que essas relações dialógicas refletem nas práticas de ensino em sala de aula.

Partindo desse pressuposto, buscamos nesta pesquisa analisar os reflexos dos saberes docentes nas práticas de ensino da oralidade presentes nos discursos de duas professoras da Educação Infantil de uma escola pública. Para tanto, partimos da seguinte pergunta de pesquisa: como os Saberes Docentes refletem nas práticas de ensino da oralidade na Educação Infantil? Nossos objetivos específicos constituíram-se em: a) compreender como as professoras trabalham com a oralidade na Educação Infantil; b) verificar as estratégias

¹ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

metodológicas utilizadas pelas professoras para o desenvolvimento da expressão oral das crianças; e c) identificar o lugar dos saberes docentes no ensino da linguagem oral.

A inquietação de investigar sobre as práticas de ensino da linguagem oral desta investigação surgiu na nossa experiência docente. Durante quatro anos como professora dos anos iniciais e, atualmente, há quatro anos como professora da Educação Infantil na rede pública municipal, sempre procurávamos propor atividades de linguagem em que pudéssemos ouvir os dizeres das crianças, suas inquietações, opiniões, entendimentos sobre o texto ou sobre o assunto numa perspectiva dialógico-discursiva, ainda que desconhecêssemos completamente este termo ou conceito, pois nos primeiros anos como professora, não tínhamos entendimento da importância dessa prática em sala de aula. Assim, mesmo que tais práticas não fossem pensadas e desenvolvidas sistematicamente com o foco na linguagem oral, a fala das crianças e a interação dialógica, sempre tiveram lugar privilegiado na sala de aula.

Nesses espaços de discussão, quando era proposto a turma atividades de reflexão sobre um texto lido, percebíamos que as crianças sempre faziam comparações entre as histórias lidas e as realidades em que viviam, levando-nos a ter um “olhar” mais atento aos seus discursos, pois, como diria Manuel de Barros, “é preciso transver²” para poder inferir sentidos as palavras de outrem (BARROS, 1996).

Baseada nas contextualizações teóricas e metodológicas discutidas no curso de Pedagogia³ e também das experiências vivenciadas como bolsista em uma pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) vinculada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/INEP)⁴ na qual se buscou investigar as práticas de leitura e formação de leitores no processo de alfabetização de Jovens e Adultos, algumas questões ficaram bastante visíveis quanto às necessidades com o trabalho com a linguagem, assim como: i) estudos teóricos metodológicos mais atualizados; ii) trabalhar com diversos gêneros discursivos abordando os aspectos estruturais e a função social de cada um deles; iii) planejamento sistemático das aulas; iv) dar mais relevância ao ensino da linguagem oral e, por

² Ver além. Ter um olhar subjetivo. Termo utilizado por Manuel de Barros em seu poema “É preciso transver o mundo” em BARROS, Manoel. Poesia completa. São Paulo: Leya, 2010

³ Curso de Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, *Campus* A. C. Simões–Maceió – AL, no período de 2009 a 2016.

⁴ Projeto de pesquisa intitulado “A leitura e a formação de leitores no estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização em Educação de Jovens e Adultos”, sob orientação da Professora Doutora Marinaide Lima de Queiroz Freitas, submetido e aprovado nos termos do Edital nº 38/2010 CAPES/INEP sobre Fomento a Estudos e Pesquisa em Educação, tendo como eixo temático a Educação de Jovens e Adultos, na Linha de pesquisa Educação e Linguagem, com o prazo de duração de 4 anos.

fim, compreender que os enunciados dos alunos, nas interações dialógicas em sala de aula, são reflexos de um sujeito singular que participa ativamente das relações sociais.

Para se pensar sobre as diversas compreensões que os alunos expõem sobre um mesmo texto, é preciso compreender o que nos diz Freire (2001, p.11): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Desse modo, inferimos que é necessário ter um olhar mais sensível sobre os enunciados dos alunos, uma vez que cada sujeito é único e singular, cujos atos de fala estão intrinsecamente relacionados ao seu auditório social.

Ao ingressar no trabalho como professora na Educação Infantil, foi possível agregar os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia e na participação da pesquisa às práticas de ensino da linguagem com as crianças. Com isso, foram abertos espaços em sala de aula para leitura e compreensão de diversos gêneros discursivos e práticas dialógicas mais sistematizadas sobre os textos lidos e com o foco nos enunciados das crianças, considerando-os como seres que se expressam e que atuam no mundo com voz própria, uma vez que, seus discursos sempre revelavam marcas de suas subjetividades.

Nesse sentido, consideramos a concepção bakhtiniana de sujeito (BAKHTIN, 2011) como aquele que se constitui histórico e socialmente pela alteridade, ou seja, a subjetividade do indivíduo se forma nas relações que estabelece com os outros e com suas experiências vividas em meio social. A partir disso, entendemos que a dinamicidade das interações dialógicas deve se fazer presente em todas as situações de aprendizagem, por viabilizar a inserção das crianças em situações reais de enunciações, que “abrigam os atos singulares dos sujeitos” (MARCHEZAN; FALASCA; BUENO, 2014, p.100).

O *corpus* deste trabalho parte das vozes dialógicas que aconteceram nas interações investigativas com duas professoras de Educação Infantil. Dado o exposto, o presente trabalho buscou reflexões teóricas em Bakhtin (2011); Volóchinov (2017); para discutir a noção de dialogismo e outros conceitos relacionados ao Círculo bakhtiniano, a saber: linguagem, interação dialógica e ação responsiva ativa. Também nos ancoramos nos estudos de Tardif (2002) para tratar dos Saberes Docentes identificados nas práticas das professoras. Na metodologia, nos embasamos em estudos de autores sobre a pesquisa qualitativa como Yin (2016); Chizzotti (2003); Sampiere *et al* (2013), dentre outros.

Esta dissertação está organizada em quatro seções e as considerações finais. Na primeira seção, abordamos questões introdutórias da pesquisa, na qual apresentamos a problematização e nossos objetivos gerais e específicos.

Na segunda seção, apresentamos a metodologia, na qual descrevemos todo o processo de realização da investigação bem como, abordamos as questões que instigaram a pesquisa, a

caracterização dos sujeitos e da escola; pressupostos metodológicos da pesquisa e a coleta de dados.

Na terceira seção, apresentamos as teorias que discutem sobre a infância e a linguagem na Educação Infantil, trazendo reflexões sobre as diferentes visões de criança no processo histórico; o contexto histórico e social da Educação Infantil no Brasil; linguagem e interação a partir das contribuições sociointeracionista na compreensão do desenvolvimento cognitivo e social da criança bem como, reflexões sobre os Saberes Docentes.

Na quarta seção desenvolvemos a análise dos dados apresentados por meio de questionários e análise dos discursos das professoras sobre suas concepções e práticas de ensino da oralidade obtidos por meio de entrevistas, que discorre sobre as categorias teóricas que norteiam o trabalho, a saber: os conceitos sobre linguagem, interações dialógicas, compreensão, ação e produção responsiva ativa, cotejo e os saberes docentes no ensino da oralidade. Por fim, teceremos nossas considerações finais, pela qual retomamos a problematização e discorremos em forma de síntese a interpretação e discussão dos dados obtidos.

Esperamos que esta pesquisa contribua para que professores da educação básica e estudantes da graduação possam pensar outros modos para o ensino da língua materna e reconhecer a importância da oralidade no processo de aprendizagem da criança. Esta investigação se torna relevante por trazer reflexões sobre a ausência de formações continuadas para professores da Educação Infantil.

2. PERCURSO METODOLÓGICO: TRAÇANDO CAMINHOS

Esta sessão dedica-se a apresentar as etapas e os pressupostos metodológicos traçados nesta investigação, no que se refere à descrição do contexto da pesquisa, aos instrumentos utilizados para a coleta do *corpus* de análise, à caracterização da escola e dos sujeitos participantes.

Conforme enunciamos anteriormente, consideramos relevante apresentar novamente nesta seção, que nosso objetivo geral se constituiu em analisar os reflexos dos saberes docentes nas práticas de ensino da oralidade presentes nos discursos de duas professoras da Educação Infantil de uma escola pública. Dessa forma, partimos da seguinte problematização: como os saberes docentes refletem nas práticas de ensino da oralidade na Educação Infantil? Nossos objetivos específicos constituíram-se em: a) compreender como as professoras trabalham com a oralidade na Educação Infantil; b) verificar as estratégias metodológicas utilizadas pelas professoras para o desenvolvimento da expressão oral das crianças; e c) identificar o lugar dos saberes docentes no ensino da linguagem oral.

Para uma maior compreensão do nosso objeto de estudo realizamos inicialmente, uma revisão da literatura em artigos, teses e dissertações sobre as produções científicas de autores que se aprofundam nas discussões sobre o ensino da linguagem oral/oralidade na Educação Infantil. Nessa revisão, buscamos identificar o que os pesquisadores vêm estudando; quais autores fundamentam a pesquisa e os resultados apontados.

2.1 O estado da arte: pesquisas em oralidade na Educação Infantil

Para a efetivação deste estudo realizamos inicialmente, uma revisão da literatura em artigos, teses e dissertações indexados nas bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; da *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, no Portal de Periódicos da CAPES/MEC e no *Google Acadêmico*, com o objetivo de conhecer pesquisas de autores que se aprofundam nas discussões sobre o ensino da linguagem oral/oralidade na Educação Infantil. Nessas consultas, selecionamos textos que tivessem nos títulos ou resumos os seguintes descritores: linguagem oral/oralidade, educação infantil, ensino e práticas.

Como critério de inclusão no estudo consideramos o fato de trazer discussões condizentes com a temática abordada nesta pesquisa, fazer parte de estudos relacionados às áreas de Letras, Linguística e Educação. Inicialmente, fizemos uma análise dos títulos, investigando os descritores acima citados. Em seguida, após a leitura dos resumos, selecionamos os que mais se aproximava desta pesquisa. Na base de dados do Catálogo de

Teses e Dissertações da CAPES, ao utilizar as palavras oralidade e Educação Infantil, obtivemos 14 (seis) resultados, porém, após análise dos resumos, apenas 02 (dois) trabalhos, sendo uma tese e uma dissertação, tinham maior aproximação com a referida pesquisa.

A tese de doutorado intitulada: “Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da Educação Infantil: análise da prática docente a luz dos autores da escola de Vygotsky”, de autoria de Joana Adelaide Cabral Moreira, defendida no ano de 2009, pesquisa sobre o saber docente, concepção e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil em duas escolas públicas em Fortaleza - CE, cujo objetivo era investigar e interpretar os saberes docentes sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem na infância e como esses saberes se manifestam na prática.

A análise dos dados foi baseada nas discussões de Vygotsky (1991, 1989, 2001, 2003); Luria (1993) e Leontiev (1998, 2004). Para analisar os saberes docentes, a autora baseou-se em Tardif (2006); Therrien (1998; 2000; 2001; 2006). A análise dos dados revelou que a concepção de linguagem verbal das professoras pesquisadas resulta de suas histórias de vida e de formação. Os dados mostraram também que os saberes dos professores se incorporam às práticas como “crenças” que repercutem diretamente em suas escolhas pedagógicas e na forma como arquitetam sua prática profissional.

Ainda no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, encontramos uma dissertação do Programa de Pós-graduação da Universidade da Bahia, defendida em 2018, intitulada: “A prática pedagógica e a oralidade na Educação Infantil” de autoria de Jucineide Santana Melo, a qual discute o modo como a prática pedagógica suscita a expressão oral na Educação Infantil, sobretudo com crianças de 5 anos. A análise dos dados foi baseada em autores como Angelo (2011); Vygotsky (1998) e Scheuwly e Dolz (2004). Os dados mostraram a necessidade de um repensar sobre as práticas pedagógicas frente ao ensino da oralidade na Educação Infantil e a importância da mediação do professor em sala de aula para que as crianças sejam valorizadas e escutadas na construção de uma prática pedagógica/dialógica.

Na biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontramos uma dissertação cujo título é: “Oralidade em práticas na Educação Infantil”, de autoria de Arineyde Maria D’Almeida Alves de Oliveira, defendida em 2019. A pesquisa abarca discussões sobre a oralidade como objeto de ensino e teve como objetivo investigar como a oralidade é trabalhada nos espaços de aprendizagem no contexto da Educação Infantil tendo como base reflexões do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como objetivo específico, a autora analisou se as práticas pedagógicas viabilizavam o desenvolvimento da linguagem oral das crianças e qual a

concepção docente acerca do ensino da oralidade na Educação Infantil. A autora utiliza como suporte teórico os estudos de Vygotsky (1991; 2001a; 2001b); Bakhtin (2001; 2006); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013); Marcuschi (2001; 2002; 2007; 2008). Os dados obtidos apontaram para a necessidade de um aprofundamento teórico em relação ao trabalho sistemático com os gêneros orais no ambiente de aprendizagem da Educação Infantil.

As pesquisas apresentadas reconhecem a importância de se trabalhar a oralidade desde o início do processo de aquisição da fala, em especial, na Educação Infantil, devido a sua relevância no processo de aprendizagem da criança. Fica evidente também que os trabalhos tendo como foco o ensino da oralidade são mediados pelos gêneros discursivos literários. Os resultados também apontam para lacunas na prática pedagógica dos professores e a necessidade de os professores da Educação Infantil ressignificar sua prática por meio de propostas que possibilite à criança interagir em diversas situações discursivas.

Olhar para estes estudos nos possibilitou ampliar nossa visão a respeito deste tema, ajudando-nos a compreender como se dão as práticas de ensino da oralidade na Educação Infantil, bem como, as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores. Feitas essas considerações sobre a revisão da literatura, abordamos a seguir, a concepção teórica, os métodos e instrumentos da pesquisa qualitativa que nos ajudaram a construir todo o percurso deste estudo.

2.2 Pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa

Este estudo objetiva compreender a pesquisa não como uma verdade absoluta, mas como uma prática social, cujo modo de produção do conhecimento “institui-se como um parceiro na contemplação e transformação do mundo a partir de um diálogo com a vida social e concreta” (OLIVEIRA, 2016 p. 48). Esse modo de fazer ciências, não isenta, portanto, a construção de um conjunto de pressupostos teóricos e epistemológicos que orientem para o fenômeno a ser estudado a partir de um determinado embasamento teórico.

Essa investigação assume o compromisso de tentar compreender a realidade a partir de um diálogo com a vida real e concreta. A pesquisa qualitativa, segundo Ludke e André (2013) é fundamentalmente descritiva e interpretativa no que concerne a posição do pesquisador. Logo, a interpretação dos dados em diálogo com o objeto parte da reflexão do pesquisador, que tem um papel fundamental na pesquisa:

Ele deve preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, afim de

alcançar uma compreensão global dos fenômenos. (CHIZZOTTI, 2000, p. 82).

Esta posição de neutralidade do pesquisador é muito debatida em estudos relacionados à pesquisa qualitativa, pois, ao mesmo tempo que produz o conhecimento, esse pesquisador é também “investigador, cientista, cidadão, homem de seu tempo, vinculado a um determinado grupo social com interesses e valores culturais específicos (GAMBOA, 2018, p. 159). Assim, o pesquisador deve assumir uma responsabilidade ética de aproximar-se do campo de pesquisa e ter um olhar observador e, ao mesmo tempo, distanciar-se dele para analisar os dados.

Rohling (2014) esclarece que pesquisar qualitativamente implica que o pesquisador assuma um

lugar ético-responsivo no ato de se fazer pesquisa, um lugar de não-álibi em que ele não pode não dizer/calar e, ao mesmo tempo, não pode fragilizar o campo e desqualificar ou silenciar os sujeitos implicados na pesquisa (responsabilidade moral) (ROHLING, 2014, p. 48-49).

Para além do papel do pesquisador, Chizzotti (2000) chama atenção para a importância dos sujeitos pesquisados no processo investigativo, os quais devem ser reconhecidos como aqueles que elaboram conhecimentos e produzem práticas. Os saberes práticos dos sujeitos pesquisados estão relacionados a uma orientação de vida, as experiências cotidianas que sustenta sua prática. Com isso, concordamos com o autor (2000), ao argumentar que esses conhecimentos não devem ser ignorados, mas “deve ser elevado pela reflexão coletiva ao conhecimento crítico” e propor ações mais eficazes (CHIZZOTTI, 2000, p. 85)

Dentre os tipos de pesquisa qualitativa escolhemos para esta investigação o Estudo de Caso por caracterizar-se como um tipo de pesquisa cujo objeto “é uma unidade que se analisa profundamente” (CHIZZOTTI, 2000). De acordo com Yin (2015), o Estudo de Caso é um método que tem sido frequentemente utilizado em diversas pesquisas de diferentes áreas do conhecimento.

O método de Estudo de Caso surge da necessidade de compreender fenômenos sociais complexos, uma vez que o fenômeno e o contexto nem sempre são claros de distinguir, neste caso, os saberes docentes referentes às práticas de ensino da oralidade na Educação Infantil. Portanto, para investigar essa relação torna-se necessário demarcar os sujeitos, o cenário e os procedimentos sistemáticos utilizados. Para o autor (2015), este tipo de investigação permite que o pesquisador foque em um caso específico e obtenha uma perspectiva holística do mundo real (YIN, 2015).

O Estudo de Caso pode ser definido como uma investigação empírica cujos fenômenos contemporâneos estão inseridos no mundo concreto e os comportamentos relevantes não podem ser manipulados. Essa abordagem, de acordo com Yin (2015), conta com muitas das técnicas que são utilizadas na pesquisa histórica, porém, acrescida da observação direta dos eventos e entrevistas das pessoas envolvidas no evento.

A força do Estudo de Caso não está apenas em poder focar em uma determinada realidade, mas pela “capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível em um estudo histórico convencional (YIN, 2015, p. 13). Assim, o Estudo de Caso é uma forma dialógica de coleta de enunciados, pelo fato de que é na voz dos sujeitos que buscamos a matéria significativa desta pesquisa.

Nessa relação de diálogo entre pesquisa científica e realidade social buscamos associar as características da pesquisa qualitativa e do estudo de caso aos fundamentos teóricos da análise dialógica do discurso de Bakhtin (2011, p.395) para quem “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” e cuja comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora do vínculo com a situação concreta.

Bakhtin (2011, p.400), ao tratar da metodologia em Ciências Humanas aponta que “toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos”. A interpretação de texto, no caso da referida pesquisa, refere-se a compreensão dos enunciados das professoras sobre suas práticas de ensino da oralidade, que, ao serem analisadas, buscamos dar sentido a essas enunciações por meio de um movimento dialógico com a teoria. Para Bakhtin, a interpretação de texto é determinada pelo encontro de duas consciências: o entrevistador e o entrevistado.

Nessa perspectiva, o autor nos direciona para um novo modo de se fazer ciência: o cotejo como encaminhamento metodológico, no qual nos permite pensar a pesquisa como um encontro entre sujeitos, entre palavras, entre sentidos. Assim, cotejar na pesquisa em ciências humanas é

Abrir mão da primeira e da última palavra para assumir um trabalho de criação de planos discursivos, onde as vozes se encontrem e dialoguem, eclodindo sentidos novos e renovados. Tudo no mundo humano são vozes, compreender o mundo humanos é cotejá-las. (MELLO; BORDE, 2014, p. 85).

Nessa perspectiva, podemos pensar o cotejo não apenas como uma comparação entre textos, no sentido literal da palavra, mas também como a relação do pesquisador com seu objeto de pesquisa, ou melhor, pela construção interpretativa do pesquisador sobre a

materialidade textual dos dados. Miotelo (2014) nos diz que, cotejar não é colocar um texto frente ao outro, nem ecoar a palavra do outro, mas “pronunciar a palavra própria no encontro com a palavra outra” numa afirmação responsável (MIOTELLO, 2017, p.95)

Dessa forma, sendo o cotejo um correlacionamento de textos na forma de analisar os dados, Bakhtin (2011) aponta três etapas do movimento dialógico da interpretação, que são eles:

1) O ponto de partida, ou seja, um dado texto, o *corpus* a ser analisado, ou o objeto a ser estudado;

2) O movimento retrospectivo, contextos do passado, o qual compreendemos como a literatura a ser comparada com o *corpus*;

3) O movimento prospectivo, a antecipação do futuro contexto, ou seja, as respostas produzidas no diálogo do *corpus* com a literatura, “essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias”” (BAKHTIN, 2011, p. 402) gerando assim um novo dizer.

Dado o exposto, a pesquisa desenvolvida assume a ação responsiva (BAKHTIN, 2011), de analisar os reflexos dos saberes docentes nas práticas de ensino da oralidade na Educação Infantil a partir da palavra outra, ou seja, em diálogo com as professoras participantes da pesquisa.

2.3 Adentrando no campo da pesquisa: uma pedra no caminho

A pesquisa foi realizada em um centro de Educação Infantil que atende crianças de 3 a 7 anos de idade. A referida escola localiza-se na zona rural do município de Craíbas, no estado de Alagoas. A escolha por esse *campus* de pesquisa se deu pelo fato de a pesquisadora lecionar nessa escola há quatro anos. Contudo, as formalidades da pesquisa não foram dispensadas. Em um primeiro momento, tivemos uma conversa com a gestora sobre a possibilidade de fazermos a pesquisa naquela instituição. No diálogo, prestamos as devidas informações sobre como se daria a realização da pesquisa, o período de duração e o modo de intervenção, que foi imediatamente aceita.

Posteriormente, conversamos com uma das professoras com o intuito de convidá-la a participar da pesquisa. Na ocasião, explicamos os objetivos da pesquisa, o livre arbítrio de sua participação, a preservação de sua identidade, bem como o acesso aos resultados obtidos. Como critério para a seleção das professoras, convidamos as que lecionavam em turmas do Infantil I ou II e que aceitasse participar da pesquisa espontaneamente.

Ainda na ocasião da conversa com a professora, em fevereiro de 2020, tínhamos como projeto, realização de uma pesquisa de natureza qualitativa (LUDKE; ANDRE, 2013), do tipo pesquisa-ação, na qual o pesquisador e os sujeitos participantes interagem em busca de solucionar determinado problema, com o objetivo de unir a pesquisa, ação e prática. A proposta inicial era de adentrarmos no campo de pesquisa e realizar, inicialmente, algumas sessões de observação participante. Esse enfoque tem por finalidade o contato direto do pesquisador com o fenômeno que será observado, nesse caso, as observações das aulas de Educação Infantil, cujo foco seria o ensino da linguagem oral.

A observação participante proporciona ao pesquisador experienciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos dos atores em seu contexto natural (CHIZZOTTI, 2005). Esta etapa seria realizada mediante a descrição desses eventos, gravação e anotações em caderno de bordo, avaliando com que frequência a professora utilizava os gêneros do discurso e como encaminhava as práticas de ensino da oralidade.

Após conversar com a gestora da escola e com a professora da turma sobre a realização da pesquisa, as quais se prontificaram imediatamente em participar, em meados do mês de março do corrente ano, fomos, inesperadamente, surpreendidos com o fechamento das escolas (por tempo indeterminado) devido à pandemia da COVID-19⁵ que se espalhou pelo mundo. Embora tivéssemos um projeto de pesquisa com um método científico traçado sistematicamente, a pesquisa não foi realizada nos moldes de como fora pensada inicialmente, fazendo-nos “sentir na pele” os desconfortos e desafios da imprevisibilidade. A pesquisa ficou “interrompida” por aproximadamente seis meses e, em virtude do cenário obscuro para a educação e a imprevisibilidade de retorno as aulas, foi preciso mudar o caminho, recriar, reinventar. Com isto, a pesquisa precisou ser redirecionada e os encaminhamentos metodológicos, repensados.

Feita essas considerações, no próximo tópico apresentamos a retomada do nosso caminhar. Discorremos sobre os procedimentos metodológicos utilizados em nossa investigação.

2.4 Retomando o percurso: as vozes que iluminam o caminho

Ouvir as vozes das professoras era necessário para a construção do *corpus* de análise. Assim, em outubro de 2020, visto que o cenário brasileiro ainda se apresentava incerto para o

⁵ Coronavírus Disease (doença do coronavírus)

retorno as aulas, retomamos contato com a professora da qual já havíamos conversado anteriormente e entramos em contato com outras professoras para explicar sobre a pesquisa e solicitar contribuição/participação nesse processo. No diálogo com as professoras, foi possível perceber suas inseguranças em relação à participação na pesquisa, como se quiséssemos fazer um teste ou julgar suas respostas aos questionamentos sobre suas práticas de ensino da oralidade.

Em seu artigo “É pesquisa, é? Ah não quero, não, bem!”, Telles (2002), trata dessa relação delicada entre o pesquisador e o professor regente. O autor argumenta que, não raro os professores veem com desconfiança à solicitação do pesquisador para responder a questionários e entrevistas sobre suas práticas de ensino. Esse receio dos professores em participar das pesquisas é atribuído à relação de desigualdade entre escola e universidade; pesquisador e professor regente. Além do fato de que existe ainda, a concepção de que a universidade é detentora do conhecimento e que irá “passar” para aqueles que estão com déficit em suas práticas.

Devido ao contexto de isolamento social⁶, contactar as professoras por telefone e convencê-las a participar da pesquisa tornou-se um grande desafio. No entanto, mesmo com as dificuldades postas, entramos em contato por ligação, por meio de dispositivo de *smartphone* com cada professora da instituição para pedir a colaboração com a pesquisa. Na ocasião, explicamos como eram compostas as perguntas do questionário e enfatizamos que suas identidades seriam preservadas. Feito isso, encaminhamos o questionário via *WhatsApp*⁷ para nove professoras da Educação Infantil, das quais conseguimos obter resposta de oito. Das devolutivas, apenas uma das docentes recusou-se a responder alegando não ter habilidade com a tecnologia.

Conseguir professoras que aceitassem participar da entrevista foi um processo ainda mais difícil, pois nenhuma queria conceder entrevistas. Sobre essa questão, Telles (2002, p. 97) ressalta que “de maneira geral, a ideia é que os professores entendem de suas práticas pedagógicas, mas não estão acostumados a explicitar seus conhecimentos e falar sobre eles”. Para contornar a situação, contactamos outra docente da escola e, com um pouco mais de insistência, explicando detalhadamente como seria feita a análise dos dados da entrevista e mais uma vez ressaltando o sigilo de suas identidades, conseguimos contar com sua

⁶ Decretado pelo governador de Alagoas em 28 de março de 2020, seguindo a orientação da Declaração de Pandemia pela Organização Mundial de Saúde – OMS, em decorrência da infecção humana pelo novo COVID-19 (coronavírus).

⁷ Aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphone*.

participação. Então, das oito professoras da Educação Infantil da instituição, apenas duas aceitaram participar das entrevistas.

Com o objetivo de ter uma visão mais ampla em relação ao ensino da linguagem oral na Educação Infantil da instituição, realizamos um questionário on-line pelo *google forms*⁸. Segundo Faleiros et al (2016), com a disseminação do acesso à internet e o crescente número de usuários, os questionários on-line tem sido frequentemente desenvolvidos por pesquisadores como um método alternativo para obtenção de respostas rápidas nas pesquisas científicas.

A opção pelo questionário on-line, tinha como propósito fazer um levantamento, de caráter diagnóstico, sobre aspectos da prática de ensino da oralidade com crianças ainda em fase de aquisição da linguagem bem como; quais os gêneros discursivos eram utilizados em sala de aula e quais estratégias metodológicas eram utilizadas para desenvolver a oralidade das crianças. O questionário foi aplicado em outubro de 2020, e foi respondido por professoras que trabalham com a Educação Infantil na instituição em que foi realizada esta pesquisa.

Como o contexto era de isolamento social, não tivemos como observar as práticas de ensino da oralidade. Realizamos a entrevista individualmente com cada professora por meio de vídeo chamada e aplicativo de mensagens de voz (*WhatsApp*). De acordo com Sampieri et al (2013), a entrevista é utilizada quando o problema da pesquisa é difícil de ser identificado ou quando há impossibilidade de ser observado. Para o auto (2013), diferente do questionário, a entrevista caracteriza-se como sendo mais íntima, flexível e aberta, por se tratar de uma conversa com objetivo de trocar informações entre entrevistador e entrevistado.

Enfatizamos que “esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico” (BAKHTIN, 2011 p.401). Bakhtin (2011) defende a concepção de enunciado como réplica de um diálogo. A conclusibilidade do enunciado ocorre quando permite a resposta do outro, “é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso” (2011; p.280). Assim, no movimento discursivo da entrevista, cada enunciado deve ser visto como uma resposta aos enunciados anteriores, o que caracteriza a enunciação como um produto da interação entre os sujeitos falantes.

Nessa perspectiva, considera-se a entrevista como uma interação dialógica (BAKHTIN, 2011), em que os enunciados produzidos são unidades reais da comunicação humana e estão voltados para a unicidade das situações e dos sujeitos falantes, que na

⁸ Ferramenta do google para criar formulários on-line.

realização de seus enunciados, produzem marcas de subjetividade. Desse modo, os enunciados produzidos na entrevista, são indissolúvelmente ligados aos aspectos sociais e ideológicos, por isso são considerados individuais e irrepetíveis.

2.5 Das entrevistas

A entrevista foi organizada em duas etapas. Na primeira foram feitos questionamentos que versavam sobre escolhas pela profissão docente, formações iniciais e continuada e experiências profissionais, pois, acreditamos, em diálogo com Tardif (2003), que o saber docente é um saber plural, cuja prática de ensino se desenvolve por meio de múltiplas interações que definem a atuação do professor. A segunda parte da entrevista foi composta por questionamentos que nos direcionavam compreender a construção do saber docente sobre a oralidade, as concepções sobre o ensino da oralidade e a importância dessa prática para o desenvolvimento da criança; quais gêneros discursivos abordam em suas aulas e quais atividades didáticas realizam com foco no desenvolvimento da oralidade com as crianças da Educação Infantil.

Inicialmente entramos em contato com cada professora por meio de ligação de voz com o objetivo de prestar maiores esclarecimentos sobre cada pergunta do roteiro e, conforme nos davam algumas respostas, íamos fazendo anotações de algumas de suas falas. Em seguida, enviamos o roteiro de entrevista para que elas nos encaminhassem os áudios com suas respostas. Os áudios das entrevistas foram gravados em *smartphone* por meio de aplicativo de mensagens (de texto e áudio) instantâneas. Esse momento privilegiou um encontro com a palavra outra. A interação e condução das entrevistas tiveram duração de aproximadamente 20 minutos cada e foram realizadas seguindo um roteiro, abrindo possibilidades para novos questionamentos. Assim, a cada enunciado da professora, era gerado uma outra (ou nova) pergunta.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 408) perguntas e respostas não se configuram como categorias lógicas, mas supõem uma distância recíproca, “se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal”. Após analisar as falas das docentes, sentimos a curiosidade e a necessidade de realizar outros questionamentos. Esse segundo momento da entrevista permitiu-nos adentrar em perguntas relacionadas aos saberes construídos pelas professoras sobre suas práticas de ensino da linguagem oral na Educação Infantil, o que nos permitiu evidenciar uma diversidade do saber (TARDIF, 2002) que permeia as práticas.

Por meio do diálogo das entrevistas individuais, as professoras foram nos dando pistas de suas concepções sobre oralidade e as estratégias que utilizam para trabalhar o ensino da linguagem oral com as crianças. Com os dados gravados, realizamos as transcrições das falas para posteriormente serem interpretadas. De acordo com Bakhtin (2011), o processo de interpretação significa “dar um novo passo”, sair dos limites do texto e buscar novos significados. Portanto, o olhar do pesquisador deve ser aberto e amplo para trazer à tona os sentidos mais profundos.

Para a coleta de dados que compõem os *corpora* da investigação, nos pautamos em instrumentos da abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRE, 2013) como: questionário on-line, entrevista, gravação e transcrição das falas das professoras. Após o levantamento de dados, procuramos cotejar as teorias dos conceitos do Interacionismo-discursivo a partir do Círculo (BAKHHTIN, 2011, VOLOCHINOV, 2017) às falas das docentes sobre suas práticas de ensino da oralidade na Educação Infantil, das quais emergiram as categorias: interações dialógicas, cotejo e ação responsiva ativa (BAKHTIN, 2011).

2.6 Situando o *lócus* da investigação: caracterização da escola

A Escola, em que foi realizada a pesquisa, atende criança dos 3 aos 7 anos de idade e foi inaugurada no dia 22 de abril de 2017. Antes da construção do espaço, a Educação Infantil funcionava em outra escola do povoado, que até então era a única. A escola atendia turmas do infantil I ao 9º ano do ensino fundamental da seguinte forma: no turno matutino atendia duas turmas de Educação Infantil (sendo uma do infantil I e outra do infantil II) e turmas do sexto ao nono ano. No turno vespertino funcionavam quatro turmas de Educação Infantil juntamente com as turmas de primeiro ao quinto ano. Devido ao aumento da demanda de alunos e o pouco espaço que a escola oferecia, a prefeitura do município construiu a Escola de Educação Infantil Jardim de Maria⁹ para atender às crianças da comunidade e vizinhança.

Inicialmente, a instituição funcionava apenas como creche (com crianças de três anos) e Educação Infantil (com crianças de até seis anos). Atendendo a 238 crianças, sendo 108 da creche e 130 da pré-escola. A escola foi construída em uma casa próximo à escola em que funcionava anteriormente. Como a escola foi construída em uma casa alugada pelo município, sua estrutura física (em modelo de casa) não pôde ser alterada, porém, nos espaços externos, foram construídas três salas de aulas amplas (climatizadas, pois as salas não tem janelas) um

⁹ Por uma questão de ética, optamos por usar nome fictício.

corredor de acesso às salas, uma cozinha, dois banheiros, uma sala de professores com um pequeno espaço para estoque de material escolar e um refeitório. O espaço correspondente à casa funciona da seguinte forma: em um dos quartos funciona uma sala de aula. No segundo quarto, ficam guardados os brinquedos e livros infantis. Onde seria a sala, funciona como sala de TV e recepção. A sala de jantar e cozinha funcionam como sala de aula, com espaços que mal dá para circular. A escola não dispõe de um pátio para recreação, dessa forma, as crianças brincam no pequeno espaço do refeitório.

A escola se destaca em meio a comunidade pelo fato de estar separada dos “alunos grandes” (como falam os pais), por ser um espaço destinado exclusivamente para Educação Infantil e pelo cuidado e atenção de todos os funcionários para com as crianças. A maioria dos funcionários da escola são moradores da comunidade na qual a creche está situada, tornando mais estreita à relação da escola com a comunidade.

Em 2019, a escola implantou o primeiro ano do ensino fundamental. Para atender a mais essa demanda, a prefeitura alugou a casa ao lado para fazer mais turmas, porém, com as mesmas condições: mantendo a estrutura física da casa. Esse novo espaço criado, contribuiu para um problema maior, visto que os espaços, não davam conta de compor salas de aula. Assim, o espaço que correspondia a duas salas (de estar e jantar) tornou-se uma sala de aula e, onde era o quintal, foi construída outra sala. Esse novo espaço, não dispõe de janelas, forro, iluminação nem ventilação. Além do fato de que, para acessar uma das salas, tem que passar por outra sala de aula.

A referida escola localiza-se em um povoado, chamada Folha Miúda, distrito de Craíbas – AL. A população é constituída predominantemente por classe D e E com padrão socioeconômico baixo¹⁰. A população vive basicamente da agricultura e por meio do plantio de fumo, milho, feijão e do bolsa-família. O povoado dispõe de serviços públicos mantidos pela prefeitura, como: escola, creche e posto de saúde. Além disso, dispõe de um pequeno comércio com lojas de roupas, móveis, materiais de construção, supermercado, farmácia, dentre outros. As crianças matriculadas na instituição são moradores da própria vila ou dos sítios vizinhos.

O prédio escolar é composto de 8 salas de aula, 1 brinquedoteca, 1 sala de tv, 1 secretaria, 4 banheiros, 1 refeitório, 1 cozinha, 1 sala de professores e 4 almoxarifados. O quadro de funcionários da escola é composto por: 1 Diretora Geral, 1 vice diretora, 2

¹⁰ Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2018,

coordenadoras, sendo uma coordenadora por turno. O corpo docente é composto em sua maioria por professores contratados, sendo apenas cinco funcionários efetivos.

2.7 Caracterização do corpo docente da Educação Infantil

Os dados que compõem esse tópico se referem exclusivamente às professoras que atuam na Educação Infantil da escola em que foi realizada a pesquisa. Na totalidade são todas mulheres, cuja maioria são casadas e têm filhos. A média de idade das professoras varia entre 27 e 50 anos. Todas têm formação em nível superior em instituição privada. Das que participaram da pesquisa, apenas 1 (uma) possui vínculo efetivo, as demais são vinculadas a instituição por meio de contrato, após serem aprovadas em processo seletivo simplificado.

2.7.1 Perfil das professoras da pesquisa

Em se tratando de uma pesquisa que busca compreender a realidade no encontro com a palavra outra, consideramos a necessidade de conhecermos as singularidades das professoras por meio de suas histórias de vida e profissional pois, como afirma Adreis (2017),

ao colocar a realidade que é viva num recipiente fechado, imprime uma ação que violenta e exclui, pois esmaece a espaço-temporalidade singular em cada enunciado. Assim, mata possibilidades criadoras, porque o desconsidera em sua profundidade histórica (ADREIS, 2017, p. 12).

É legítimo reconhecer que a história de cada professor, as experiências vivenciadas antes da profissionalização e no período de formação, aproximam-nos dos traços individuais que podem caracterizar os saberes e práticas docentes. Partindo desse pressuposto, objetivamos neste tópico, compreender o processo de formação das professoras participantes da pesquisa, seja no âmbito formal ou de suas vivências fora do contexto profissional. Ainda que este não seja o objeto de nossa investigação, acreditamos que esses relatos contribuem para a construção de valores e ideias que podem estar presentes nas práticas docentes. Nesse sentido, dialogamos em consonância com Tardif et al (2000, p.24) que a formação profissional docente “começa antes da universidade, cristaliza na formação universitária ou equivalente, valida-se e aperfeiçoa-se na entrada na profissão e prossegue durante uma parte substancial da vida profissional”.

A pesquisa contou com a participação de duas professoras, sendo uma da turma do infantil I e outra do infantil II. As participantes foram identificadas por:

Quadro 1: Identificação das professoras

PROFESSORA	TURMA
Dalila	Pré I ¹¹
Juçara	Pré II ¹²

Fonte: Dados da pesquisa, (2020).

Havendo contextualizado esse tópico. Nas subseções seguintes caracterizamos as professoras participantes da pesquisa.

2.7.2 Professora Dalila¹³

A professora Dalila é alagoana, natural de Arapiraca. Tem 27 anos, é solteira e mãe de um filho de seis anos. cursou o ensino médio científico. Sua mãe é formada em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas e trabalha como professora de Língua Portuguesa no município de Craíbas e em Arapiraca há mais de vinte anos. A professora Dalila, após concluir o Ensino Médio em 2009, optou em cursar Serviço Social no Instituto de Ensino Superior Santa Cecília – IESC, uma faculdade particular em Arapiraca, finalizando-o em 2014. Segundo ela, a opção por esse curso se deu em virtude de estar sempre envolvida em projetos sociais da igreja que frequenta e decidiu que queria trabalhar com isso.

A professora afirma que gostou muito do curso de serviço social e que aguçou ainda mais o gosto em ajudar famílias carentes, porém o curso não abriu portas para que pudesse trabalhar como profissional na área. A falta de concurso público e a dificuldade para conseguir algum contrato ou emprego na área a fez repensar sua profissão. Ao findar o curso de serviço social em 2014, Dalila foi chamada para trabalhar como auxiliar em uma turma de Educação Infantil em uma escola particular. Poucos meses depois, ela assumiu o cargo de professora. Trabalhava dois turnos e recebia um salário mínimo. Ainda nessa escola, a professora trabalhou por 5 anos, atuando tanto na Educação Infantil como no Ensino Médio.

A oportunidade em trabalhar como professora a fez, nas palavras dela, se apaixonar pela área da educação. Então, decidiu que, investiria na profissão docente. No entanto, a condição de trabalhar dois horários e o fato de ser mãe de uma criança de um ano (à época), a impossibilitou, durante cinco anos, de fazer a graduação em Pedagogia. Com o incentivo da mãe e após conseguir um contrato como professora no município de Craíbas, trabalhando

¹¹ Nomenclatura utilizada nos documentos oficiais da escola para referenciar as turmas de crianças com 4 anos de idade.

¹² Nomenclatura utilizada nos documentos oficiais da escola referente as turmas de crianças com 5 anos de idade.

¹³ Com o propósito de preservarmos a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, substituímos os nomes das professoras por nomes fictícios.

apenas um horário e recebendo o mesmo que recebia na escola particular, decidiu não adiar mais seus planos, até porque, segundo ela, com a graduação em pedagogia, teria mais oportunidades para emprego e concurso.

Em 2019 surgiu a oportunidade de a professora fazer um curso de Pedagogia a distância pela Universidade Tiradentes – UNIT. Esta instituição tem um programa que oferta segunda graduação em um ano e meio. A seleção foi feita por análise de currículo e, após ser aprovada, iniciou o curso em agosto de 2019 e está concluindo o último período, com previsão de conclusão do curso em janeiro de 2021. Atualmente, a professora, leciona na instituição em que foi realizada esta pesquisa, a qual ingressou por meio de processo seletivo e trabalha com uma turma de Educação Infantil do infantil I.

2.7.3 Da professora Juçara

A professora Juçara é alagoana, natural de Batalha. Tem 46 anos é casada e mãe de um rapaz de 18 anos. Fez o ensino médio científico e concluiu em 1993. No ano 2000, fez uma seleção, pelo governo federal para trabalhar como professora de Educação de Jovens e Adultos. A mesma foi aprovada e iniciou a docência lecionando na EJA. A professora trabalhou com esta modalidade por aproximadamente 13 anos. Nesse período, ela afirma ter participado de diversas formações, com cargas horárias extensas e em tempo integral e em diversos estados, todas as formações eram voltadas para o ensino de adultos e com a metodologia Paulo Freire.

Enquanto trabalhava como professora da EJA, Juçara resolveu cursar pedagogia, em uma universidade particular, Faculdade Latino Americana de Pedagogia - FLAPED, finalizando o curso no ano de 2013. Ainda no mesmo ano passou em um processo seletivo do estado para lecionar Filosofia e em seguida passou em dois concursos públicos para ser professora: em São José da Tapera e em Arapiraca. Inicialmente, Juçara foi convocada a trabalhar em São José da Tapera. Nesse período ficou lecionando anos iniciais nessa cidade e Filosofia em Batalha. Ao ser convocada pela prefeitura de Arapiraca, pediu exoneração de São José da Tapera e ficou trabalhando apenas em Arapiraca com o Ensino Fundamental, especificamente com turmas de segundo ano.

Devido ao fato de ser nascida e criada em Batalha e pelo fato de toda sua família residir naquela cidade, optou em continuar morando em sua cidade e se deslocar diariamente para Arapiraca. A professora também foi aprovada no concurso de Craíbas em 2016, porém foi convocada em 2019. Dessa forma, Juçara se desloca diariamente entre Batalha, Craíbas e

Arapiraca. Embora tenha feito o concurso para professora de anos iniciais, foi locada para trabalhar com Educação Infantil. Dessa forma, leciona pela manhã com Educação Infantil II no município de Craíbas e, no turno da tarde, com segundo ano do ensino fundamental em Arapiraca.

As considerações realizadas até aqui são basilares para darmos prosseguimento a análise dos dados que serão discutidas na quarta seção deste trabalho. Desse modo, há também a necessidade de dialogarmos sobre a base teórica que fundamenta nossa pesquisa, o que será apresentada na próxima seção.

3 SABERES DOCENTES, EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO DA ORALIDADE: ABORDAGENS TEÓRICAS

Nesta seção apresentamos as teorias que embasam nosso trabalho. Inicialmente abordamos as diferentes visões da criança ao longo da história. Mais adiante, apresentamos as teorias que nos permitem refletir sobre o ensino da oralidade numa perspectiva dialógico-discursiva à luz de autores sociointeracionistas como: Bakhtin (2011); Volóchinov (2017) e Vygotsky (2007). Por fim, tratamos sobre os Saberes Docentes (TARDIF, 2000) que o constitui a prática pedagógica.

3.1 A criança sob diferentes visões no processo histórico

Considerando que o foco da nossa pesquisa está centrado no ensino da linguagem oral numa perspectiva dialógico-discursiva (BAKHTIN, 2011), em que considera o sujeito como um ser ativo, social e singular, faz-se necessário trazeremos um aprofundamento teórico sobre a concepção de criança e de infância a partir do seu contexto histórico. No entanto, vale ressaltar que essa uma tarefa complexa, tendo em vista a inexistência de um conceito único para os termos.

Embora os termos criança e infância, muitas vezes sejam entendidos como sinônimos, compreendemos que se tratam de duas concepções diferentes. Além disso, cabe salientar que o mesmo termo pode tomar diferentes significados a depender do contexto em que é empregado. De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001), criança é um ser humano de pouca idade, pessoa ingênua. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2017, p.10), por sua vez, define a criança como “a pessoa de até doze anos de idade incompletos”. Ao tratar de propostas pedagógicas para a criança de zero a cinco anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 2009, p. 1), define a criança como “um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva”.

Na mesma direção, a concepção de infância também toma diferentes roupagens, pelo olhar de diferentes autores como: Sarmiento (2005) e Kuhlmann (2010). De acordo com Sarmiento (2005, p. 365), “a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade”. Deste modo, a infância é uma construção social que está

longe de ser meramente constituída por factores biológicos, correspondentes ao facto de ser integrada por um grupo de pessoas que têm em comum

estarem nos seus primeiros anos de vida, **a infância deve a sua natureza sociológica, isto é, o constituir-se como um grupo com um estatuto social diferenciado** e não como uma agregação de seres singulares [...] (SARMENTO, 2005, p. 367) (grifos nossos).

Como vemos, a partir da citação, o conceito de infância não deve ser confundido com o conceito de criança, pois a infância não se determina pela idade, mas a tudo o que está ligado ao universo da criança. Moura (2011) salienta que a concepção de infância e do mundo infantil não são construções naturais, mas sociais. Para a autora, é impraticável definir um conceito de infância universal para enquadrar todas as crianças, visto que cada uma faz parte de uma comunidade ou sociedade diferente que constrói sua própria noção de infância. Assim, “a natureza da ideia infantil não é, portanto, única e absoluta, mas relacional e flexível, dependendo do grupo ou da sociedade da qual faz parte” (Ibid, p.24)

Para Kuhlmann (2010), a concepção de infância é muito mais do que uma representação sobre essa fase da vida determinada pelos adultos. Para o autor

é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais [...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtora da história (KUHLMANN, 2010, p. 30).

Falar de crianças requer a destituição do pensamento ainda fortemente enraizado pela sociedade de que elas são seres sociais passivos e que meramente reproduzem ação dos adultos. Pensando diferente, nossa compreensão de criança está para além dessas definições. Consideramos a criança como um ser social, ativo que habita no mundo com voz própria que, no contexto de suas relações dialógicas, por meio da linguagem, a criança enuncia, interpreta, argumenta e desenvolve seus modos próprios de compreender o mundo.

Essa concepção de criança e de infância é relativamente nova, uma vez que, por muito tempo a criança foi vista pela sociedade como um adulto em miniatura, um ser sem fala, uma “folha em branco¹⁴”. Ariés (2006) em seu livro *História Social da Criança e da Família* aborda o significado da palavra infância contextualizando a partir da Idade Média. Segundo o autor (2006), a palavra infância se origina do latim, cujo prefixo *in* dá o sentido de negação, enquanto a palavra *fans* origina-se do verbo *faris*, que significa falar. Logo, *in-fans* significa sem fala. No que se refere à compreensão de pessoas na fase da infância, a concepção que se tinha era a de que

¹⁴ Termo utilizado por John Locke para designar que as pessoas nascem sem conhecimento algum, e todo processo de conhecer é aprendido através da experiência.

[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade, aquilo que nasce é chamado de infante (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras (ARIÉS, 2006, p. 36).

Segundo Ariés (2006), até o século XIII a infância era considerada como uma fase de transição para a fase adulta. Aos sete anos de idade, as crianças eram consideradas como indivíduos amadurecidos, abandonando os comportamentos de criança e passando a assumir papéis sociais pertinentes a geração adulta, das quais trabalhar ou estudar era uma delas.

Essa fase da vida não tinha nenhuma relação com o universo infantil, o qual conhecemos hoje e só então a partir do século XIII é que o sentimento de infância foi se consolidando e sua evolução foi acompanhada na história das artes e na iconografia dos séculos XIV e XVI. Nesse período, a presença da imagem das crianças nas pinturas eram cada vez mais presentes e destacava a saída da criança do anonimato, atribuindo a elas uma visão romântica e angelical. A criança passa a ser vista pela sua ingenuidade e peculiaridades dessa fase, fazendo surgir um novo sentimento em relação a infância.

Ainda de acordo com Ariés (2006), a partir do século XVI, a afetividade e a preocupação para com a criança passam a ser demonstradas através da educação escolar. A escola, que antes era exclusiva para a formação dos clérigos, torna-se instrumento de iniciação social, através de um rigor moral dos educadores para a passagem da criança para o mundo adulto. Ainda neste período e no século seguinte, surgem os primeiros estudos sobre a psicologia infantil como intuito de compreender a mentalidade da criança para melhor adaptar os métodos de educação.

O século XVIII configura-se como um período de grande importância para a compreensão de infância. As ideias do filósofo Jean Jacques Rousseau influenciaram fortemente a concepção sobre a criança e sobre a educação e solidificou as bases do pensamento pedagógico para a infância da qual se tem nos dias atuais. Rousseau se antecipou ao seu tempo criticando fortemente o modelo de educação da época e defendendo a teoria de que a criança precisa ser respeitada em seu mundo, levando em consideração as características peculiares que compõem a infância. Nas palavras de Rousseau:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas. (1999, p.86).

Dos pressupostos de Rousseau (1999), surge algo extremamente relevante para a prática pedagógica: a ideia de que a criança não pode ser tratada como o que se espera dela na fase adulta. Para o autor (1999), educar é deixar a natureza cumprir o seu papel, ou seja, não forçando e nem pulando etapas das quais a criança precisa passar.

Enquanto o século XVIII apresenta significativos avanços teóricos em relação à concepção de infância, uma outra realidade marca fortemente esse processo histórico. Segundo Sarmiento (2007), com a revolução industrial as crianças passaram a fazer parte da produção industrial trabalhando diariamente em oficinas e fábricas. Porém, foi no período entre a primeira e a segunda guerra mundial que as crianças foram retiradas das fábricas, o que teve por efeito, mais um período de exclusão e invisibilidade da infância. Sarmiento (2007) salienta que os grupos sociais e as ONGs¹⁵ tiveram papel significativo na mobilização contra o trabalho infantil, assim, a criança foi afastada da produção e a infância passou a ser investida da natureza do não-trabalho.

3.2 A Educação Infantil no Brasil: contexto histórico e social

No Brasil, o reconhecimento dos direitos da infância aconteceu muito recente. De acordo com Rizzini (2009), o surgimento de uma crescente preocupação com a criança surgiu por volta do final do século XIX, em um contexto em que o país saía de um regime monárquico em passagem para a República. Essa mudança perpassava por uma série de transformações que influenciavam na vida social e no cenário político da nação.

Este novo ideal republicano visava o reordenamento da nação e as crianças eram tidas como o braço da nação, ou seja, cuidar da criança significava a garantia de um futuro promissor de trabalho e renda. Nascimento (2013) ressalta que as crianças, tratadas nesse contexto, refere-se às crianças pobres, abandonadas e delinquentes, que representavam a perturbação da ordem, a tranquilidade e a segurança pública.

As crianças precisavam ser moldadas para atender a uma determinada expectativa social. Dessa forma, “iremos verificar dois tipos de projetos em relação à infância no Brasil: um projeto para criança da elite, representando o modelo de criança ideal; outro projeto para a criança pobre, denominada criança problema” (NASCIMENTO, 2013, p. 23).

A educação era dicotomizada, ou seja, havia um projeto educacional voltado para as crianças pobres, que era de caráter meramente assistencialista visando apenas o cuidado físico e o comportamento social sendo ofertado em creches. O outro projeto era destinado às

¹⁵ Organização não-governamental

crianças da classe média e alta, de caráter educacional, inspirado na teoria froebiana¹⁶ visando o desenvolvimento da criança nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo, sendo ofertada em jardins de infância.

Miranda (2010) considera que foi a partir do Ano Internacional da Criança (1979), que a infância passa a ser vista por um novo olhar. Assim, o referido autor (2010) acredita que “O movimento de Meninos e Meninas de Rua”; A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) “marcaram fortemente a chegada de Um Novo Tempo, denominado de era dos direitos” (MIRANDA, 2010, p.15).

A história da Educação Infantil no Brasil se constituiu, ao longo do tempo, com a participação da mulher no mercado de trabalho que ocasionou movimentos feministas e sociais que exigia do Estado o reconhecimento do direito à educação em creches e pré-escolas como um direito e dever do Estado.

Segundo Rosemberg (2002), a história da Educação Infantil no Brasil, é marcada por três períodos: o primeiro, data entre o final dos anos de 1970 e 1980 quando a educação compensatória por meio da antecipação da escolarização passa a ser defendida no Brasil como solução para os altos índices de retenção na primeira série. Nesse período, pode-se observar uma expansão da Educação Infantil visando a preparação da criança para as séries iniciais.

Essa política de Educação Infantil de massa, inspirada pela teoria da educação compensatória, deixou como “herança” as instituições infantis, características de atendimento que ainda perduram até os dias atuais, como: baixo investimento público, professores leigos, espaços improvisados, materiais precários e a ideia de que a antecipação de conteúdo do ensino fundamental resolveria o problema do fracasso escolar.

O segundo período iniciou-se com a abertura de políticas após o período da Ditadura militar. A ação de movimentos sociais como o “Movimento de Mulheres/feministas” e o “Movimento Criança Pró-constituente” resultaram no reconhecimento do direito a educação complementar da criança de zero a 6 anos na Constituição 1988. Segundo Rosemberg,

Nesse período foram elaboradas propostas de políticas nacionais de EI que, sob a égide da educação, afastavam-se do modelo anterior mais vinculado ao setor da assistência. A nova concepção de EI equipara o educar ao cuidar de crianças nessa fase da vida. Os debates foram intensos sobre o lugar da EI na elaboração das diferentes versões da nova lei nacional de educação (LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que, finalmente aprovada em 1996, reconhece a EI como primeira etapa da educação básica e integrada ao sistema de ensino. (ROSEMBERG, 2002, p.35).

¹⁶ Friedrich Froebel (1782-1852), foi um educador alemão e criador dos jardim-de-infância. Defendia uma educação escolar para as crianças pequenas sem imposição, baseados na liberdade de expressão e na interação.

Somente oito anos após à Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação passou a ser regulamentada e quatro anos mais tarde, foi então implantada nas instituições de ensino, caracterizando este, o terceiro período da Educação Infantil, que consolidou efetivamente o sistema de Educação Infantil ao cuidado e a educação, tornou-a obrigatória.

A Educação Infantil foi estabelecida como parte integrante da educação básica em meados de 1990. A nova lei (LDB/1996) não só reconheceu a educação como um direito da criança como também caracterizou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Dentre as conquistas da Educação Infantil destacamos a inclusão desta no Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a elaboração dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). Esses documentos representam significativos avanços, uma vez que a promoção do desenvolvimento integral da criança é apresentada em todos eles e não deixam margem para uma proposta pedagógica de escolarização, antecipação do ensino fundamental ou de métodos tradicionais de ensino, embora ainda se perceba forte dominância dessas práticas em muitos contextos de instituições infantis no Brasil.

É necessário reconhecer que os referidos documentos que norteiam o ensino na Educação Infantil inauguram uma proposta pedagógica diferenciada em seus discursos por trazer orientações que direcionam para uma prática de ensino que garantam às crianças oportunidades de acesso e apropriação de diferentes linguagens para que possam se expressar, brincar, interagir e que o ambiente favoreça uma aprendizagem participativa. Esta concepção de educação adotada nos documentos, como veremos mais adiante, reconhece a criança como protagonista no processo de aprendizagem e a coloca em um lugar central nas práticas de ensino da linguagem oral.

3.3 Linguagem e interação na Educação Infantil

Neste tópico, apresentamos estudos de teóricos que nos permitem refletir a sobre a linguagem e o papel que esta desempenha na formação social, cognitiva e subjetiva da criança. Pensamos e adotamos nesta pesquisa uma concepção dialógica da linguagem a partir da ótica de pensadores como Volóchinov (2017); Bakhtin (2011) e demais autores que dialogam com essa mesma perspectiva.

3.4 Contribuições da teoria sociointeracionista na compreensão do desenvolvimento cognitivo e social da criança

Partindo de uma visão ampliada, a linguagem pode ser compreendida como uma forma de expressão do ser. Ela pode se manifestar de diversas formas: por meio da fala, do gesto, do olhar, do corpo, da escrita e dos sinais. Numa visão mais profunda, podemos dizer que a linguagem é o que caracteriza o sujeito como um ser histórico e social (MARCUSCHI, 2007). É através da linguagem que interpretamos a vida e o mundo a nossa volta.

A linguagem é uma produção da coletividade humana, que surge da necessidade do homem de se comunicar entre os indivíduos nas relações de trabalho. Segundo Volóchinov (2019), a sociedade humana primitiva (os grupos de caça) se comunicava por meio dos gestos e das expressões faciais. A medida em que estas organizações se tornavam mais complexas surgem os elementos fundamentais para o desenvolvimento da fala sonora. Por conseguinte, impulsionados pelas necessidades econômicas, foi preciso transformar os complexos sonoros em palavras para compreender e dar significado aos fenômenos e aos objetos.

Os primeiros objetos que receberam significação foram os que estavam mais próximos dos rituais e do trabalho. Assim, segundo Volóchinov (2019), as palavras sonoras existentes eram poucas e dotadas de múltiplos significados. Com o desenvolvimento da atividade econômica, aumentava-se o número de objetos no horizonte intelectual e espacial do homem e isso “determinou o destino da fala humana: o processo de cruzamento linguístico” (Ibid, p.245)

Como se pode perceber nesse processo histórico, os primeiros indícios da palavra sonora surgem junto com as primeiras manifestações culturais criadas por uma coletividade, abrindo significativos caminhos para a civilização “e os primeiros vislumbres da razão” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 245). Nessa perspectiva, o autor ressalta que é “completamente compreensível que um homem, vivendo isolado, não só não criaria a linguagem, mas sequer, uma cultura” (Ibid, p. 245)

Desde que se consolidou nas relações humanas, a linguagem é interpretada de diferentes formas por muitos estudiosos. Com base nos estudos do ciclo de Bakhtin as tendências de pensamento filosófico da linguagem dividiram-se em dois grandes grupos: subjetivismo individualista e objetivismo abstrato. O círculo bakhtiniano faz uma forte crítica a essas duas tendências.

Segundo Volóchinov (2017), o subjetivismo individualista, considera a linguagem como algo puramente individual, uma expressão da consciência individual, dos seus propósitos, intenções impulsos, gostos, dentre outro. Essa concepção compreende que a

expressão é construída no interior e convertida para o exterior com a ajuda de signos externos. Se concebermos a linguagem nessa perspectiva “somos levados a afirmação [...] de que as pessoas que não conseguem se expressar, não pensam” (GERALDI, 2011, p.41).

Com relação à segunda tendência, para o objetivismo abstrato, todo enunciado é individual e único devido a identidade normativa do fonema de cada indivíduo. Nessa perspectiva, a língua é considerada como um sistema de normas invioláveis totalmente prontas. Essas normas linguísticas encontram-se previamente formadas na consciência do indivíduo. Nessa tendência, a linguagem é instrumento de comunicação e a língua é um sistema de códigos. De acordo com Geraldi (2011) essa concepção é fortemente revelada tanto nas atividades para os alunos como nas instruções de orientações aos professores nos livros didáticos.

Contrapondo-se as essas tendências, Volóchinov (2017) postula que a formação da expressão não está no interior, mas no exterior. Para ele

a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, **mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados** (VOLÓCHINOV, 2017. p. 218) (grifos nossos).

Desse modo, consideramos que surge assim uma terceira concepção de linguagem, que, mais do que expressar um pensamento ou transmitir informações é compreendida como um processo de formação na qual é realizado pela interação humana. Por meio da linguagem, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2011, p. 41).

As reflexões propostas neste trabalho situam-se no interior da terceira concepção, por compreender a linguagem como social e dialógica. Nesse sentido, é possível pensar que é na Educação Infantil que as crianças devem iniciar seu processo de inserção em práticas de comunicação e interação social com o outro por meio do ensino da oralidade, uma vez que o processo de assimilação da língua materna ocorre de maneira progressiva, pois, “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor; somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (BAKHTIN, 2006, p.110).

Nessa mesma vertente, a teoria defendida por Vygotsky (1993), adota uma concepção cognitivista da língua numa perspectiva social e interacional. A condição essencial para o desenvolvimento da consciência da criança se constitui no uso da linguagem. Para o autor

(1993), é através dos instrumentos linguísticos e das experiências socioculturais que a criança desenvolve o pensamento. Dessa forma, Vygotsky atribui ao significado da palavra o valor fundamental da relação entre o pensamento e a fala.

Em marxismo e filosofia da linguagem, Volóchinov (2017) traz o conceito de signo para explicar a formação da consciência individual. O signo é a representação mental de algo do mundo externo que é dotado de sentido e é internalizado pelo sujeito. Todo signo possui uma significação e é ideológico. Os signos ideológicos, conforme o autor (2017), são totalmente determinados pela comunicação social, na qual a palavra é o material mais importante dessa comunicação.

Nesse sentido, consciência individual, enquanto um fato social e ideológico, se forma pela mediação sígnica. Nas palavras de Volóchinov:

a consciência se forma e se realiza no material sígnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles reflete em sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sígnica de uma coletividade (VOLOCHINOV, 2017 p. 98).

Para Vygotsky (2007), signos e palavra constituem um meio de contato social das crianças com outras pessoas. As funções comunicativas da linguagem tornam-se as bases mais importantes para o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (consciência). Para ele, essas funções não são desenvolvidas espontaneamente, a criança aprende antes, nas relações sociais, “através de experiências repetidas a criança aprende de forma não expressa (mentalmente) a planejar sua atividade” (VYGOTSKY, 2007, p.19).

Vygotsky (2007) acreditava que a internalização dos sistemas de signos, produzidos culturalmente, provoca transformações na consciência. A medida em que a criança, por meio da linguagem, vai internalizando os signos, os processos mentais superiores são alterados, causando uma nova estrutura psicológica. A construção das funções psicológicas humanas é colocada por Vygotsky como sendo fundamentalmente baseada em processos de aprendizagem. Nessa perspectiva Castorina (1995) explica que

a aprendizagem consiste na internalização progressiva dos instrumentos mediadores e é uma aplicação do princípio antes mencionado: todo processo psicológico superior vai do âmbito externo para o interno, das relações sociais para as ações internas, psicológicas (CASTORINA, 1995, p.19).

Vemos em Vygotsky (2007) que existe uma inter-relação entre linguagem e pensamento. Essa concepção é de fundamental importância para a compreensão de como a criança estrutura seu pensamento. Para ele, “a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente” (VYGOTSKY, 2007, p. 102).

Somente depois, a criança consegue organizar a fala interior, tornando-se uma função mental interna.

A partir dessa concepção, depreende-se que é nas diversas experiências discursivas que a criança vivencia, na interação com o outro, nas trocas sociais mediadas pela linguagem que internaliza valores crenças, significados, costumes e passa a agir no mundo de forma autônoma. Em se tratando da Educação Infantil, é importante que o (a) professor (a), conduza as crianças para as diversas práticas de uso social da língua, favorecendo espaço para diversas situações e interação no cotidiano escolar.

Oliveira (1995) ressalta que os procedimentos regulares que ocorrem na escola como: a demonstração, a assistência, o fornecimento de pistas, as instruções, dentre outras, “são fundamentais para a promoção de um ensino capaz de promover o desenvolvimento. A intervenção do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola.” (1995, p.62).

Dada a importância da linguagem enquanto mediadora das interações sociais no desenvolvimento cognitivo da criança, enfatiza-se o ensino da oralidade contextualizado que privilegie não apenas o desenvolvimento da fala, mas o desenvolvimento social da criança por meio de práticas de interações dialógicas, rodas de conversas, simulações, brincadeira, leitura de histórias, recontos, dentre outras. Essas práticas, além de proporcionar o desenvolvimento da expressão oral da criança, são também instrumentos que viabiliza a inserção da criança na sociedade e na cultura.

A partir das ideias de Bakhtin (2011), Volóchinov (2017) e Vygotsky (2007), entende-se que, à medida em que a criança se integra no fluxo da comunicação “ocorre o primeiro despertar da consciência” (VOLÓCHINOV, 2006, p. 110). Assim, a consciência se desenvolve mediante as diversas experiências discursivas que vivencia. Nesse sentido, é na relação com o outro, nas trocas sociais, mediada pela linguagem, que o sujeito internaliza a palavra alheia e cria novas concepções e visões de mundo, constituindo assim a sua subjetividade, o que trataremos no tópico a seguir.

3.4.1 Linguagem, singularidade e subjetividade na infância

Antes de iniciarmos as discussões deste tópico, acreditamos ser necessário delimitarmos os conceitos de subjetividade e singularidade a partir das reflexões do pensamento bakhtiniano (BAKHTIN, 2011, 2017; VOLÓCHINOV 2017). Vale dizer que embora os termos “singularidade”, “individualidade” e “subjetividade”, sejam frequentemente

utilizados nas obras do círculo, eles não aparecem tratados explicitamente, o que muitas vezes nos leva a pensá-los como sinônimos. De acordo com estudiosos como Del Ré et al (2014) Faraco (2009) e Ponzio (2017), há ainda, muitas controvérsias que envolvem alguns termos das obras de Bakhtin. Primeiro, porque nem sempre as traduções foram feitas com precisão e segundo, pelo fato de que grande parte dos textos são constituídos de manuscritos e rascunhos inacabados, o que dificulta, inclusive, a compreensão dos conceitos.

Assim, baseados em autores como Del Ré et al (2014), Faraco (2009) e Ponzio (2017) que complementam nossa fundamentação teórica, adotaremos neste trabalho os termos singularidade e individualidade como sinônimos, o qual consideramos como aquilo que caracteriza e constitui o sujeito. Sobre a singularidade, Bakhtin (2017) afirma:

Eu também sou participante no existir de modo singular e irrepitível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepitível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Neste preciso ponto singular no qual me encontro agora, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. E é ao redor desse ponto que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepitível. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória. (BAKHTIN, 2017. p. 96)

A partir do que o autor aponta, a singularidade está relacionada ao acontecimento da vida, ou seja, as vivências que o sujeito experiencia em um determinado tempo, espaço e nas suas relações sociais, por isso, são considerados únicos e irrepitíveis. Aquilo que o sujeito enuncia está indissolúvelmente ligado ao seu contexto e a sua vontade individual. Para Bakhtin (2011), a personalidade e o estilo individual se materializam no enunciado.

Considerando a perspectiva dialógico-discursiva, entendemos que a subjetividade se constitui nos processos de internalização dos signos ideológicos por meio das inter-relações com outrem. Nessa perspectiva, “a linguagem, tomada como uma coleção de fontes socioculturais, tem importante papel no modo como damos forma ao nosso mundo e constituímos, ao longo da vida, nossa subjetividade” (MARCHEZAN et al, 2014, p.98).

Endossando o discurso, Del Ré (2014) explica que

a subjetividade não está acessível senão por sua materialização na linguagem, uma produção sógnica e, portanto, também ideológica. E, ainda assim, esta materialização não permite nem a expressão, nem a compreensão deste sujeito como um todo. Isso porque ele não pode ser entendido como um “todo” acabado, pois no momento em que produz linguagem, em interação com outros sujeitos, imediatamente presente ou não, sua subjetividade está, mais uma vez, em um movimento de constituição, ou melhor, há um movimento de constituição mútua entre o eu e o outro. (DEL RÉ, 2014, p. 63).

Compreendemos a partir da citação que a constituição da subjetividade é um processo contínuo e ininterrupto que ocorre por meio da linguagem. Ao penetrar no fluxo da linguagem, a criança assimila o discurso do outro e elabora seus próprios discursos, e esse é, por sua vez, um processo constante, haja vista que estamos frequentemente em atividades de interação dialógica e, por isso, em um processo constante de constituição da subjetividade.

Ao compactuarmos com a ideia de Bakhtin (2011, p.400) de que o sujeito é um “ser expressivo e falante”, assumimos uma posição responsiva em relação a esse dizer. Nesse sentido, acreditamos e defendemos com Geraldi (1996, p.97), que “a porta de acesso por que se espera compreender o processo de constituição da subjetividade é a linguagem”. Daí a importância de considerarmos os enunciados das crianças como manifestação indissociável de sua singularidade e subjetividade.

Dado o exposto, compreendemos que as interações dialógicas devem ocupar lugar central no trabalho com a linguagem oral. Nesse sentido, é necessário compreender como os docentes tem conduzido suas práticas e se apropriado dos saberes para desenvolver a oralidade da criança. Dando continuidade a estas reflexões, no próximo tópico discutiremos o conceito de oralidade e como a escola tem tratado esta modalidade de uso da língua.

3.4.2 Oralidade e escrita como uma prática social

A linguagem, oral ou escrita é uma prática social que está presente em todas as atividades discursivas que realizamos. É uma habilidade constituída socialmente que tem uma função prática essencial na vida em coletividade. Essa complexidade progressiva em nossa sociedade vem exigindo, cada vez mais dos indivíduos, um conjunto de domínios de aprendizagem de uso da linguagem em diferentes contextos discursivos.

Percebemos que mesmo que haja uma supremacia na utilização da linguagem oral no dia a dia, a modalidade escrita ainda é a que predomina nas práticas de ensino na escola. Nessa perspectiva, Marcuschi (2007) enfatiza que não há razão para continuar defendendo uma modalidade em detrimento de outra, visto que, tanto a fala quanto a escrita são atividades discursivas complementares e uma não está em competição com a outra. Para o autor (2007), cada modalidade possui práticas e usos com características próprias e “ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais” (MARCUSCHI, 2001, p. 17).

Partindo da concepção de língua enquanto um conjunto de práticas discursivas, Marcuschi (2007) define oralidade e escrita a partir de duas distinções: a relação entre fala e

escrita e a relação entre oralidade e letramento. Segundo o autor fala e escrita são dois modos de funcionamento da língua que estão ligados aos aspectos relativos à organização linguística. Já oralidade e letramento são definidos como práticas sociais de uso da língua. Cabe salientar que o termo letramento é empregado por Magda Soares (2018) de forma abrangente como a introdução das crianças em práticas sociais de uso da língua escrita.

De acordo com Stubbs (1986 *apud* Marcuschi, 2007, p.33), a oralidade se difere da fala pelo fato de que é adquirida espontaneamente nos contextos de interação familiar, já a oralidade é usada para adquirir “habilidades da língua falada” e compreende tanto a produção da fala quanto a audição como compreensão da fala ouvida. Corroborando com essa tese e ampliando a discussão, Marcuschi (2001) estabelece uma definição para cada uma dessas modalidades:

a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. [...] A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se na oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano [...] (MARCUSCHI, 2001, p.25).

A partir da citação, compreendemos, pois, que a fala não é organizada a priori, caracterizando-se em um aspecto mais espontâneo de uso da linguagem. Por outro lado, a oralidade, pode ser aprimorada, conforme a criança vai adquirindo-a. Assim, tendo em vista que a oralidade não se desenvolve de maneira natural, como ocorre com a fala, o desenvolvimento e a apropriação da oralidade pela criança, enquanto prática de uso social, precisa ser ensinado sistematicamente no ambiente escolar.

Defendemos, tal como proposto nas DCNEI a necessidade de uma prática de ensino da oralidade cujo eixo norteador sejam as interações dialógicas, de modo que favoreçam “a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão” (BRASIL, 2010, p.25). Desse modo, o ensino da linguagem oral deve ser o ponto de partida que permitam à criança saber utilizar a língua em situações reais de uso da língua e que isso dê subsídio para o trabalho com a escrita.

Apesar de a escrita não ser objeto deste estudo, ressaltamos que o trabalho com a linguagem oral desempenha grande influência para o desenvolvimento da escrita, uma vez que é fortemente marcada por influência das práticas orais. A hipótese defendida por Marcuschi (2001) é que fala e escrita são modalidades de uso diferentes da língua, porém, elas não são polares, mas se dão dentro de um *continuum* e não como práticas dicotômicas em que se deve priorizar uma em detrimento da outra.

Diante disso, ressaltamos a necessidade de um ensino da oralidade na Educação Infantil contextualizado, que propicie o desenvolvimento cognitivo e social da criança por meio de situações reais de uso da língua, tais como leitura e discussão de textos lido pela professora, reconto de histórias orais, produção de texto coletiva, dentre outras atividades que possibilite a expressão oral das crianças mediada pela ação docente.

3.4.3 Oralidade na Educação Infantil: revisitando a legislação nacional

Como foi visto no tópico anterior, a linguagem oral, tem papel fundamental na promoção do desenvolvimento cognitivo da criança. No entanto, pesquisas como as de Oliveira (2019); Melo (2018) e Moreira (2019) têm apontado que, embora essa modalidade da língua esteja presente nas aulas de ensino da linguagem na Educação Infantil, ainda se revelam predominantemente restritas as rodas de conversas e músicas e sem um trabalho sistemático dessas práticas. Assim, desde que a Educação Infantil foi incluída como parte integrante da educação básica há mais de vinte anos, tenta-se trazer para o cotidiano de sala de aula práticas de o ensino que considere a linguagem da criança no processo de interação social.

Dentre os documentos que norteiam o ensino na Educação Infantil, o RCNEI representa um grande avanço por trazer um conjunto de referências e orientações que visam contribuir com a implantação de práticas educativas considerando as especificidades das crianças de zero a seis anos por meio de um trabalho educativo que promova um exercício da cidadania e o acesso aos conhecimentos da realidade social e cultural da qual pertencem (BRASIL, 1998). As orientações propostas no documento reúnem reflexões de diversos pesquisadores que percebem o desenvolvimento da criança por diferentes prismas: pessoal, social e cognitivo. Para abordar estes três aspectos o documento foi dividido em três volumes

- Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento,

Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (BRASIL, v1, 1998, p.7).

Um ponto que gostaríamos de destacar do referido documento é o eixo Linguagem oral e escrita, que tem como finalidade promover experiências de linguagem significativa com o objetivo de ampliar as possibilidades de inserção da criança em diversas práticas sociais. Além disso, o documento enfatiza a interação dialógica como elemento importante para a construção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento da criança.

Tendo em vista que a modalidade da língua escrita sempre teve um papel de destaque nas práticas de ensino da linguagem, o RCNEI (1998) apresenta um novo olhar por trazer discussões concernentes à oralidade e colocando-a em relação de igualdade com a escrita. Isso abriu caminhos para a inserção do ensino da linguagem oral como objeto de ensino, colocando a criança em posição de participação e interação em práticas conjunta de uso social da linguagem.

O mais recente documento que consta normas curriculares para a Educação Infantil é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que foi aprovada em sua terceira versão em 2017. O referido documento, de caráter normativo, está organizado em três etapas que estruturam o todo da educação básica: Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio. O documento define um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser seguidas pelos professores em cada etapa da educação.

Em se tratando da Educação Infantil, a BNCC resgata a importância dessa etapa da educação na formação da subjetividade da criança e apresenta o conceito de Educação Infantil como “o início e o fundamento do processo de educação” (BRASIL, 2017, p.36). Assim, a base está organizada em seis direitos de aprendizagem que garantam à criança: conviver, brincar, participar, explorar expressar e conhecer-se. Tais direitos devem ser alcançados por meio de planejamentos intencionais que garantam a participação e a interação das crianças nas situações de aprendizagem.

Outro ponto que merece ser destacado na BNCC refere-se à proposta da organização curricular para a Educação Infantil, que está organizada em 5 (cinco) campos de experiências: I) “o eu, o outro e o nós”; II) “corpo, gestos e movimentos”; III) “traços, sons, cores e formas”; IV) “escuta, fala, pensamento e imaginação”; e, V) “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. A proposta por campos de experiência, rompe com a concepção de um currículo baseado no conhecimento de disciplinas e projeta um currículo com base nas experiências.

Em relação ao IV campo (escuta, fala, pensamento e imaginação), o documento enfatiza a importância da participação das crianças em situações comunicativas como condição essencial para que a criança avance progressivamente no desenvolvimento da linguagem ampliando e enriquecendo seu vocabulário bem como suas formas de expressão e compreensão, conforme cita o incerto:

na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2017, p. 42).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil implica propor situações intencionais que coloque a criança em contato direto com os gêneros em uma perspectiva de abordagem sócio-interacional, ou seja, o enunciado de forma concreta. Nesse sentido, o contato com os gêneros do discurso deve acontecer a partir da mediação do (a) professor (a): fazendo levantamento de conhecimentos prévios, leitura e questionamentos, de modo que a criança interaja com o texto a ponto de haver compreensão do signo vivo, social e ideológico (VOLÓCHINOV, 2017). Isso pressupõe desenvolver sua capacidade e habilidades para se utilizar das várias práticas sociais em que se usa a leitura e a escrita.

A BNCC compreende a linguagem em um sentido amplo, como qualquer forma de expressão da criança, seja oral, escrita ou artística. No que se refere a linguagem oral, observa-se que esse novo documento mantém a importância de trabalhar habilidades linguísticas da oralidade como objeto de ensino. O referido documento propõe como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que as crianças sejam capazes de expressar ideias, desejos, sentimentos e vivências pessoais, por meio de práticas pedagógicas que ofereçam às crianças experiências em que possam falar, ouvir, questionar, argumentar e sugerir como formas de ampliar as capacidades de utilização da fala no contexto discursivo.

Por ser a Educação Infantil um campo de construção e desenvolvimento da oralidade e por compreendermos que falar é moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade (FARACO, 2009, p.127) presume-se que as práticas de oralidade sejam preponderantes em sala de aula, uma vez que, falar e escutar, além de anteceder a leitura e a escrita, representam meios de ampliação das competências comunicativas das crianças visando sua maior participação em interações sociais.

O RCNEI (1998) destaca que a aprendizagem da criança só se realiza dentro de um contexto. Dessa forma, a linguagem não é apenas a ampliação do vocabulário, lista de palavras ou sentenças, mas a palavra entendida como enunciado concreto (BRASIL, 1998). O referido texto ressalta que por meio do diálogo a interação acontece, é na interação dialógica que os sujeitos enquanto seres singulares atribuem sentido aos enunciados. Quanto mais forem propostas às crianças situações reais de uso da linguagem, como contar uma situação vivida, explicar um jogo, contar uma história, entre outras, mais rápido desenvolvem suas habilidades comunicativas, conforme cita o inserto

a ampliação da capacidade das crianças de utilizar a fala de forma cada vez mais competente em diferentes contextos se dá na medida em que elas vivenciam experiências diversificadas e ricas envolvendo os diversos usos possíveis da linguagem oral. Portanto, eleger a linguagem oral como conteúdo, exige o planejamento da ação pedagógica de forma a criar situações de fala, escuta e compreensão da linguagem. (BRASIL, 1998. p.134).

Considerando que grande parte das crianças não procedem de um meio letrado, que favoreça o uso competente da fala, a escola é a instituição privilegiada na promoção do desenvolvimento dessa habilidade. Em vista disso, reafirma-se cada vez mais a necessidade de trazer para o cotidiano da Educação Infantil situações de uso da linguagem oral que proporcionem o refinamento de habilidades de escuta e fala a partir de uma intervenção planejada e mediada pelo professor.

Diante dos documentos analisados, verificamos que tanto o RCNEI (1998), as DCNEI (2010), quanto à BNCC (2017) dialogam com a concepção de linguagem que assumimos e defendemos nessa pesquisa: a linguagem como interação. Os referidos documentos incitam uma prática de ensino da oralidade que valorize o desenvolvimento do sujeito crítico e reflexivo por meio da dialogicidade nas interações em sala de aula.

3.4.4 Os gêneros discursivos no ensino da linguagem

Desde que o conceito de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011) foi incorporada às propostas curriculares de ensino da língua materna, passou-se a dar considerável importância ao uso dos gêneros (orais ou escritos) como suporte para o ensino da linguagem. Essas teorias também foram introduzidas nos documentos de orientação das práticas de ensino na Educação Infantil - como o RCNEI - destacando a importância de oferecer a criança experiências com diferentes gêneros para que conheçam e produzam gêneros em diferentes contextos.

Bakhtin (2011) teoriza os gêneros do discurso a partir da relação da linguagem com a vida social. O autor (2011) argumenta que a utilização da linguagem se produz em forma de enunciados concretos e únicos. Esses enunciados mudam e criam formas a cada condição e finalidade específica de uso linguagem dentro de determinada esfera da comunicação verbal. Assim como cada esfera da atividade humana comporta um gênero do discurso diferente, o autor considera a sua infinidade, uma vez que são a materialização das diversas situações comunicativas.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 262), em toda e qualquer atividade de comunicação dispomos de formas padrão “relativamente estáveis de enunciados” os quais são denominados de gêneros do discurso. Nesse sentido, Bakhtin ressalta que em um ato de comunicação verbal, nossa fala é moldada e adaptada ao gênero necessário em um processo natural, “esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática”. (ibid., p. 282). Em outras palavras, é por meio da interação verbal viva e significativa que assimilamos as formas dos gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso são constituídos por meio de três elementos: a composição, o conteúdo e o estilo. Esses elementos estão indissolúvelmente ligados ao enunciado, definido por Bakhtin (2011) como

condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p.261).

Assim, o conteúdo temático está relacionado não especificamente ao conteúdo em si, mas ao domínio de sentidos como: científico, jornalístico e ficcional. O estilo é determinado pela seleção dos recursos lexicais e gramaticais que exprime a posição valorativa do falante. A construção composicional refere-se a estrutura do texto, ou seja, o modo de organização. Nesse sentido, Fiorin (2011) ressalta que o gênero somente ganha sentido quando se percebe a correlação entre formas e atividades. Assim, eles não são apenas um conjunto de normas e estruturas linguísticas isolados de realidade, são, antes de tudo, formas de utilização da língua no interior de uma atividade.

Bakhtin (2011) ao definir os gêneros discursivos como relativamente estáveis chama atenção para o fato de que os gêneros não são permanentes. Eles são históricos e sofrem transformações à medida que a sociedade se modifica. Sobre essa questão, Faraco (2009) pontua que:

As formas relativamente estáveis do dizer no interior de uma atividade qualquer têm de ser abertas a contínuas remodelagem; têm de ser capazes de responder ao novo e à mudança. O repertório de gêneros de cada esfera da atividade humana vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (FARACO, 2009, p.127).

Tomemos como exemplo o gênero discursivo carta, que por muito tempo foi a forma que as pessoas que moravam distantes tinham de se comunicar. Além da estrutura do gênero havia todo um “ritual” que o envolvia. Geralmente as cartas eram escritas a punho, envelopadas, endereçadas, encaminhadas a uma agência dos correios para em alguns dias chegar ao destino final. Porém, com as constantes mudanças tecnológicas, as cartas foram gradativamente sendo substituídas por um novo gênero com o mesmo propósito: o e-mail, que também vem sendo modificado, ficando restrito a comunicações mais formais. Já as comunicações pessoais evoluíram para as mensagens de textos que promovem interação imediata.

Com isso, fica claro que interagimos de forma oral ou escrita por meio dos gêneros discursivos. Nossa forma de falar se adequa a um determinado gênero de acordo com o tempo, o espaço e a atividade que exercemos em determinada esfera da comunicação. Além disso, fica evidente que a utilização dos gêneros discursivos envolve outros fatores além dos elementos linguísticos que são determinados pelo contexto, veículos e tipos de mídias.

Sem querer minimizar a heterogeneidade dos gêneros discursivos, Bakhtin (2011) propõe considerar a diferença essencial entre gêneros do discurso primários (simples) e os gêneros do discurso secundário (complexo). Os gêneros simples estão relacionados às situações de comunicação mais imediatas das interações cotidianas, seja na modalidade oral ou escrita, tais como: conversa familiar, diálogo argumentativo, bilhete, mensagens instantâneas, entre outros. Os gêneros secundários, por sua vez, são reelaborações dos gêneros primários e ocorrem em situações mais complexas e formais da comunicação. São exemplos desses gêneros: palestras, discursos religiosos ou políticos, declaração, redação, dentre outros.

Se os gêneros primários estão ligados a situação comunicativa espontânea e imediata, os gêneros secundários não são espontâneos. Embora suas formas de construção derivem dos gêneros cotidianos eles se complexificam, a medida em que se alteram continuamente. Isso explica as palavras de Fiorin (2011, p.26) ao dizer que os gêneros unem “estabilidade e instabilidade, permanência e mudança”, pelo fato de que as diversas atividades humanas permitem constantemente o surgimento de novos gêneros, que são adaptações dos gêneros primários.

Para Fiorin (2011), os gêneros não são um conjunto de propriedades e regras formais deslocado de uma ação. Os gêneros só ganham sentido quando estão em contato com uma determinada atividade. O referido autor ressalta que

os gêneros são meios de aprender a realidade. Novos modos de ver e de conceptualizar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros ocasionam novas maneiras de ver a realidade. A aprendizagem dos modos sociais de fazer leva, concomitantemente, ao aprendizado dos modos sociais de dizer, os gêneros. (FIORIN, 2011, p.25).

A partir da referida citação, entendemos que a aquisição dos gêneros secundários pela criança não acontece como um processo natural e de forma espontânea. Devido ao seu caráter mais formal e nível de discursividade mais elevados, os gêneros só são apropriados pelas crianças se forem apresentados como um instrumento de comunicação. Nesse sentido, o professor deve propor situações didáticas que permitam à criança perceber a correlação entre o contexto o gênero a ser utilizado.

Fiorin (2011, p.26) postula que “aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros”. Dessa forma, ressaltamos que, com o estudo dos gêneros discursivos desde a Educação Infantil a recepção pelas crianças tende a ser mais facilmente internalizadas e com isso, aumentar suas capacidades de identificar as convenções sociais que define o uso do gênero adequado.

Pensar os gêneros do discurso, numa perspectiva bakhtiniana, é considerar que antes de iniciar oficialmente seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças já chegam à escola com um certo domínio e conhecimento dos gêneros que circulam em seu meio social (SILVA; PINHEIRO; SANTOS, 2019). Desde muito cedo, as crianças são capazes de identificar o que são contos, cartas, convites, faturas e levantam hipóteses sobre a função social de cada gênero. Essas práticas nos revelam que elas não somente identificam e reconhecem alguns gêneros discursivos como produzem textos antes de adquirir habilidades específicas.

Sobre os gêneros discursivos na Educação Infantil, o RCNEI (1998) defende que as instituições de ensino infantil devem ampliar e aprofundar as capacidades comunicativas e culturais da criança através da leitura, escrita e produção de texto oral por meio de práticas discursivas mediadas pelos diversos gêneros textuais.

A ampliação do universo discursivo das crianças também se dá por meio do conhecimento da variedade de textos e de manifestações culturais que expressam modos e formas próprias de ver o mundo, de viver e pensar. Músicas, poemas, histórias, bem como diferentes situações comunicativas,

constituem-se num rico material para isso. Além de propiciar a ampliação do universo cultural, o contato com a diversidade permite conhecer e aprender a respeitar o diferente. (BRASIL, 1998, p.139)

A leitura e escrita dos textos devem ser precedidas de atividades que motive o aluno a levantar questões a respeito de temáticas que façam parte de seu interesse, devendo ser relevantes à aprendizagem, para que, desta forma, possam provocar debates, buscando, estimular a busca de novos conhecimentos com o objetivo de enriquecer vivências, valores e atitudes.

Nessa direção, faz-se necessário proporcionar na Educação Infantil o contato com os mais variados gêneros discursivos de maneira planejada e sistematizada que amplie as possibilidades de a criança conhecer, identificar e produzir textos, além de favorecer a imersão delas em diferentes linguagens que fazem parte de seu meio social, pois é através dos gêneros que as crianças entram no mundo da linguagem. (DEL RÉ, DE PAULA E MENDOÇA, 2014).

Fazer da oralidade objeto de ensino é assumir que as interações públicas orais precisam ser exercitadas. Nesse sentido, o intuito de trabalhar a oralidade com os gêneros discursivos é de aperfeiçoar e ampliar os conhecimentos que os alunos já tem por meio de práticas dialógicas construídas na interação com outro. Portanto, o trabalho com a oralidade como conteúdo de ensino requer planejamento que garantam atividades sistematizadas de fala, escuta, compreensão e produção oral.

Ao abordar neste trabalho o pressuposto de que as interações dialógicas são cruciais para o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil, no próximo tópico abordamos conceitos da teoria de Bakhtin (2011) e o Círculo para se pensar o ensino da linguagem na Educação Infantil.

3.5 Aspectos da teoria bakhtiniana para se pensar o ensino da linguagem oral na educação infantil

O pensamento do Círculo de Bakhtin (2011) oferece grandes contribuições para o ensino da língua materna a partir de sua concepção dialógica de linguagem. Bakhtin (2011, p. 348) postula que “a vida é dialógica por natureza”, viver é participar do diálogo. Essas relações dialógicas as quais o autor cita, não se limita a um mero diálogo face a face, mas traz a noção de diálogo como um fenômeno próprio a todo discurso da fala viva, concreta e real. Para o autor, o discurso só existe na forma de enunciações concretas entre os sujeitos.

Partindo desse pressuposto, para a discussão que pretendemos desenvolver neste tópico, vale a pena retomar o conceito do Círculo bakhtiniano de enunciação. Bakhtin (2011) considera o enunciado como sendo de natureza social, definida como “um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN, 2006, p. 126).

A natureza do enunciado é construída socialmente, no meio social em que circunda o indivíduo. Nesse sentido, Volóchinov (2017), complementa que o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e que o pensamento de todo indivíduo possui um auditório social estável. Assim, é nesse ambiente que se formam os argumentos interiores, pois “quanto mais unida, organizada e diferenciada for a coletividade na qual se orienta um indivíduo, tanto mais diversificado e complexo será seu mundo interior (VOLÓCHINOV, 2017. p.209).

Em se tratando da noção de diálogo, Volóchinov (2017) considera o diálogo não apenas no sentido estrito da palavra, como a interação entre sujeitos falantes, mas o diálogo como toda comunicação verbal na qual se realiza a partir de enunciados vivos. Partindo dessa premissa, Fiorin (2011) esclarece que o diálogo na perspectiva bakhtiniana não está associada a ideia de solução de conflito, conciliação ou promoção de consenso. As relações dialógicas também podem ser conflitos, oposições e ideias ou contradições, uma vez que, sendo a sociedade composta por diferentes grupos sociais, “os enunciados são sempre espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição (FIORIN, 2011, p.11).

É nesse encontro de vozes, na relação do eu com o outro que o sujeito se constitui. É na interação da criança com os gêneros discursivos, com o professor, com outros sujeitos e com o meio social em que está inserida que a criança vai definindo sua própria identidade. A experiência no mundo é sempre mediada pelo ato do sujeito, pelo seu agir nas relações sociais, portanto, “o ato do sujeito altera o mundo [...] e esse sujeito também é alterado por esse mundo” (SOBRAL, 2009, p. 52).

A partir disso, depreende-se que a interação dialógica deve ser vista como elemento essencial nas práticas de ensino da linguagem oral. Sob esse enfoque, cabe salientar que as atividades de linguagem numa perspectiva discursiva implicam em trocas. Porém, não simples trocas de saberes ou informações, mas, antes de tudo, troca de sentidos. Assim, as relações dialógicas envolvem uma participação ativa dos sujeitos, ou seja, uma reação em responder ao outro. E é sobre a ação responsiva ativa que discorreremos no próximo tópico.

3.5.1 Compreensão, ação e produção responsiva ativa

O conceito de compreensão responsiva integra o sistema dialógico e modifica a compreensão do sentido total do enunciado. Bakhtin (2011) ressalta que a natureza da palavra é de querer sempre uma compreensão responsiva. Ou seja, na interação discursiva, os interlocutores sempre apresentam uma ativa posição responsiva em relação aos enunciados.

A compreensão responsiva ativa é definida por Bakhtin (2011) como “uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)” (2011, p. 272). A compreensão responsiva é determinada por três elementos que estão diretamente ligados ao todo do enunciado: a exauribilidade do objeto e do sentido; o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante e as formas típicas composicionais de gênero do acabamento. Para Bakhtin, o primeiro elemento refere-se ao acabamento do discurso, na interação discursiva, há uma troca de turnos, assim, o ouvinte, ao perceber esse acabamento, a conclusibilidade momentânea do discurso do outro, torna-se falante, questionando ou completando o que ouviu, possibilitando assim uma cadeia infinita do enunciado. O segundo elemento, por sua vez, está diretamente ligado ao primeiro, pois, a cada enunciado, desde a réplica do discurso cotidiano a grandes obras da literatura, ao interpretarmos, sentimos uma vontade ou intenção discursiva de discurso do falante, assim, é esse projeto do discurso ou vontade do falante, que determina a escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado. O terceiro elemento refere-se as formas estáveis de gêneros do enunciado.

Bakhtin (2011, p.271) nos diz ainda que toda compreensão da fala, a partir de enunciados vivos, é de natureza ativamente responsiva, ou seja, na interação discursiva, toda compreensão gera uma resposta. O ouvinte ao perceber e compreender o discurso do outro, “concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o e prepara-se para usar”. Essa dinâmica na interação discursiva, permite que o ouvinte não se limite a um mero ouvinte do discurso do outro, mas que ele assuma uma posição responsiva ativa. Bakhtin afirma que, nem sempre, essa resposta ativa ocorre imediatamente na ação, mas pode acontecer de forma silenciosa ou de maneira mais retardada, na qual a ação responsiva ocorre posteriormente.

No livro “*Para uma Filosofia do Ato Responsável*”, Bakhtin (2017) conceitua a palavra ato no sentido de agir, de “dar um passo”, seja de pensamento, desejo, fala, ação, de maneira intencional. Cada pensamento com seu conteúdo é um ato singular imputável num contexto único da vida singular do indivíduo. O ato de resposta do sujeito emana do seu

interior como uma atitude da consciência. Assim, “todo ato traz a marca de quem o pratica, mesmo que essa marca seja “tingida” pela influência dos outros” (SOBRAL, 2009, p. 58).

Sobre as atitudes responsivas, Ponzio (2017, p,11) destaca que o conceito de compreensão responsiva é a “conexão entre compreensão e escuta, escuta que fala, que responde, mesmo que não imediata e diretamente; por meio da compreensão e pensamento participante”. A atitude responsiva ativa é o pensamento participativo na interação dialógica, ela é composta pelo conjunto de relações sociais das quais o sujeito participa e está influenciado por outros discursos.

Assim, na interação dialógica, os sujeitos do discurso são responsáveis pelas construções de sentido, os quais lançam mão de seus conhecimentos de mundo, das relações sociais, das situações cotidianas como base para assumir sua posição responsiva ativa. Sobre isso Volóchinov (2017) pontua que toda palavra é ideológica. Essa ideologia é formada socialmente no cotidiano por meio do conjunto de vivências e expressões externas das quais os indivíduos fazem parte.

O mesmo autor, nos diz que toda compreensão é dialógica, compreender a palavra do outro é opor a ele uma contrapalavra. Essa afirmação se encontra em consonância com a tese segundo na qual a criança desenvolve a linguagem oral no processo de interação, quando o professor apresenta diferentes gêneros discursivos e propõe à criança situações dialógicas com o autor, mediado pelo texto. Essa tese fundamenta-se na premissa de que a compreensão ativa não está relacionada aos conhecimentos de elementos de identificação da palavra, mas como a compreendemos e como respondemos a ela. Com isso, entendemos que a palavra de forma isolada não possui significação alguma, é apenas na interação discursiva, dentro de um contexto, que a palavra tem significado.

Ao considerar esses pressupostos, afirmamos que é desde a Educação Infantil que a apresentação de diferentes gêneros discursivos (orais ou escritos) podem ser articulados com o ensino da oralidade de forma dialógica, uma vez que, nesse movimento, as crianças além de desenvolver a oralidade, estão ampliando suas capacidades de refletir, de questionar, de argumentar o que ouvem. Assim, a atitude responsiva ativa “estimula e aprofunda a compreensão, torna a palavra do outro mais elástica e mais pessoal” (BAKHTIN, 2011 p, 378) fazendo com que um mesmo texto tenha uma contínua criação a partir de múltiplos sentidos.

Zozzoli (2002) propõe como uma extensão do conceito de compreensão responsiva ativa, a noção de produção responsiva ativa, que é caracterizada pela produção de um novo texto (oral ou escrito) gerado a partir da compreensão responsiva ativa. Para a autora (2002),

esse novo texto não se caracteriza como um produto que se conclui na materialidade, mas como parte do processo da interação verbal. A interação dialógica entre professor e aluno no ensino da linguagem oral apresenta-se como uma possibilidade para o trabalho com atitude responsiva ativa do aluno, uma vez que esse trabalho aumenta a possibilidades de desenvolver nos alunos uma compreensão mais crítica e reflexiva.

Quanto ao ensino de língua materna, Zozzoli (2012) ressalta que:

a noção de compreensão responsiva ativa requer, em termos de ações de sala de aula, um trabalho com a leitura do texto que abra espaço para o diálogo, no lugar de um questionário com perguntas prontas, o que significa a necessidade de se estabelecer uma interação, que, embora sempre assimétrica, proporcione ao aluno o lugar de enunciador, integrando diversos conhecimentos de mundo, como, por exemplo, entre os conhecimentos da cultura letrada e os de grupos culturais não letrados aos quais possam pertencer os alunos em alguns casos. (Zozzoli, 2012, p. 5).

Para a referida autora (2012), as propostas de atividades práticas que favoreça uma compreensão responsiva ativa seria uma condição para que o ensino perpassasse as práticas de respostas prontas e memorização de conteúdos. Estas práticas não devem estar vinculadas apenas ao ensino de línguas, mas a qualquer conhecimento e em qualquer disciplina. Logo, depende-se que o trabalho com a compreensão responsiva ativa deve assumir um papel central, uma vez que, a sala de aula é espaço de constantes interações dialógicas.

Adotar a compreensão responsiva ativa em sala de aula, significa ensinar ao aluno a ultrapassar a matéria linguística dos enunciados (orais ou escritos), ou seja, os enunciados devem ser vistos como incompletos, nos quais serão completados a partir da construção do sentido que cada indivíduo faz pela interação, pois, “nada é dito gratuitamente; tudo é, em certa medida, uma meia-palavra, ou palavra-metade que vai se completar com a outra metade da palavra do outro” (Antunes, 2009, p.89).

O ensino da língua materna é um processo multifacetado e requer reflexões que possam contribuir para o desenvolvimento de habilidades que auxiliem o aluno a ter uma posição ativa nas interações discursivas. Consequentemente, é preciso potencializar os sentidos do que estão evidentes na superfície, fazer surgir diferentes vozes, posicionamentos e valores cotidianos que preencham as incompletudes dos textos. Diante disso, a seguir, discutiremos a noção de cotejo como forma de propor, “estratégias” para o diálogo no ensino da oralidade na Educação Infantil.

3.5.2 O Cotejo bakhtiniano como estratégia para compreensão e diálogo

Ao buscarmos o significado dicionarizado da palavra cotejo, encontramos resultados que apontam para o ato ou efeito de comparar (FERREIRA, 2001. p. 191). No entanto, essa palavra tem significado limitado quando a compreendemos numa perspectiva bakhtiniana. Para Bakhtin (2003, p.404) cotejar é compreender um texto a partir do correlacionamento com outros textos e, partir disso, pensar em um novo contexto, seja no contexto atual ou futuro. Para o autor (2003), toda palavra de um texto conduz para fora dos limites desse texto, é a relação de um texto com outros (con)textos. Logo, cotejo é compreensão e é também diálogo.

Dessa forma, Bakhtin distingue as etapas do movimento dialógico da interpretação que são: o ponto de partida, ou seja, um dado texto ou enunciado; o movimento retrospectivo, isto é, dialogar com o passado e o movimento prospectivo, que são as respostas produzidas a partir do diálogo retrospectivo, iniciando assim um novo contexto.

Em continuidade, Bakhtin (2011) salienta que o texto só tem vida em contato com outros textos ou contextos. Assim, é apenas nesse contato de textos que “eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo” (BAKHTIN, 2011. p. 401). Vale ressaltar que esse contato entre os textos não é um contato superficial ou de comparação, mas um contato dialógico, no qual traz para o centro da compreensão o entendimento de mundo.

Cotejar é ampliar as possibilidades de construção de sentido de um texto, logo, entendemos que o ato de cotejar implica num processo de construção da compreensão responsiva ativa. De acordo com Miotello e Scherma (2017. p. 9), as discussões que compõem a vida dos textos “partem da construção das compreensões de cada um de nós acerca do ato de cotejar como ato responsável [...] dos sujeitos que se põem a entender alguns pedaços de mundo pelo viés da linguagem”.

Ao tentar compreender o cotejo pela ótica de Bakhtin, percebemos que o autor ora o coloca como percurso metodológico; ora coloca como conceito, mas em ambos vemos “formas de compreender a vida e suas relações” (ibid p.9). Logo, se buscamos formas de compreender a vida ou os enunciados por meio das relações com a vida, entendemos que o cotejo envolve um esforço para compreender as vozes que enunciam.

O caminho interpretativo que guia nossa compreensão advém da palavra do outro, de outros textos, os quais internalizamos e, frente a um novo texto o dotamos de sentido. Assim, na prática de ensino da linguagem oral, o cotejo com os textos, com outros textos nos é possível uma compreensão mais ampla. Nessa perspectiva, compreendemos que o sentido de

um texto não está posto e nem acabado, mas ele é construído na relação com outros textos, por meio de uma pluralidade de vozes que compõem o todo: a materialidade textual, nesse encontro de vozes “é preciso que a palavra outra se torne palavra própria, palavra minha, numa afirmação responsável” (MIOTELLO, 2017, p.95). Nesse sentido, compreendemos que o cotejar não é compreender a palavra do outro no discurso, mas “pronunciar a palavra própria no encontro com a palavra outra” (MIOTELLO, 2017, p.95).

A palavra, enquanto signo ideológico da comunicação humana só tem significado na relação com o outro no diálogo. Assim, Volóchinov (2018) nos explica que

o sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto. Na verdade, existem tantas significações para uma palavra quanto contextos de seu uso. No entanto, a palavra não perde a sua unicidade; ela, por assim dizer, não se desfaz em uma quantidade de palavras equivalentes aos seus contextos de uso.” (VOLÓCHINOV, 2018. p. 196-197).

O sentido não está na palavra, mas na interação com a palavra do outro, no diálogo, no cotejo com outros textos, outros contextos, outras vidas. A palavra enquanto signo ideológico, individual e subjetivo nasce na relação eu com o outro. O cotejo é uma forma de compreender o que não está posto no texto, é mergulhar no mundo do outro para trazer à tona diferentes vozes capazes de desvendar sentidos.

Sobre a construção do sentido, Bakhtin (2011, p.382) ressalta a sua potencialidade infinita. O sentido só pode ser edificado em contato com outro sentido, o do outro, revelando novos elementos. Para o autor (2011), não existe “sentido em si” e nem “sentido único”, “por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir na cadeia da totalidade” (Ibid).

Não existe a primeira e nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico [...]. Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto) (BAKHTIN, 2011. p.410).

Conforme se pode inferir da citação, a estabilidade dos sentidos é transitória. O sentido muda a cada novo contexto, a cada novo diálogo, a cada encontro com um novo sujeito. Essa construção e desconstrução de sentidos é interminável devido a infinitude de enunciados produzidos nas interações dialógicas. Por essa razão, acreditamos que o exercício

de cotejar deve ser uma prática indispensável na Educação Infantil para que, desde cedo, as crianças compreendam que os sentidos de um texto não são estáveis e nem limitadores, mas abre-se para uma infinidade de sentidos e de vozes.

Geraldi (2002), argumenta que é impossível prever os inúmeros sentidos que uma leitura produz, uma vez que o texto, depois de produzido não é reproduzido com sentidos idênticos, mas passa a ter outras histórias. Ainda nesse caminhar, o autor (2002) reforça que é preciso vir para o texto carregado de palavras, palavras dos outros, palavras nossas, que multipliquem as possibilidades de compreensão e construção de sentido do texto.

O trabalho com a linguagem tendo o cotejo como encaminhamento metodológico amplia as possibilidades de compreensão do texto. Assim, compartilhamos com a ideia de que esse caminho para a construção de sentidos e de hipóteses, focando a dimensão dialógica permite a busca por significados outros que transcende a superficialidade, do que está dito. A realização do cotejo se dá no encontro/confronto com a palavra do outro. É nesse caminho que iremos buscar as marcas de singularidades das crianças em suas interpretações e busca de sentidos sobre o texto no cotejo com seu contexto sócio-histórico.

A partir das definições de cotejos trazidas neste tópico, depreende-se que se faz necessário inserir em sala de aula produções discursivas no ensino da linguagem de modo que se estabeleçam diálogos significativos. Para isso, o professor deve planejar e articular essas discussões por meio de diversos tipos de enunciados (orais ou escritos).

Dado o exposto, cabe trazer para a discussão as contribuições de estudiosos que colaboram com nosso entendimento de como os professores constroem seus saberes e como arquitetam o conjunto de saberes que fundamentam e definem as práticas pedagógicas. Nesse sentido, para que o ensino na Educação Infantil ultrapasse o nível do discurso e se concretize de forma efetiva nos espaços escolares, destacamos dois fatores são essenciais: professores atuantes com formação para o exercício da profissão docente e formação continuada para construção dos saberes específicos para o trabalho com as crianças dessa etapa.

No próximo tópico, abordamos as características dos saberes docentes que compõem os conhecimentos que definem as práticas docentes no contexto escolar.

3.6 O Saber Docente: um saber plural e multifacetado

Pensar as práticas de ensino da oralidade na Educação Infantil a partir dos saberes docentes nos remete a uma relação entre o ofício da docência e os saberes que o constitui. Como analisar um ofício secular, cujo conjunto de características se encontra um “saber prático”, um saber baseado em características não intelectuais como vocação, memorização

ou morigeração¹⁷? É necessário, portanto, verticalizar a discussão sobre o histórico, as características da profissão e quais saberes seriam inerentes à prática docente.

No ano de 1991 a Revista Teoria e Educação apresentou um texto importante de três pensadores: Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye. Denominado “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”. O referido texto apresenta questionamentos acerca dos saberes que compõem o conjunto de conhecimentos que os docentes constituíram e/ou deveriam constituir para que se estabelecessem como profissionais cuja atuação tivesse um suporte, uma base que a diferenciasse das demais profissões e constituísse um saber erudito e necessário a sua formação.

[...] mas o quê precisamente sabem eles? Qual é esse saber? São esses apenas canais de transmissão de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles, no quadro de sua profissão, um ou mais saberes? Qual é seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela Instituição escolar? Qual é sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários ou, ainda, os saberes e as doutrinas pedagógicas elaboradas pelos ideólogos da educação, resumem todo o saber do(a)s professore(a)s? (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 215).

De acordo com os autores, esse é o início de um profícuo debate, que colocou na esteira das discussões algo que mexeu com a reflexão, mas sobretudo, com a constituição de um campo de saberes profissionais que, diferenciasse dentre outras profissões que, dada a conjuntura brasileira, assumem o papel de professores, mas que não possuem saberes inerentes à atividade docente.

Um fator fundamental da discussão acerca dos saberes é que, apesar de estratégico, o saber docente, que depende da difusão de saberes intelectuais, fruto das ciências, produziu uma diferenciação entre os que produzem conhecimento resultante do processo de pesquisa realizado nas universidades e centros de pesquisa e aqueles a quem é direcionada a atividade de replicação desses saberes produzidos. Assim, “o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos e dedicados as tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem ligação entre elas (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 218).

Essa separação produzida historicamente entre os professores da educação básica e do ensino superior desintegra uma relação completamente inerente entre o “novo” saber e aquele

¹⁷ Ver, por exemplo, RABELOS, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria **A MULHER NO MAGISTÉRIO BRASILEIRO: UM HISTÓRICO SOBRE A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.** <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/477.pdf>

transmitido (o “velho”). Nessa perspectiva, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) ressaltam que, a formação nos saberes e a produção dos saberes são dois polos completamente inseparáveis, que “mesmo reduzindo sua relação com os saberes a uma função improdutiva de transmissão, pode-se então admitir, pelo menos em princípio, que o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes” (1991, p. 218).

Os autores supracitados, discorrem que os saberes docentes não se reduzem a uma transmissão de conhecimentos produzidos, mas a prática é composta de um saber que brota de deferentes fontes. Acerca deles, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) classificam em quatro, os saberes que compõem o conjunto necessário de um campo profissional da docência, quais sejam: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e os saberes da experiência.

Os primeiros, são os saberes profissionais, aqueles que são ensinados e aprendidos nos espaços institucionais de formação: universidades, faculdades e escolas. Nesses espaços de produção e transmissão do conhecimento, tanto o professor como a prática docente são objetos de saber para as ciências humanas. Esses saberes produzidos se transformam em saberes que são transmitidos na formação inicial, que, por sua vez, são incorporados a prática docente e transformam-se em prática cultivada (Ibid, p.219).

Os saberes profissionais se referem aos elementos da prática docente e busca evitar a espontaneidade de uma prática não refletida. Estão nos cursos de formação de professores que se realizam desde os cursos de ensino médio, até o nível superior, nos cursos de licenciatura. São saberes pedagógicos frutos de reflexão sobre a prática educativa tendo como resultado teorias explicativas ou orientadoras da prática educativa. Conforme afirmam os autores,

também se constituem o conjunto dos saberes da formação da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados as técnicas e métodos de ensino (saber fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação (CARDOSO, DEL PINO E DORNELES, 2012).

Também transmitido na formação inicial dos docentes, o segundo grupo de saberes se relaciona aos saberes disciplinares, os quais são o resultado da tradição cultural e dos grupos sociais responsáveis pela produção desses saberes específicos. Estão relacionados aos diversos campos do conhecimento das ciências tradicionais. “Os saberes das disciplinas (por exemplo matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários, independentemente das faculdades de educação dos programas de formação de professores”. (TARDIF, 2002. P.38).

Como terceiro saber, aquele que trabalhado no contexto da educação escolar (básica ou superior) é denominado de saber curricular. Segundo Tardif (2002, p. 38),

estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (TARDIF, 2002, p. 38).

São conteúdos que compõem uma seleção feita pela sociedade, dentre aqueles originados principalmente pelos saberes disciplinares. Carregam conhecimentos, valores e devem, ao final de sua aquisição, formar um sujeito, planejado pelo grupo social, com um determinado perfil. Os conteúdos organizados na forma de programas, os saberes curriculares, são dispostos por critérios formais de cronologia, objetivo, complexidade, quantidade de conteúdo etc. eles são a base do planejamento do processo de ensino.

O quarto saber, característico da docência é o saber experiencial (saber prático ou da experiência). Totalmente relacionado como dia a dia da sala de aula. São os únicos que não estão ligados à formação inicial, uma vez que, só se constituem quando o docente interage com os discentes. De acordo com Tardif (2002), os professores

no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, fundadas em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. [grifo do autor] (TARDIF, 2002, p.38/39).

Historicamente desprezado, o saber experiencial, possui grande potência de reflexão (e de se constituir como objeto de pesquisa), uma vez que seus saberes experiências ocupam “um espaço estrategicamente tão importante quanto aquele ocupado pela comunidade científica” (ibidem, p.40). De acordo com Tardif (2000), os saberes que os professores produzem e que são necessários a prática pedagógica não vem das instituições de formação, dos currículos ou das disciplinas, eles são saberes construídos na própria prática docente.

Trazendo para a discussão a questão do ensino da oralidade na Educação Infantil, ressaltamos que mesmo compreendendo que os saberes que compõem os fazeres docentes advém de diversas fontes, nossa atenção voltou-se para os saberes que os professores consideram importantes para fundamentar sua prática no cotidiano escolar, percebendo que esses saberes estão relacionados com sua subjetividade, construída mediante sua história de vida pessoal, sua experiência profissional com seus pares e alunos e com o objeto de estudo em questão, neste caso, o ensino da linguagem na Educação Infantil.

O fazer docente no ensino da linguagem oral na Educação Infantil pressupõe que o professor deve compreender as perspectivas da criança e o papel que a linguagem desempenha em seu processo evolutivo. O professor deve estar atento as formas de expressão próprias da infância, saber ouvir e fazer dessas falas objeto de discussão e de ensino da linguagem oral.

4. SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DA LINGUAGEM ORAL

É muito comum encontrarmos profissionais da educação básica que ainda não conseguem distinguir o trabalho com fala¹⁸ e oralidade¹⁹. Nesse sentido, compreendemos que a concepção de oralidade que os professores têm e suas práticas de ensino são indissociáveis das atividades que propõem na Educação Infantil. Com o propósito de entendermos como se dão as práticas de ensino da oralidade na Educação Infantil, dialogamos, nesta seção, sobre as metodologias utilizadas pelas professoras como propostas para desenvolver a oralidade com as crianças.

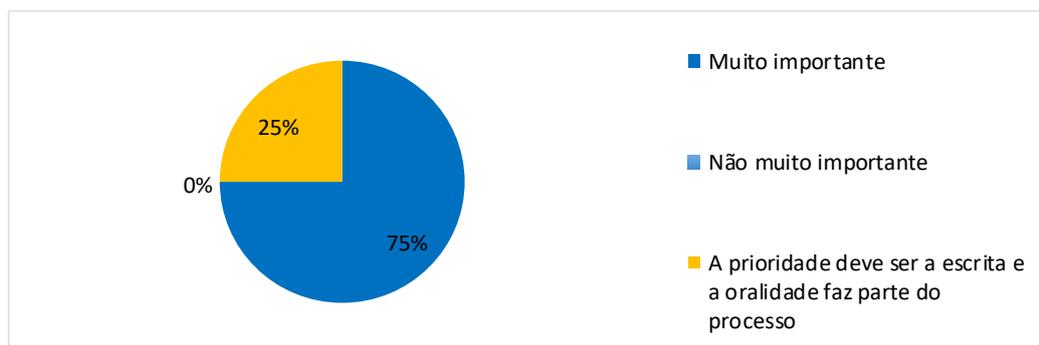
A análise dos dados que embasam nossa discussão foi constituída por dois *corpora*: (1) questionário com todas as professoras da Educação Infantil da escola em que foi realizada a pesquisa e (2) entrevista com duas dessas professoras. Através dos *corpora* obtidos buscamos compreender as categorias de análise que emergiram, a saber: interações dialógicas, cotejo e ação responsiva ativa (BAKHTIN, 2011).

Nas subseções a seguir, apresentamos a análise das respostas das professoras participantes da pesquisa.

4.1 Importância da oralidade na Educação Infantil

As professoras se posicionaram sobre a importância do trabalho com a oralidade na Educação Infantil, como pode ser observado no gráfico 1:

Gráfico 1: Importância da oralidade na Educação Infantil



Fonte: dados da pesquisa, (2020).

¹⁸ De acordo com Marcuschi (2007) a fala é um modo de funcionamento da língua que está ligada aos aspectos da organização linguística.

¹⁹ Definida por Marcuschi (2007) como uma prática social de uso da língua.

Como observamos no Gráfico 1, ao serem questionadas sobre como as professoras consideram o ensino da oralidade na Educação Infantil, 75% indicaram que consideram o ensino da oralidade é muito importante; 25% relatam que a prioridade deve ser a escrita e a oralidade faz parte do processo.

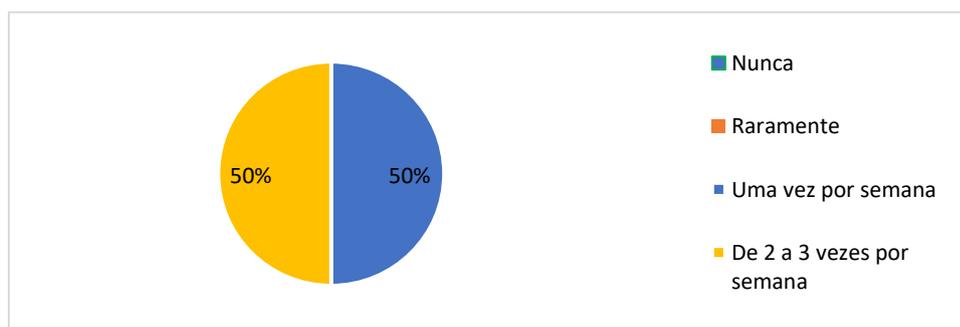
Nenhuma das professoras assinalaram as alternativas ‘não muito importante’ ou ‘desnecessária’. Esses dados nos levam ao entendimento de que, de certa forma, temos avançado quanto ao trabalho com a linguagem oral na Educação Infantil, tendo em vista que a maior parte (75%) das docentes demonstraram ter conhecimento da relevância de se trabalhar o desenvolvimento da oralidade das crianças. Isso significa para nós, que, de alguma forma, a importância de se propor práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento da linguagem oral, vem ganhando espaço entre os saberes das professoras, ainda que, nem sempre, esses saberes se materializem nas práticas.

Observamos ainda, no Gráfico 1, um percentual de 25% das professoras não considerou a oralidade pouco importante ou desnecessária, mas sinalizaram dar maior relevância ao ensino da escrita na Educação Infantil em detrimento da oralidade. Sobre essa questão, Marcuschi (2001) nos diz que é com a escrita que a língua é trabalhada em sala de aula. Inferimos com isso que a suposição básica deste grupo de professoras é a de que a oralidade não é passível de ser ensinada, uma vez que, no entendimento delas, a oralidade se desenvolve naturalmente ou de maneira espontânea por meio das diversas atividades oralizadas que acontecem na sala de aula.

4.2 Planejamento da abordagem da Linguagem oral

No gráfico a seguir, apresentamos os dados no que se refere a frequência com que as docentes planejam aulas tendo como foco o desenvolvimento da linguagem oral.

Gráfico 2: Frequência no planejamento da linguagem oral



Fonte: dados da pesquisa, (2020).

Conforme o gráfico 2, é possível perceber que, no que concerne a oralidade como algo ensinável e que requer um planejamento, observamos que 50% das professoras participantes da pesquisa, afirmaram planejar aulas com foco na oralidade uma vez por semana. A outra metade das docentes sinalizaram propor aulas entre 2 a 3 vezes por semana. Isso demonstra que, independentemente de como entendem ou executam suas aulas, as professoras reconhecem a necessidade de um trabalho específico voltado para a oralidade na Educação Infantil.

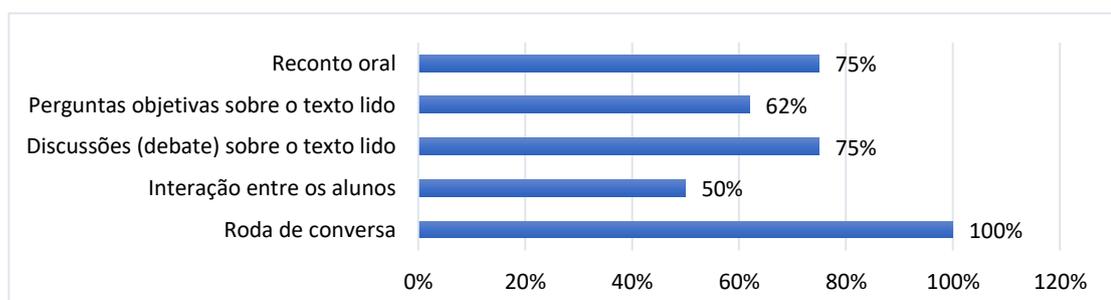
A linguagem oral se constitui como um dos principais eixos na Educação Infantil, devido a sua importância no processo de socialização e do desenvolvimento do pensamento da criança, pois “o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, por meio da interação com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas [...]. uma dessas ferramentas é a linguagem” (FINO, 2001, p.280). Dessa forma, em se tratando do ensino da linguagem oral, inferimos que é de fundamental importância o professor promover experiências de uso da linguagem que possibilite a ampliação das capacidades comunicativas das crianças.

No gráfico 3, verificaremos as estratégias metodológicas que as professoras mais utilizam no desenvolvimento de suas práticas de ensino da oralidade.

4.3 Oralidade na sala de aula

Uma das questões que constituiu em uma de nossas curiosidades epistemológicas foi a forma de como a oralidade está presente no trabalho com a linguagem. Na ocasião, solicitamos que as professoras sinalizassem até três alternativas das quais a oralidade se fazia presente nas aulas de linguagem. Os resultados estão no gráfico 3:

Gráfico 3: Oralidade na sala de aula



Fonte: dados da pesquisa, (2020).

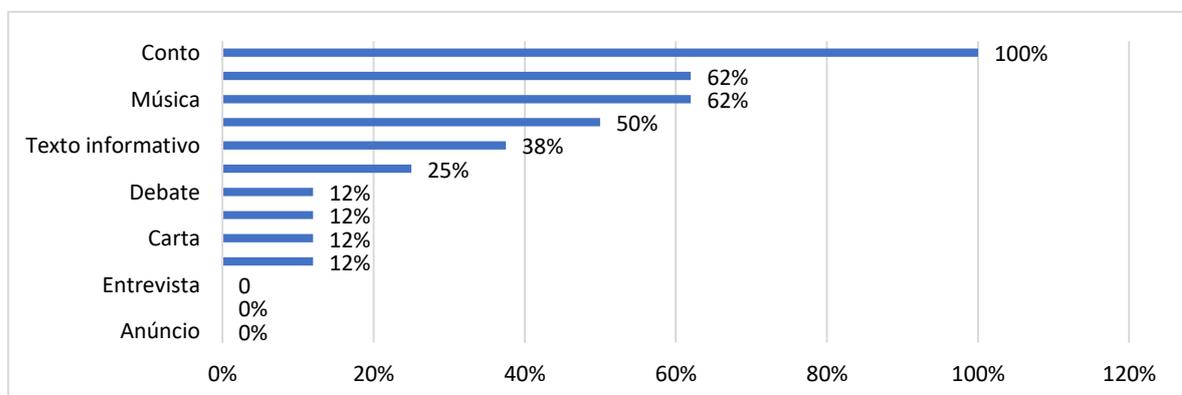
Verificamos que a roda de conversa ficou em primeiro lugar, sendo considerada por 100% das docentes. O ‘reconto oral’ e as discussões (debate) sobre o texto lido’, ficaram em segundo lugar, indicado por 75% das professoras. A opção ‘perguntas objetivas sobre o texto lido’ ficou em terceiro lugar, apontada por 62% das docentes. E por último, a interação entre os alunos com 50%.

A roda de conversa, assinalada por 100% das docentes, é uma prática comum no contexto da Educação Infantil que oportuniza a interação dialógica entre as crianças e a professora. É um momento em que toda a turma se reúne em círculo e as crianças contam novidades, planejam atividades do dia, negociam situações, discutem assuntos diversificados. A roda de conversa é uma valiosa estratégia de aproximação da criança com o uso da fala em situação social, uma vez que oportuniza todas as crianças terem o seu momento de fala, de ser ouvido e de ouvir os outros. As interações dialógicas contidas nesses espaços contribuem para a constituição da consciência da criança, pois “a mente do indivíduo possui uma natureza socioideológica – ela se estrutura mediante a sua inserção no universo ideológico dos signos através da interação social” (SEVERO, 2008, p.47).

4.4 Gêneros discursivos utilizados nas aulas de Linguagem

O gráfico 4 representa os gêneros discursivos que as professoras sinalizaram que mais utilizam em suas práticas nas aulas de linguagem. Nessa questão, as pesquisadas poderiam responder até quatro opções.

Gráfico 4: Gêneros discursivos utilizados nas aulas de Linguagem



Fonte: dados da pesquisa, (2020)

O gênero discursivo ‘conto’ foi o mais assinalado, representando a utilização deste por 100% das docentes. Em segundo lugar, verificamos os gêneros ‘fábula’ e ‘música’, sendo

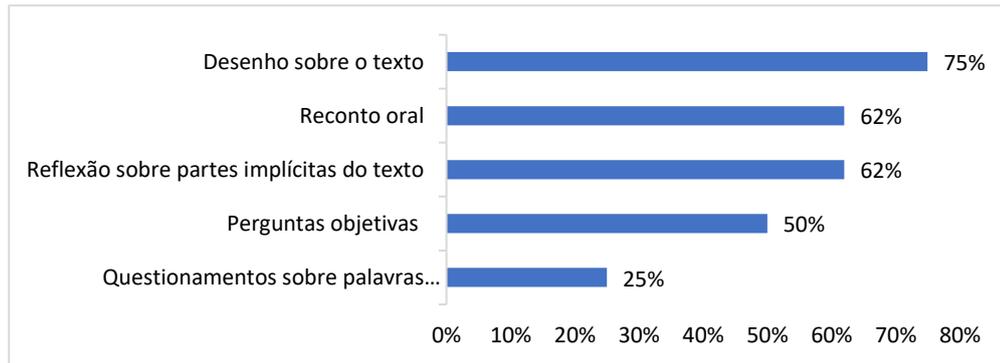
indicado por 62%. ‘poema/poesia’ foram assinalados por 50% das docentes. O gênero ‘texto informativo’ foi detectado em 38% e ‘rótulo’ 25% de utilização nas aulas. Os gêneros menos utilizados pelas professoras foram: debate, convite, carta e receita, com 12% de preferência. Os gêneros ‘entrevista’, ‘trava-língua’ e ‘anúncio’, não foi assinalado por nenhuma das professoras.

Percebe-se que as preferências pelos usos dos gêneros discursivos nas aulas de linguagem são bem diversificadas entre as docentes e que os gêneros escritos são predominantemente os mais trabalhados. No caso de turmas de Educação Infantil, os gêneros conto e fábula são os mais utilizados, uma vez que estes, são considerados pela maioria das docentes como os que mais se adequam às crianças nessa etapa da educação. É importante ressaltar que o trabalho com contos e fábulas na Educação Infantil tem um grande potencial para o desenvolvimento da oralidade, pois, além de encantar, as narrativas aguçam a imaginação e a criatividade, possibilitando uma articulação discursiva por meio de questionamentos sobre as histórias. Como podemos perceber, a leitura de textos escritos permanecem sendo práticas privilegiadas para se trabalhar a oralidade.

Ademais, os gêneros debate e entrevista, por fazerem parte do universo das formas orais de comunicação, podem ter espaços em sala de aula desde a Educação Infantil. O debate, por exemplo, é um gênero com diversas possibilidades para o trabalho com a linguagem oral, pois, coloca a criança como protagonista das discussões e permite o desenvolvimento de diversas capacidades, tais como: argumentação, ampliação de vocabulário, posicionamento crítico, respeito a outras opiniões e aos turnos de fala.

4.5 Práticas de atividades após a leitura

Com o objetivo de compreender como as professoras ensinavam a oralidade a partir da leitura de gêneros escritos, questionamos quais os encaminhamentos didáticos as professoras realizam após a leitura do texto. Na ocasião, as professoras poderiam assinalar até três alternativas.

Gráfico 5: Práticas de atividades após a leitura

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Os dados mostram que a estratégia mais utilizada pelas professoras após a leitura refere-se ao desenho do texto lido, indicado por 75% das professoras. As práticas de reconto oral e reflexões sobre partes implícitas do texto tiveram 62% de preferência. Perguntas objetivas relacionadas ao texto foi sinalizada em 50% e os questionamentos sobre palavras desconhecidas do texto teve preferência de 25%.

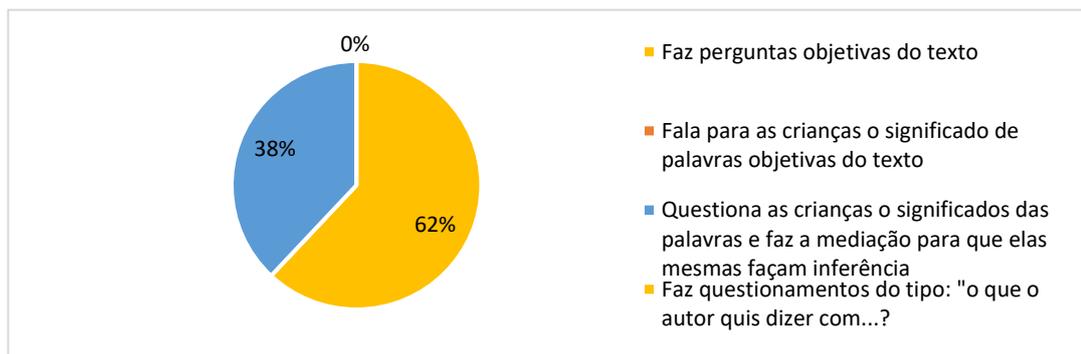
Dentre as alternativas que de fato contribuem com o desenvolvimento da oralidade, o reconto oral foi o mais selecionado pelas professoras. Esta atividade implica em propor a criança uma reconstrução de um texto já existente, cujo principal procedimento é a imitação de um determinado gênero, seguindo a ordem temporal da história. Sobre essa questão, o RCNEI ressalta que além de contar ou ler histórias, “é necessário possibilitar o seu reconto pelas crianças”, pois oferece uma rica possibilidade de trabalho com a linguagem oral (BRASIL, 1998, p.153).

O trabalho com o reconto oral envolve, antes de tudo, um processo dialógico de interação, compreensão e interpretação sobre o texto a ser recontado. Nesse sentido, as estratégias de atividades como ‘reflexões sobre partes implícitas do texto’ e ‘questionamentos sobre palavras desconhecidas do texto’ configuram-se como estratégias importantes para ativação de conhecimentos e ampliação de sentidos. Essas estratégias, além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem influenciam significativamente para uma atividade de reconto oral para além da mera reprodução da história, mas a reconstrução de narrativa com mais autenticidade e singularidade da criança.

4.6 Estratégias para a construção de sentido do texto

Na tentativa de compreender as práticas de ensino da oralidade das professoras, questionamos quais estratégias mais utilizavam para ajudar à criança compreender os sentidos do texto lido. O objetivo dessa questão era verificar se as professoras realizavam práticas discursivas a partir da leitura dos textos. Vejamos o gráfico 6.

Gráfico 6: Estratégias na construção de sentidos



Fonte: dados da pesquisa, (2020).

Dentre as quatro alternativas apresentadas, apenas duas foram assinaladas. Os dados apontam que a maioria das docentes, 62%, priorizam como estratégia para a construção do sentido do texto as perguntas de cunho objetivo. Vale lembrar que essa estratégia apenas privilegia a recuperação de detalhes significantes do texto e não leva as crianças a refletirem ou pensarem para além dos limites do texto. Entre as respondentes, 38% indicaram que questionam as crianças o significado das palavras e fazem a mediação para que elas mesmas façam inferência.

A inferência é uma estratégia de leitura que permite à criança atribuir sentido a uma palavra desconhecida ou a uma informação implícita do texto. Essa atribuição de sentido está vinculada aos conhecimentos prévios, ao meio social, às interações e as trocas dialógicas que a criança vivencia, no entanto, esses conhecimentos só são ativados a partir das interações dialógicas mediadas pela professora. Nessa perspectiva, Figueiredo (2019, p. 41) afirma que “a mediação cognitiva sistematizada se inicia quando a criança vai à escola para aprender conceitos científicos e expandir seus conhecimentos sobre vários assuntos”.

A alternativa ‘Faz questionamentos do tipo: o que o autor quis dizer com...?’ foi uma opção em que nenhuma das docentes indicou como preferência para a construção do sentido. Esse tipo de pergunta, se bem mediada pela professora, leva a questionamentos outros que

possibilitam a construção de um espaço dialógico em sala de aula, uma vez que “a escuta, por seu turno, não é uma atitude passiva: a compreensão do outro envolve, como diz Bakhtin, uma atitude responsiva, uma contrapalavra” (GERALDI, 1996, p.178).

Ao oferecer uma contrapalavra, as crianças têm a oportunidade de reelaborar e ampliar seu universo discursivo, pois, “à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo”. (Ibid, p. 6). As interações dialógicas, a partir de uma leitura, aumentam a possibilidade de engajar as crianças em situações efetivas de uso da linguagem. Por meio das intervenções do professor, nos espaços discursivos, os enunciados das crianças vão ganhando formas e, possibilitando assim, o desenvolvimento da linguagem oral.

A partir da análise dos dados, observamos que, embora as professoras considerem importante o ensino da linguagem oral na Educação Infantil e afirmem planejar aulas com esse foco, ainda predominam estratégias de ensino da linguagem oral limitadas a roda de conversas permeadas por diálogos com perguntas explícitas do texto lido, sem problematizações ou reflexões que encaminhem às crianças a extrapolar os limites do texto.

As formas como abordam o trabalho com a oralidade na Educação Infantil revela-nos um saber ainda muito limitado. Ousamos dizer que, de um modo geral, as práticas de ensino da oralidade apontadas pelas professoras nos sinalizam, em um primeiro momento, um saber curricular, aquele que se apresenta na forma de programas escolares, cujos discursos, objetivos e conteúdo são determinados pela instituição (TARDIF, 2002).

Em diálogo com Tardif (2002) evidenciamos que as professoras não rejeitam os outros saberes (da formação e disciplinares), mas incorporam esses saberes à sua prática, “retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso” (TARDIF, 2002, p. 53). Assim, na ausência de saberes disciplinares ou da formação para o trabalho com a linguagem oral na Educação Infantil, as professoras tentam, ao seu modo, produzir esses saberes, tendo que aprender fazendo, para cumprir as exigências da profissão. Com base nesse diálogo, na próxima subseção, discorreremos sobre a formação e os saberes que estruturam e orientam suas práticas para o ensino da oralidade na Educação Infantil.

4.7 Concepções docentes sobre o ensino da oralidade

Pensar as práticas pedagógicas das professoras pressupõe compreender que estas são seres sociais com “personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. (TARDIF, 2002, p. 265).

Dessa forma, ao olharmos para os enunciados das professoras Dalila e Juçara, sobre suas práticas de ensino da oralidade na Educação Infantil, consideramos relevante tratar, em um primeiro momento, a formação inicial e continuada na tentativa de compreender os saberes que orientam e direcionam suas práticas.

4.7.1 Formação docente para o ensino da oralidade

Ao retomarmos o período de formação da professora Dalila, questionamos que saberes eram oferecidos no curso de Pedagogia que contemplasse o ensino da oralidade. Na ocasião, a professora relatou que não cursou, ao longo do curso, nenhuma disciplina ou conteúdo específico que abordasse o ensino da linguagem oral. A professora relatou “uma disciplina que falasse só de oralidade, não havia. Tinha outras disciplinas que falava um pouco da oralidade, mas uma coisa bem sucinta, bem rápida”.

Considerando que a professora não tem uma formação inicial e nem continuada voltada para o ensino da oralidade na Educação Infantil, questionamos: como constrói seus saberes e práticas sobre o ensino da oralidade? Sabemos que ensinar a oralidade requer do professor saberes acadêmicos que orientem para um planejamento sistemático de uma prática de ensino eficaz desta modalidade da língua.

Tardif (2000) postula que os saberes dos docentes são adquiridos ao longo do tempo. Uma parte significativa dos saberes docentes sobre como ensinar advém de sua própria história de vida escolar. Para o autor (2000), “os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante, aproximadamente, 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar” (TARDIF, 2000, p.13). Assim, na falta de um conhecimento teórico metodológico, os professores reativam modelos de práticas que vinham de suas histórias de vida, escolar ou familiar.

Essa incompletude nos cursos de formação inicial e continuada impõe ao professor, muitas vezes, outros modos de construir seus saberes: no próprio fazer, nas experiências e nas interlocuções com seus pares, conforme evidenciamos na fala da professora quando questionamos como ela construiu seus saberes em relação ao ensino da oralidade.

Na prática, em sala de aula, no dia-a-dia; com a ajuda de outras professoras que iam me auxiliando, iam me explicando como trabalhar, o que tinha que ser feito. Assim, eu estou fazendo a faculdade, está me ajudando bastante, mas tudo o que eu aprendi foi na prática mesmo. Na escola particular, como as outras professoras que já eram formadas, já tinham uma bagagem grande, já tinham muitos anos de experiência, então elas iam me explicando. Dizia: olha, Dalila, faz dessa forma que é

interessante pra o desenvolvimento das crianças. Iam mostrando técnicas e formas que ajudassem no ensino. (Professora Dalila).

Por meio desse diálogo, foi possível compreender que os saberes que constituem e definem suas práticas advém da experiência e da interação social com outras docentes. Essa fala reafirma o postulado de Tardif (2002, p.15) de que “é impossível compreender a natureza do saber sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem”.

A docente atribui significativa importância às suas colegas de profissão na construção dos seus saberes, ressaltando que esses conhecimentos adquiridos foram mais significativos para sua prática do que a própria formação acadêmica. No mesmo fragmento foi enfatizado o tempo de experiência e o fato de as outras professoras serem formadas, o que parece remeter a ela, a garantia de fontes de conhecimento eficazes para o desenvolvimento de suas práticas. Seu relato nos permite estabelecer um diálogo com Tardif e Lessard (2005, p.15) quando nos diz que a docência é um trabalho interativo que atua sobre e com o outro, é um saber “sempre ligado a uma situação de trabalho com outros”

No caso da professora Juçara, há o relato de ter experienciado uma formação inicial e continuada diferente da que foi exposta pela professora Dalila. No que diz respeito aos saberes adquiridos para o ensino da oralidade na Educação Infantil, a professora deixa claro que o curso de graduação contemplou esses saberes, no entanto, foi nas formações continuadas das quais participou que possibilitou um melhor aprofundamento desses saberes. Sobre essa questão, a professora relatou:

As disciplinas que a gente vê na faculdade relacionada à oralidade no ensino infantil é basicamente os Fundamentos do Ensino Infantil. Essa é a disciplina que a gente vê que trata da oralidade, da importância da oralidade no ensino infantil. **Nas formações que a gente tem ao longo da carreira, esse é um tema bastante trabalhado, discutido e explorado, devido a sua grande importância. [...] As formações que tenho feito, eu fiz todos os PNAIC²⁰ que foram ofertados. Eu faço essas formações anuais que tem dos municípios e várias outras da Educação** que tem [...] A (formação) de Jovens e Adultos eu já fiz inúmeras [...] e também faço aquelas da plataforma do MEC. Eu tenho vários cursos daqueles do MEC ensinando a

²⁰ O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Ao aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, os professores alfabetizadores e orientadores de estudos participam de uma formação, cuja carga horária é de 180 horas. A formação é destinada aos professores que atuam na Ed. Infantil, professores alfabetizadores e a um coordenador pedagógico por Unidade Escolar (BRASIL, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

Alfabetizar. Inclusive eu estou terminando um EXCELENTE do MEC e tem vários lá pra você escolher o que quiser pra fazer sempre, que são inúmeros. (Professora Juçara).

Esse discurso revela a incessante busca dos docentes por aperfeiçoamento na profissão. Além dos cursos obrigatórios que acontecem anualmente nos municípios em que trabalha, a professora se empenha em fazer outros cursos oferecidos pelo MEC. Isso demonstra o quanto a carreira docente vem se complexificando e exigindo saberes de diversas áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, Tardif e Lessard (2005, p.133) ressaltam que os professores têm, cada vez mais, investido tempo em aperfeiçoamento, isso se justifica porque as exigências básicas para a ocupação da profissão têm subido significativamente. Esses aperfeiçoamentos acontecem “de diversas formas: jornadas pedagógicas, congressos, colóquios ou conferências, aperfeiçoamento universitário, estágios, autoformação, aprendizado com os colegas, etc” (ibid, p.138).

A Educação Infantil é uma etapa que tem suas especificidades. Exige dos professores além da compreensão da infância, a construção de saberes de como as crianças aprendem e desenvolvem a oralidade. Na ocasião da entrevista, a professora trouxe reflexões de como construiu seus saberes sobre o ensino da oralidade na Educação Infantil demonstrando ter ciência de que esses conhecimentos não podem ser ignorados. A professora continuou:

a última formação do PNAIC, lembro bem que foi falado bastante na questão da oralidade e nos preparando para trabalhar focando muito na questão da oralidade. Até lembro que a professora Ginalva Leite²¹ de Arapiraca apresentava o livro e dizia DETALHADAMENTE como a gente devia fazer a abordagem para a criança, **na questão de contos, né? [...] de chamar atenção das crianças para os personagens, o que espera...** isso tudo foi muito bem trabalhado nas últimas aulas do PNAIC que eu fui [...] foi muito abordado essa questão da oralidade, e sempre fica, a cada formação, como eu já falei, sempre tem alguma coisa que a gente leva para a sala de aula. (Professora Juçara).

Os saberes sobre o ensino da oralidade da professora Juçara confundem-se com os saberes sobre o ensino da leitura. A professora destaca seus conhecimentos sobre uma das dimensões da leitura: o desenvolvimento das estratégias de leitura (SOLÉ, 2003). A partir do relato da professora, fizemos uma análise do material do PNAIC. A proposta de formação do PNAIC é dividida em quatro eixos estruturantes, a saber: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística. Sobre o eixo oralidade, verifica-se nos cadernos de formação os seguintes objetivos de aprendizagem:

²¹ Nome fictício

- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala;
- Escutar com atenção textos de diferentes gêneros sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.
- Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debates, contação de histórias.
- Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).
- Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.
- Reconhecer a diversidade linguísticas, valorizando as diferenças culturais entre variedade regionais, sociais de faixa etária, de gênero, dentre outras.
- Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.
- Valorizar textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais. (BRASIL, 2012, p. 35).

O discurso da professora sobre a aquisição de seus saberes sobre o ensino da oralidade distancia-se da proposta de formação do PNAIC. A professora relata que adquiriu seus saberes sobre o ensino da oralidade nos cursos de formação do PNAIC, no entanto, ao pontuar esses saberes, não faz menção a nenhuma das práticas propostas no material de formação que trata especificamente do eixo oralidade. Esse fato nos permite inferir, com base em TARDIF (2000), que essa distância pode se dar pela rejeição, adaptação ou seleção de certos conhecimentos teóricos. Nesse sentido, inferimos que, como base para o ensino da linguagem oral na Educação Infantil a professora seleciona os saberes referentes ao eixo da leitura e adapta ao trabalho com a oralidade em suas práticas em sala de aula.

4.7.2 Concepções de linguagem e seus reflexos nas práticas de ensino da oralidade.

A forma como as professoras compreendem a oralidade está intimamente relacionada com sua concepção de linguagem, ao mesmo tempo em que, o modo como a linguagem é concebida por cada professora pressupõe um saber/fazer (TARDIF, 2002) ensinar a oralidade na Educação Infantil.

A concepção de oralidade da professora Dalila caracteriza-se pela “capacidade de falar, de conseguir se expressar, é uma forma de comunicação, **uma forma de interagir com as outras pessoas**”. A forma como a professora compreende a oralidade, implica em uma concepção de linguagem como forma de interação (GERALDI, 2011, p.41). Esta concepção

perpassa o entendimento da linguagem como transmissão de informações, mas entende a linguagem como formas de interações humanas.

Em continuidade, questionamos a professora sobre quais as contribuições que o ensino da oralidade pode desenvolver nas crianças, ela defende:

eu acredito que é bom para as crianças, **para elas se desenvolverem... para eles ficarem mais desinibidos, [...] conseguirem se comunicar, para eles aprenderem melhor [...]**. E acho que é muito importante, principalmente porque a gente vê que as crianças são muito envergonhadas, que não gostam de conversar, as vezes, até no momento da leitura, quando a gente conta uma historinha a gente tem que está perguntando... porque elas (as crianças) ficam muito envergonhadas, as vezes não quer falar... e eu acho importante. (Professora Dalila).

A partir da fala da professora, podemos inferir que, mesmo compreendendo a oralidade como fala, a professora entende o papel significativo da linguagem no desenvolvimento da criança. Para ela, o trabalho com a oralidade na Educação Infantil vai além do desenvolvimento da competência linguística, mas entende que esse processo se caracteriza também como um meio para que as crianças desenvolvam atitudes e habilidades comunicativas para interagir com o outro. Nessa perspectiva, a fala da professora dialoga com Gontijo (2007, p.22) ao dizer que “é especialmente por meio da linguagem que as pessoas agem umas sobre as outras num processo contínuo de autotransformação. Por isso a linguagem é uma das mais importantes criações da humanidade”.

A concepção de oralidade da professora Juçara se aproxima de um entendimento da linguagem como instrumento de comunicação, na qual a língua é vista como um código “capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem” (GERALDI, 2011 p.45). Para a professora, a oralidade é: “uma forma de comunicação, de expressão, pois é onde exprimimos o que vemos, o que ouvimos, o que pensamos...”. Sobre o ensino da oralidade na Educação Infantil, a professora considera que

Ajuda a criança a ampliar o vocabulário, melhora a capacidade de comunicação, a criança passa a expor suas ideias com mais clareza e com isso, ela aprende mais, ela ensina mais aos colegas. (professora Juçara).

Ao dialogar sobre as competências, espera que a criança desenvolva em suas práticas de ensino da oralidade, a professora Juçara sinaliza uma preocupação mais voltada para o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, como a ampliação do vocabulário e a melhora na capacidade de comunicação. A professora Juçara também demonstra entendimento da importância da linguagem na constituição cognitiva da criança ao afirmar que, ao melhorar as capacidades comunicativas a criança aprende mais, a professora dialoga com Vygotsky (2005,

p. 63) para quem “o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”.

Continuando com os diálogos, questionamos as professoras se elas sentiam alguma dificuldade em planejar aulas tendo como foco o desenvolvimento da oralidade. Na ocasião, a professora Dalila expõe:

às vezes, nos recursos. **Às vezes eu quero trabalhar, vamos dizer, fazer um teatrinho, quero fazer uma apresentação onde eles sejam os personagens, aí tem toda aquela caracterização... e as vezes falta recursos pra conseguir** concluir a aula. Então a gente tem que pensar, ver o que vai fazer, o que vai planejar pra ver se vai ter condições financeiras e recursos para fazer aquela aula. **Ai as vezes a dificuldade é essa e a gente acaba voltando para a leitura de textos e debates em sala... perguntar as crianças... aí fica sempre aquela mesma aula.** Eu acho interessante (fazer apresentações), fazer coisas diferentes. Eu acho que instiga mais a criança. (Professora Dalila).

Refletir sobre a prática de ensino da professora, nos leva a pensar nas dificuldades que esta profissão impõe. Suas condições de trabalho, o número de horas trabalhadas, a quantidade de alunos por sala e a falta de recursos nas escolas são fatores que, muitas vezes, inviabiliza o fazer docente. A professora demonstra que tenta trabalhar a linguagem oral das crianças por outros meios, como apresentações teatrais com, no entanto, devido à falta de recursos, muitas vezes, suas aulas acabam recaindo sobre as mesmas práticas: leitura e discussão sobre o texto.

A professora demonstra um saber sobre o ensino da linguagem oral na Educação Infantil pautado na compreensão de que a linguagem se manifesta de diversas formas. As apresentações teatrais são atividades coletivas de interação que oferece uma gama de situações e oportunidade de aprendizagem das diferentes linguagens, como a linguagem da voz, do corpo e do gesto. Essa prática, além de trabalhar as manifestações expressivas da criança, desenvolve o seu potencial criador (BRASIL, 1998).

Em se tratando do ensino da oralidade, a falta de recursos não é um problema que atinja as práticas da professora Juçara. Sobre as dificuldades de se trabalhar a oralidade, ela afirma que sua única dificuldade está em fazer com que todos participem e interajam. Conforme fragmento:

eu não vejo grandes dificuldades de trabalhar a oralidade, não! Porque **a gente está trabalhando a oralidade a todo momento! A gente canta musiquinha? Está trabalhando a oralidade! A gente vai para uma roda de conversa? Está trabalhando a oralidade. A única dificuldade é fazer com que todos participem, todos comentem, todos compreendam a ideia...** (Professora Juçara).

O discurso da professora pressupõe um entendimento de que a criança se apropria da oralidade pela retomada da palavra do outro no discurso. Nessa perspectiva, o discurso externo é internalizado pelo sujeito, reelaborado de acordo com o contexto, e externalizado. Ou seja, o discurso é sempre construído a partir da interação social com o outro (VOLÓCHINOV, 2017).

Ao enfatizar que a oralidade é trabalhada a todo momento, a professora sinaliza que sua prática de ensino da oralidade se materializa, sobretudo, pelo gênero discursivo ‘diálogo do cotidiano’ em situações de conversação informal. Nesse fragmento, percebemos mais uma vez, o entendimento da professora sobre a oralidade no sentido de desenvolver a fala, não no sentido de trabalhar a linguagem oral como uma prática de uso social da língua.

Sobre a construção da linguagem oral, o RCNEI (1998) ressalta que esta não ocorre em um processo linear, ela “ocorre com aproximações sucessivas com a fala do outro” (BRASIL, 1998 p. 126). A comunicação oral, seja ela na forma de expressão formal ou informal oportuniza a criança uma imersão no uso da língua por meio da participação em situações comunicativas do cotidiano. Sobre isso, Faraco (2009, p.127) aponta que “falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade.”

Em se tratando da Educação Infantil, sabemos que a maioria das crianças chegam à escola com um bom desenvolvimento da linguagem oral, adquirida em suas experiências sociais e familiares. Portanto, é necessário garantir situações didáticas intencionais e planejadas de forma que, por meio da interação, a criança busque no discurso do outro, aquilo que se aproxima do que pensa ou do que sente. É nesse movimento que desde a infância a criança vai se tornando social, por meio da participação em outros discursos e com outras vozes que se inserem no fluxo da comunicação.

Compreender a constituição do saber docente sobre o ensino da oralidade nos direciona a entender como esses saberes se incorporam e se concretizam nas práticas de ensino em sala de aula. Como nos assevera Tardif (2000, p.11), “o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas co-pertencem a uma situação de trabalho”. Dessa forma, no tópico seguinte, refletimos sobre o modo, por meio do qual as práticas de interação se efetivam nas aulas de ensino da linguagem oral.

4.7.3 Ação responsiva nas práticas de ensino da oralidade

Nesta subseção debruçamos nosso olhar sobre as práticas de ensino da oralidade na Educação Infantil. Buscamos compreender a percepção das professoras sobre a oralidade enquanto objeto de ensino e como elas constroem suas propostas didáticas para o desenvolvimento da oralidade das crianças.

Nas entrevistas realizadas com as professoras Dalila e Juçara, ambas declararam que trabalham e que consideram de extrema importância propor o ensino da linguagem oral na Educação Infantil. Identificamos que a leitura de histórias como estratégia metodológica para desenvolver a oralidade das crianças foi mencionada diversas vezes pelas duas professoras. Ao serem questionadas sobre com que frequência planejam aulas com o foco na produção oral das crianças, a professora responde:

logo após o intervalo, eu gosto **de contar uma historinha para elas, onde elas interagem. Eu gosto também de fazer perguntas para que elas contem o que elas entenderam da história... que elas recontem** também. Tem aquelas crianças mais envergonhadas, que as vezes fica um pouco tímida para falar, **eu pergunto também, para instigar nelas essa vontade de questionar, de perguntar, de falar também, de contar sobre a história lida, de fazer perguntas...** acredito que é mais ou menos assim. (Professora Dalila).

A fala de Dalila nos indica que a leitura de histórias é uma prática diária na rotina da sala e configura-se como uma estratégia metodológica para o ensino da oralidade. Em sua fala, novamente ressalta que uma das finalidades de propor o ensino da oralidade é para trabalhar a questão da timidez das crianças. Dessa forma, a professora entende que a linguagem surge e se desenvolve no processo de interação com o outro, compreendendo que é o social que constitui o individual (VOLÓCHINOV, 2017).

A professora ressalta que após a leitura faz perguntas sobre o texto para estimular as crianças a interagir. De acordo com Bakhtin (2003, p.13), “Se o indivíduo é o organizador do diálogo, não é apenas um mero participante”. Nesse sentido, quando a professora provoca questionamentos sobre o texto está dando a oportunidade para que as crianças se coloquem como sujeitos do discurso e assumam uma responsividade.

A noção de compreensão responsiva ativa, em termos de práticas de ensino, requer um trabalho voltado para a interação a partir de enunciados vivos. Assim, na interação discursiva, a criança não é um mero receptor da palavra do outro. Ao compreender o enunciado de outrem (do professor, do autor, do colega) a criança assume uma atitude responsiva ativa de responder, pois, conforme Bakhtin (2011, p.272), “toda compreensão é preche de resposta”.

Ainda sobre a frequência com que planeja as aulas com foco na produção de textos orais das crianças, a professora Juçara relata que trabalha frequentemente, pois, para ela: “a partir do momento que se conta uma história, que a criança faz o reconto dessa história, que relata alguma experiência, nós já estamos trabalhando a produção de texto oral”. E continua:

Eu planejo as minhas aulas com foco na produção de texto orais trabalhando com recontos, rodas de conversas, cantando musiquinhas... além de outros. Quando planejo as aulas eu penso muito num assunto interessante que seja do interesse da criança, que possa ser explorado, que possa instigar a criança a falar, a comentar suas vivências, situações do cotidiano. (Professora Juçara).

O relato nos indica uma limitação quanto aos seus saberes sobre o ensino da produção de texto oral. Ao dizer que a prática de cantar faz parte do seu planejamento de produção oral, nos leva a entender que considera que qualquer prática oralizada são práticas de produção de textos orais. O ato de cantar é uma prática comum na Educação Infantil e um gênero textual que tem um grande potencial para o trabalho com a oralidade, pois possível a partir da letra da música, um trabalho rico de interpretação e por meio de diálogos que permitam às crianças compreender os sentidos e os implícitos da letra da música. No entanto, apenas a oralização da música, configura-se como uma atividade cuja finalidade é o desenvolvimento da linguagem oral, não se configura como uma produção de texto oral.

A professora ressalta que em seus planejamentos, pensa muito em um assunto que seja do interesse da criança, para que possa propor uma discursividade maior sobre o tema de modo que as crianças possam, além de falar, relacionar o assunto com suas vivências. Sobre essa questão, corroboramos com Lerner (1995) ao afirmar que, no ofício da sua profissão, o professor deve relacionar os processos de construção do conhecimento da criança com os significados coletivos. A construção dos sentidos se dá pela interação da criança com seu interlocutor e com *O Outro* cujas vozes estão inseridas na comunicação verbal que o constitui.

A noção de produção de texto que as professoras revelam, nos indicam um entendimento de texto como enunciado, “como um conjunto de sentidos” (BAKHTIN, 2011 p.329). Nessa perspectiva, produzir um texto é dizer algo a alguém, por algum motivo ou em determinada situação. Em se tratando de produção de texto orais em contexto de ensino, é necessário colocar as crianças em situações de produção de texto numa perspectiva discursiva de modo a estimular o enunciado numa perspectiva de produção responsiva ativa.

De acordo com Zozzoli (2002), a produção responsiva ativa é uma continuidade que se inicia na compreensão responsiva ativa e acarreta em um novo texto produzido. Assim, as propostas de atividade de leitura, seguida de diálogos envolvendo as crianças e a professora,

contribui para uma participação ativa da criança, permitindo não apenas a interação, mas uma produção responsiva ativa, questionamentos, e argumentações daquilo que ouvem, tornando assim a compreensão mais crítica e reflexiva.

4.7.4 A interação discursiva no ensino da oralidade

Tendo em vista que as práticas de ensino da oralidade das professoras participantes da pesquisa são permeadas por leitura e discussão sobre o texto lido, tentamos nos aproximar mais de suas práticas buscando compreender como as professoras conduzem os diálogos e provoca a participação das crianças na interação com o texto.

Em um primeiro momento, questionamos as professoras se elas realizavam levantamentos de conhecimentos prévios antes de realizar a leitura do texto e como o fazia. Na ocasião, a professora Dalila não demonstrou conhecimento sobre o que seria levantamento de conhecimentos prévios, mas procurou inferir sentido a questão e respondeu:

Eu sempre procuro fazer com antecedência. Ver os conteúdos que eu vou levar para a sala de aula, o que eu vou trabalhar com eles, ler a história que vai ser contada e ver o que eu vou poder tirar daquela história para ensinar a elas. (Professora Dalila).

Percebendo que a professora desconhecia o termo, reelaboramos a pergunta e questionamos se ela realizava estratégias de leitura, como antecipação, hipótese ou inferência, mas essas palavras pareciam ainda mais estranhas para ela. Nesse contexto, explicamos o que eram as estratégias de leitura e como eram realizadas na pré-leitura, leitura e pós-leitura. A professora confessou que não realiza nenhuma dessas estratégias, pois jamais tivera ouvido falar sobre tais procedimentos. Segundo ela, só realiza a leitura do texto e os questionamentos após a leitura.

Os saberes provenientes da formação profissional para as práticas de ensino da oralidade na Educação Infantil revelam-se ausentes. Conforme já havia mencionado, esses saberes não foram proporcionados à professora na sua formação inicial. Dessa forma, não há como exigir dela um saber sobre o ensino da oralidade do qual não teve acesso em sua formação, pois, todo saber resulta de um processo de aprendizagem e de uma formação docente (TARDIF, 2002)

Questionamos a professora Juçara se realizava levantamento de conhecimentos prévios antes de oralizar o texto para as crianças. Vale salientar que essa estratégia tem sua importância por possibilitar à criança acionar seus conhecimentos prévios sobre o que será abordado no texto lido, na ocasião, a professora respondeu:

com relação ao levantamento prévio, **sobre um determinado assunto que se vai trabalhar numa roda de conversa, a gente sai questionando as crianças a respeito do assunto, onde cada um vai dar a sua opinião sobre o assunto**, o que entende, o que já vivenciou, **a opinião que tem sobre determinado assunto** e, a partir daí, **a gente vê o que a criança já conhece sobre aquele determinado tema.** (Professora Juçara).

Nesse compartilhamento, dois pontos precisam ser destacados: 1) o desconhecimento da professora em relação aos levantamentos de conhecimentos prévios e 2) a intenção com que a professora tenta realizar essa estratégia. No relato ficou explícito que a professora faz o levantamento de conhecimentos prévios apenas quando vai introduzir um novo conteúdo. Em diversos momentos de sua fala usa o termo **assunto**, como em: “o assunto que vai trabalhar em uma roda de conversa”, “a gente sai questionando a respeito do assunto”, “cada um dá a sua opinião sobre o assunto”. E quanto as problematizações antes da realização da leitura do conto (já que este gênero é o único utilizado para as práticas de ensino da oralidade)?

Percebemos que a professora compreende a necessidade de situar as crianças previamente sobre um conteúdo novo, no entanto demonstrou certo desconhecimento sobre as possibilidades de perguntas que podem ser levantadas antes da realização da leitura, pois não nos deu exemplo de como realiza essa prática, limitou-se apenas em mencionar os questionamentos sobre o assunto ou tema. Sentimos falta, na narrativa, de problematizações como: (a partir da leitura do título) o que as crianças esperam que vai acontecer na história e a partir das respostas das crianças questionar quais pistas levaram àquelas respostas.

Colomer e Camps (2002) asseveram que a aprendizagem deve se realizar mediante a reconstrução progressiva dos conceitos que as crianças já possuem, por isso, é indispensável ajudar a desenvolver estratégias de antecipação, pois possibilita que as crianças avancem na compreensão e discussão em grupo. Isso porque “a discussão entre as crianças é fundamental e obriga cada uma a justificar sua interpretação em frente das demais, e, nessa busca de justificativa, torna-se possível tomar consciência de aspectos contraditórios ou incoerentes que coexistem na própria interpretação” (LERNER, 1995, p.119)

Outro aspecto demonstrado na fala da professora consiste no fato que ela faz os levantamentos de conhecimentos prévios, não com o intuito de provocar uma discursividade entre as crianças, mas com a intenção de um diagnóstico, para ver os que as crianças já sabem sobre determinado assunto.

Ainda que, nesse contexto, as interações dialógicas não seja o objetivo principal de sua prática, a professora demonstra tentar conduzir uma interação por meio de estratégias em que

as crianças deem opiniões, falem o que entendem ou que contem algo que já vivenciou, possibilitando com isso, incentivar à participação ativa na compreensão do texto (ou assunto).

Os relatos das professoras nos permitiram um olhar mais sensível em relação às suas práticas. Temos um entendimento de que, nos limites do seu saber-fazer, as estratégias de ensino para o desenvolvimento da oralidade das crianças são construídas por *habitus*, ou seja, são “truques do ramo” permitindo que se expressam a partir de saberes pessoais e profissionais diante de uma prática real. (TARDIF, 2002). Nesse sentido, os relatos das docentes sinalizam um ensino da oralidade mobilizado por vários saberes dos quais são retraduzidos e aplicados em sua prática educativa.

Dando continuidade ao diálogo sobre as práticas de ensino da linguagem oral, na Educação Infantil, direcionaremos nossas reflexões agora sobre a forma como as professoras interagem com as crianças após a leitura de um texto.

4.7.5 O cotejo como metodologia para o ensino da Oralidade

Considerando que a professora não utilizava estratégias de leitura como uma forma de mediar as interações discursivas antes da leitura, fomos em busca de pistas para saber como se davam as interações após a leitura do texto. Em continuidade da entrevista, questionamos à professora Dalila se as crianças interagem quando são feitas perguntas relacionadas ao texto.

Sim. Elas interagem. Fazem perguntas [...], e elas se identificam com algumas histórias contadas. Tem histórias que elas falam as vivências delas, de algo que aconteceu. Eu lembro que uma vez eu estava contando a história de uma criança que era desobediente e um deles [...] começou a contar algo que ele (a criança) vivenciou. Ele contou pra turma que o amiguinho tinha desobedecido a mãe. Ai a gente já começou a falar sobre isso [...] **e eles começaram a contar histórias** (sobre casos de desobediência), **trazendo a história à realidade [...]. Então eles já têm essa noção, né? É bem interessante essa comparação que eles fazem, que eles lembram, que eles trazem essa realidade deles pra dentro da sala de aula.** (Professora Dalila).

Uma aula de linguagem, cujo objetivo é trabalhar a oralidade, a interação crianças-professora deve ser construída pelas trocas e compartilhamentos de sentidos a partir da mediação com o texto. A fala da professora nos indica que as crianças interagem de forma ativa, provocando enunciados que se movem para uma reflexão e compreensão responsável. Nesse sentido, se a criança pergunta, afirma ou comenta, há uma manifestação de compreensão responsiva na qual “essa responsividade eminente comunga com pontos cruciais do convívio social, em que não podemos negar sujeitos dialógicos repleto de dizeres a se revelarem em situações necessárias à produção de vozes” (TEIXEIRA, 2014, p. 65).

Ao abrir espaços para as crianças se colocarem e contribuírem com a interação dos alunos, a professora também assume uma atitude responsiva, uma vez que “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 135). Essa atitude nos leva a acreditar que em suas ações didáticas há um saber de que é necessário construir espaços significativos de aprendizagem, tornando relevante a participação das crianças.

Outro ponto a ser destacado refere-se as relações que as crianças fazem a partir da leitura do texto. Segundo a professora, sempre que são propostas interações discursivas, é muito comum a criança trazer para a discussão algum exemplo de uma situação vivenciada por elas. Nesse sentido, é preciso entender que ao produzir um discurso, o sujeito “combina o social (o discurso dos outros) e o individual, operando uma ressignificação no mundo” isto implica “pensar a constituição da subjetividade em relação às experiências vividas” (MARCHEZAN; FALASCA; BUENO; 2014, p. 100). Assim, entendemos que, a partir dos espaços dialógicos por meio da leitura e das interações, busca-se no discurso do outro aquilo que se aproxima da sua realidade.

Ao abordar sobre a participação das crianças quando são feitas perguntas relacionadas ao texto, a professora Juçara relatou:

Quando é feito questionamentos sobre o texto lido, geralmente as crianças gostam de comentar. Gostam de relacionar a história à sua própria vida, às suas próprias vivências, as coisas do cotidiano que elas vivenciam... elas geralmente associam bastante e se baseiam nisso quando fazem o relato na sala de aula. (Professora Juçara).

A partir do extrato supracitado, é possível perceber que as crianças costumam ser participativas quando são chamadas a interagir sobre o texto lido, assumindo assim, o papel ativo na cadeia discursiva enquanto sujeito do discurso. Isso reforça o que assevera Marchezan, Falasca e Bueno (2014, p. 100) ao dizer que as crianças são sujeitos que tem “um querer dizer e o realiza na relação com o outro”. A interação com o outro é vital nas práticas de ensino da linguagem pois é por meio da linguagem que se manifesta a individualidade.

Ao afirmar que as crianças costumam relacionar a história contada às suas vivências, nos leva a refletir que, desde a Educação Infantil, os sujeitos já extrapolam os limites do texto relacionando ao seu contexto social. Isso reafirma o postulado de Volóchinov (2017, p.181) ao dizer que “a palavra está sempre repleta de conteúdo e significação ideológica ou

cotidiana". O uso da linguagem, real e concreta, está diretamente relacionada a aprendizagem que se realiza nas interações sociais e culturais.

Para que a criança avance progressivamente no domínio de habilidade orais e argumentativas, a professora deve ocupar lugar central na mediação discursiva. A função do professor consiste em propor situações de aprendizagem que favoreça a discussão sobre problemas colocados e também a de coordenar e incitar a criança a formular e explicar seu ponto de vista.

Em continuidade, no próximo fragmento, mostraremos, a partir do relato da professora, que as crianças interagem de forma responsiva ativa no diálogo e que ao enunciarem deixam marcas evidentes de singularidade (BAKHTIN, 2011). No contexto da entrevista, questionamos às professoras se, no diálogo com o texto, as crianças costumavam relacionar a história lida com algum outro texto ou com alguma situação pessoal. Na ocasião, a professora Dalila relatou:

sim! elas trazem a história para a realidade delas. Eu lembro que **uma vez eu estava contando a história dos Três Porquinhos, aí falava que o lobo derrubava a casa dos Três Porquinhos e tal... e, depois que eu concluí a história, um aluno disse: "Tia, o meu tio chegou bêbado em casa e ele queria entrar em casa e minha tia não deixou. E ele fez igual ao Lobo, derrubou a porta da casa!"**. Então, ele comparou o tio dele ao Lobo, né. Ele trouxe essa realidade. Ele lembrou dessa história e falou. (Professora Dalila).

De acordo com a professora, o relato da criança não foi, inicialmente, provocado por ela através de problematizações, o cotejo do texto com um contexto real emergiu da própria necessidade de confrontar a história ouvida com a realidade na qual está inserida. Cotejar um texto é uma forma de percorrer caminhos de modo a ampliar os sentidos, os contextos. É dizer o seu olhar único, ouvir e perceber as diferentes vozes que se constituem a partir de um de um mesmo enunciado.

Ainda no fragmento supracita, podemos observar que, por meio da linguagem, a criança expressa marcas de sua subjetividade ao associar uma história lida com a realidade na qual vive, ficando explícito que, uma compreensão responsiva "não se detém na compreensão imediata, mas abre caminhos sempre mais e mais a frente (de forma ilimitada)" (BAKHTIN, 2011 p. 333). Isso nos permite inferir que cada sujeito possui um repertório discursivo diretamente ligado aos aspectos sociais, culturais e ideológico do meio em que está inserido. Nessa concepção, os enunciados se revelam como um espelho, que reflete e refrata o cotidiano do indivíduo.

Podemos, nesse sentido, pensar que a subjetividade vai se desenvolvendo e se revelando no processo de aquisição da linguagem, por meio das interações dialógicas as quais são expostas. Toda palavra mencionada carrega consigo marcas de um sujeito único e individual, pois “cada um ocupa um lugar único e irrepetível, insubstituível, impenetrável para o outro; cada um encontra-se em um espaço único, e em um tempo único, no qual ninguém mais pode se encontrar (PONZIO, 2010, p.32).

O relato da criança, lembrado pela professora Dalila no fragmento anterior, nos dão uma ideia de que o caminho para a compreensão do texto pode ser sempre melhorado por meio do cotejo, através da ampliação dos sentidos, pois, afinal, como nos sugere Bakhtin (2011), o texto leva para além dos seus limites a partir da interação entre contextos mediados por problematizações que leve a criança a ver além do que está dito.

Na continuação da entrevista, questionamos as professoras como elas direcionavam os diálogos das crianças nas aulas de ensino da oralidade, questionamos se elas interviam, fazendo novos questionamentos referentes as falas das crianças ou se retomavam ao texto. Segundo a professora Juçara:

com base nas respostas dadas pelos alunos, a gente dá segmento àquele assunto que a criança está tratando, fazendo observações, pedindo a opinião delas sobre algumas questões e dá sempre segmento a opinião das crianças e o relato da mesma. **Sobre a minha intervenção, eu venho sempre com outro questionamento relacionado a fala anterior da criança para melhorar a compreensão de todos e para que o aluno reflita melhor.** (Professora Juçara).

Considerando que o objetivo da aula é desenvolver a oralidade, é indispensável propor uma interação dialógica que oportunize a participação na construção dos sentidos. A fala da professora nos indica que ela compreende a importância de promover interações significativas partindo de problematizações que levem à reflexão sobre questões que ultrapassam a superficialidade do texto.

A interação por meio de questionamentos e problematizações deve ser a escolha para que a criança desenvolva a oralidade. A professora relata que sempre intervém na fala das crianças propondo um novo questionamento relacionado à resposta anterior, isso reforça o postulado de Bakhtin (2006, p.408) ao dizer que perguntas e respostas não são relações lógicas que podem caber numa só consciência, pois, toda resposta deve gerar uma nova pergunta, se isso não acontece, o “diálogo entra no fundo sistêmico, no fundo impessoal”.

Como notamos a partir do relato da professora, a criança tem um olhar único para o enunciado (a história lida), compreende o texto a partir do seu entendimento de mundo. Nesse sentido, a professora deve ter esse olhar para os enunciados das crianças e cotejá-los sempre

com outros enunciados “fazendo emergirem mais vozes para uma penetração mais profunda no discurso sem silenciar a voz que fala em benefício de um já dito” (GERALDI, 2012 p. 27-28).

Esse jogo de perguntas e respostas é, para professora, uma forma de propor que a criança melhore sua compreensão, não apenas do texto em si, mas do seu próprio dizer. Nessa perspectiva, Bakhtin (2011) nos diz que não é atividade mental que organiza a expressão, mas a expressão que organiza a atividade mental. Dessa forma, esse movimento de construção e reconstrução da fala “é orientado precisamente pelo projeto de dizer da pessoa. A manutenção das vozes e o diálogo entre textos e contextos é necessário para construirmos o sentido profundo; é construir as palavras “outras-próprias”, que duram eternamente e que se renovam criativamente em contextos novos” (MIOTELO, 2012, p.165).

Ressaltamos a importância de um trabalho com a linguagem oral que como um lugar de compreensão e abertura para a escuta do outro que possibilite o alargamento da compreensão por meio do diálogo de modo que de exercitar com a criança a expressão de seus pensamentos.

Ao analisarmos os discursos das professoras, percebemos um saber/fazer (TARDIF, 2002) sobre o ensino da oralidade constituído por um misto de diversas fontes: historicamente, pela reprodução de práticas vivenciados ao longo de sua vida escolar; social, pelo compartilhamento de saberes com outras professoras e curriculares, pois, como nos assevera Tardif (2002), toda essa imersão no espaço escolar, manifesta uma bagagem “de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

Durante muitos anos, e como pode ser vista atualmente, os professores, muitas vezes são tidos como “culpados” pela ausência de saberes teóricos metodológicos normativos para a prática de ensino. No entanto, segundo Tardif (2000, p. 14), “ainda hoje, a maioria dos professores, aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”. Esse tipo de aprendizagem do saber docente está associado ao que Tardif (2000) chama de “sobrevivência profissional”, ou seja, quando os docentes tem que provar sua capacidade para cumprir os diversos objetivos que sua profissão exige.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar os reflexos dos saberes docentes nas práticas de ensino da oralidade presentes nos discursos de duas professoras da Educação Infantil de uma escola pública. Neste sentido, problematizamos: como os saberes docentes refletem nas práticas de ensino da oralidade na Educação Infantil? Tivemos como objetivos específicos: a) compreender como as professoras trabalham com a oralidade na Educação Infantil; b) verificar as estratégias metodológicas utilizadas pelas professoras para o desenvolvimento da oralidade das crianças; e c) identificar o lugar dos saberes no ensino da linguagem oral. Desse modo, apresentaremos nesta conclusão uma síntese da interpretação e discussão dos dados obtidos.

Durante a construção dessa dissertação, existiram momentos difíceis, que nos fizeram questionar sobre a continuidade da pesquisa, a saber: o contexto de pandemia, distanciamento social, fechamento das escolas, dificuldade em contactar professores para a coleta dos dados (questionários e entrevistas).

Realizamos a pesquisa por meio de questionários online e entrevistas remotas. Inicialmente, fizemos um questionário de múltiplas escolhas com todas as professoras da Educação Infantil, o objetivo deste questionário foi de ter uma ideia mais ampla e geral que como as professoras administram as aulas de ensino da oralidade com as crianças. Em um segundo momento, realizamos entrevistas com duas destas professoras para compreendermos os saberes docentes sobre o ensino da oralidade e como esses saberes refletem em suas práticas de ensino.

Os dados nos mostraram que a maioria das professoras considera importante o trabalho com a oralidade na Educação Infantil e afirmam que os planejamentos dessas aulas acontecem entre uma e três vezes por semana. As professoras sinalizaram que trabalham a oralidade das crianças por meio da participação em rodas de conversa, reconto de histórias e questionamentos sobre o texto lido.

Durante a investigação, foi possível perceber que nas aulas de linguagem, as professoras trabalham com uma diversidade de gêneros discursivos, sendo conto, fábula, música e poesia os gêneros mais utilizados. De acordo com os dados, os encaminhamentos didáticos mais realizados após a leitura do texto são: reconto oral e reflexões de partes implícitas do texto.

Em relação aos diálogos após a leitura, que ajudem às crianças a construir os sentidos do texto, percebemos que a maioria das docentes faz a mediação por meio de perguntas

objetivas do texto. Salientamos que este tipo de diálogo direciona todas as crianças para uma mesma resposta, uma vez que nesse tipo de questionamento não há lugar, no texto, para uma diversidade de implícitos dos mais variados tipos.

As práticas de ensino da oralidade das professoras nos revelaram que não têm seus propósitos bem definidos, ficando a aula limitada, na maioria das vezes, aos diálogos de rotina da roda de conversa e perguntas objetivas sobre o texto. Essa forma de conduzir o trabalho com a oralidade demonstra um saber curricular, aqueles que são determinados pela instituição de ensino, pois a maioria das docentes reconhecem a necessidade de se trabalhar a oralidade, porém, demonstram uma fragilidade metodológica para exercer esse trabalho associando com a oralidade apenas à participação oral.

Na investigação, evidenciamos que as docentes não tem uma formação inicial que contemple o ensino da oralidade. Essa incompletude na formação inicial, muitas vezes, leva as docentes a construir seus saberes na própria prática ou por meio interlocuções com colegas de trabalho.

A professora Juçara, afirmou que adquiriu seus saberes sobre o ensino da oralidade nas formações do PNAIC das quais participou, no entanto, ao rememorar o que foi proposto nas formações no que se refere ao ensino da oralidade, a professora destacou conhecimentos sobre o desenvolvimento das estratégias de leitura, associando esses saberes as estratégias de ensino da oralidade.

A investigação indica que a forma como as professoras compreendem a oralidade, está diretamente relacionada ao seu saber/fazer ensinar a oralidade na Educação Infantil. A professora Dalila, compreende a oralidade como uma forma de interação. Para ela, o trabalho com a linguagem oral vai além do desenvolvimento da competência linguística, mas entende que esse processo se caracteriza também como um meio para que as crianças desenvolvam atitudes e habilidades comunicativas para interagir com outro.

Por outro lado, a professora Juçara compreende a linguagem como uma forma de expressão do pensamento. Para ela, o ensino da oralidade ajuda a criança a ampliar o vocabulário e melhora as capacidades comunicativas. Dessa forma, suas práticas de ensino estão ancoradas nas concepções de oralidade que apresentam.

Em um primeiro momento percebemos que as professoras desconheciam a importância do contato dos alunos com o texto antes da realização da leitura, pois ficou-nos evidente que não utilizam estratégias de pré-leitura, ou seja, levantamentos de conhecimentos prévios antes de iniciar a leitura do texto. A professora Dalila demonstrou total desconhecimento dessa prática. A professora Juçara, embora tendo mencionado as diversas

formações da quais participa, também demonstrou falta de conhecimento sobre essa estratégia.

Os resultados da investigação nos mostraram que as professoras não trabalham com uma diversidade de gêneros discursivos nas aulas cujo o foco é a oralidade. A predominância dos gêneros consiste na utilização do gênero discursivo conto, cujos encaminhamentos didáticos após a leitura do texto, para se trabalhar a oralidade, ainda estavam voltados para a compreensão de partes explícitas, não havendo problematizações que levem as crianças a pensar além do que está dito. Essa prática é entendida pelas professoras como as atividades de oralidade. Em nenhum momento, as professoras afirmaram que trabalham as características, estrutura e a finalidade próprias de cada gênero utilizado.

No que se refere aos saberes sobre o ensino da linguagem oral, as professoras demonstram o entendimento de que há a necessidade de fazer questionamentos referentes ao texto lido ou ao assunto introduzido como uma forma de estimular a participação das crianças e, com isso, o desenvolvimento das habilidades orais. Ao compreendermos que as aulas de ensino da oralidade limitam-se aos diálogos a partir da leitura de contos, nossos questionamentos seguintes se debruçaram sobre as estratégias que utilizavam para suscitar a interação das crianças com texto.

Os relatos das professoras nos mostraram que as crianças participam de forma responsiva ativa (BAKHTIN, 2011) quando são chamadas ao diálogo, fazendo associações as histórias lidas a situações vivenciadas por elas. Isso nos mostra que ainda na Educação Infantil, as crianças já ultrapassam a superficialidade do texto, combinando o discurso social ao discurso individual, evidenciando-nos que a partir das interações dialógicas a criança busca no discurso do outro aquilo que se aproxima de sua realidade.

Ao longo da pesquisa fomos percebendo que é necessária uma ruptura epistemológica sobre a concepção tradicional do trabalho com a oralidade em sala de aula, de modo que o ensino possa tornar-se para as crianças lugar de interação, de participação. É preciso ir além do que já está dito. É preciso provocar a produção de diálogos mais significativos, que ultrapasse as fronteiras do texto, que as crianças possam levar em conta suas experiências e conhecimentos.

O diálogo com as professoras nos conduziu para a percepção de que a concepção de oralidade na escola ainda é vista como um processo passivo, desprovida de planejamento. Nesse sentido, acreditamos que alguns aspectos precisam ser repensados: os objetivos, o planejamento didático bem como, os questionamentos que permitam a criança habilidades para o diálogo e a interação discursivas em diversos contextos sociais.

É válido afirmar que as práticas relatadas pelas professoras ecoam a falta de uma formação de professores para o trabalho com a oralidade na Educação Infantil. As formas como abordam o trabalho com a oralidade na Educação nos sinaliza, em um primeiro momento, um saber curricular, ou seja, aquele que se apresenta na forma de programas escolares, cujos discursos, objetivos e conteúdos são determinados pela instituição.

A pesquisa tem nos mostrado também que as práticas de ensino da linguagem oral derivam de sujeitos que “possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho (TARDIF, 2002 p. 228). Desse modo, as práticas relatadas pelas professoras demonstravam basear-se em seus saberes curriculares e experiências.

Diante do que foi discutido, fica evidente a necessidade de defender a concepção dialógica de linguagem no ensino e aprendizagem da oralidade desde a Educação Infantil. Consideramos relevante também a demanda por formações continuadas que auxiliem as professoras a desenvolverem estratégias metodológicas para o ensino da oralidade.

Retomando ao problema da nossa pesquisa, os resultados mostraram que a concepção de oralidade que as professoras apresentam em seus discursos refletem no modo como trabalham em sala de aula. As professoras compreendem a oralidade como verbalização, ou seja, simplesmente a fala. Concebendo assim, as práticas das professoras se refletem nos contextos de conversas sobre o texto lido.

REFERÊNCIAS

- ANDREIS, A. M. Cotejo e confronto. *In: Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica.* São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 2006
- BARROS, Manoel. **Poesia completa.** São Paulo: Leya, 2010
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho.** Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** Brasília: Senado Federal. Coordenação de edições técnicas, 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Básica.** - Brasília: MEC, SEB, 2017.
- CARDOSO, A. A.; DEL PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. **Os Saberes Profissionais Dos Professores na Perspectiva de Tardif e Gauthier: Contribuições para o Campo de Pesquisa Sobre os Saberes Docentes no Brasil.** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.
- CASTORINA, J. A. **O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação.** *In. Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate.* São Paulo: Editora ática, 1995.

- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2000.
- COLOMER, T. CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto alegre: Artmed, 2002.
- FALEIROS, Fabiana et al. Uso de questionários online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto contexto – enferm.** [online]. 2016, vol.25, n.4.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Edições Criar, 2009.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: nova fronteira, 2001.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.
- FINO, N. C. **Vygotsky e a Zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas**. In: Revista Portuguesa de Educação, v. 14, n.2, p. 273-291; 2001
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Editora Ática: 2011
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 41 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3. Ed. Chapecó, SC: Argos, 2018.
- GERALDI, J. W. **Ancoragens – Estudos Bakhtinianos**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.
- GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011
- GERALDI, J. W. **Leitura: uma oferta de contrapalavras**. Educar, Curitiba, n. 20, p. 77-85. 2002.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associações de leituras do Brasil, 1996.
- GERALDI, J. W. **Heterocientificidade nos estudos linguísticos**. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GeGe) – UFSCAR. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da teoria bakhtiniana**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2012.
- GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. 2. ed. Campinas, SP:
- KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010
- LERNER, D. **O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição**. In. Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Editora ática, 1995

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCHEZAN, R. C.; FALASCA, P.; BUENO, R. G. **Aquisição/Aprendizagem de língua estrangeira e as contribuições bakhtiniana**. In: DEL RÉ, A.; PAULA, L. de; MENDONÇA, M. C. (org). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto: 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L.; DIONISIO, A. P. **Fala e Escrita**. 1 ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDONÇA, M. C. et al. **A retomada da palavra da criança pelos pais**. In: DEL RÉ, A.; PAULA, L. de; MENDONÇA, M. C. (org). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto: 2014.

MELO, J. S. **A prática pedagógica e a oralidade na Educação Infantil**. Dissertação de mestrado - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador - BA, 2018.

MELO, M. B. de.; BORDE, P. do A. **Cotejo em Bakhtin: o nascimento do sentido no abraço humano**. In: *Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

MIOTELLO, V. et al. **Um ser expressivo e falante: refletindo com Bakhtin e construindo uma leitura de vozes**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

MIOTELLO, V. **Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin**. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Gege- UFSCar). *Palavras e Contrapalavras: enfrentando questões da metodologia Bakhtiniana*. Caderno de estudos IV (pp. 151-168). São Carlos: Pedro & João Editores, 2012

MIOTELLO, V. **O cotejo se dá na unidade da resposta**. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Gege- UFSCar). *Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

MIOTELLO, V. SHERMA, C. C. **Alargando o entendimento sobre os percursos metodológicos bakhtinianos e o cotejo**. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Gege- UFSCar). **Palavras e Contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MIRANDA, Humberto. **Crianças e adolescentes: do tempo da assistência à era dos direitos**. Recife-PE. Editora Universitária da UFPE, 2010.

MOREIRA, Joana Adelaide Cabral. **Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil: análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vigotsky**. 2009. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza - CE, 2009.

MOURA, Vera Lúcia B. **A invenção da infância**: As políticas públicas para a Infância em Pernambuco (1906-1929). Tese de doutoramento/ Universidade Federal de Pernambuco Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de pós-graduação em História. Recife 2011.

MANFRIN, A. M. P. **O pesquisador como cotejador**. In: Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

NASCIMENTO. Ana Michele de Almeida. **O percurso histórico da Educação Infantil em Caruaru – PE**: tramas tecidas, ressignificadas e reconstruídas no período de 1979 a 1996. Recife: O autor, 2013.

OLIVEIRA, M. K. **Pensar a educação**: contribuições de Vygotsky. In. Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Editora ática, 1995.

OLIVEIRA, A. M. D. A. **Oralidade em práticas na Educação Infantil**. Dissertação de mestrado/ Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Linguística. João Pessoa, 2019.

OLIVEIRA. M. B. F de. **A linguística aplicada, o círculo de Bakhtin e o ato de conhecer**: afinidades eletivas são possíveis? In: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PONZIO, A. **A concepção Bakhtiniana do ato como dar um passo**. In: Para uma filosofia do Ato Responsável. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

RIZZINI. Irene. **Um histórico da legislação para a infância no Brasil**. In: Irene Rizzini e Francisco Pillotti (orgs). A arte de governar crianças: a História das políticas sociais, da legislação e da assistência à Infância no Brasil. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

ROHLING. N. As bases epistêmicas da análise dialógica do discurso na pesquisa qualitativa em linguística aplicada. **L&S Cadernos de linguagem e sociedade**, v.15, p. 44-60, 2014.

ROSEMBERG, F. **Simpósio Educação Infantil**: construindo o presente. Brasília, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Mai/Ago. 2005

SEVERO, C. G. Sobre o sujeito na perspectiva (do ciclo) de Bakhtin. **Revista eletrônica do instituto de humanidades**, v. VII, 2008, p. 45-60.

SILVA, F.R.; PINHEIRO, V. C. de S.; SANTOS, W. P. **Outro olhar para a Educação Infantil: o ensino da língua materna na perspectiva dos gêneros discursivos**. In: SANTOS, A.C.; SANTOS, N.A. (org). Educação e linguagem: interfaces de investigações em rede. Maceió: Edufal, 2019.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado das letras, 2009.

TEIXEIRA, A. de F. **Entre o lançar, apanhar e cruzar de gritos: a compreensão responsiva e o letramento literário no livro didático do ensino médio.** 2014. 144f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria e educação. Porto Alegre, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação, nº 13, 2000.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116).

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra da poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas.** São Paulo: Editora 34, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 7. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1993.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos – 5ª ed.** Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana: revista de estudos do discurso.** Vol. 7 nº1, São Paulo: jan/jun 2012.

ZOZZOLI, R. M. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D (org.). **Ler e produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor.** Maceió: EDUFAL, 2002.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

- 1- Qual a sua formação?
 - a- Ensino médio
 - b- Magistério
 - c- Curso superior
 - d- Pós-graduação

- 2- Qual o tempo de experiência profissional você tem?
 - a- Menos de 1 ano
 - b- De 1 a 5 anos
 - c- De 5 a 10 anos
 - d- Mais de 10 anos

- 3- O município que você trabalha oferece formação que contemple o ensino da linguagem na Educação Infantil?
 - a- Sim
 - b- Não

- 4- Como você considera o ensino da oralidade?
 - a- Acho muito importante
 - b- Não é importante
 - c- A prioridade deve ser com a escrita e a oralidade faz parte do processo
 - d- Desnecessário, visto que os alunos desenvolvem a fala naturalmente.

- 5- Com que frequência você costuma planejar aulas cujo foco seja o desenvolvimento da linguagem oral?
 - a- Nunca
 - b- Raramente
 - c- Semanalmente
 - d- 2 a 3 vezes por semana

- 6- De que forma a oralidade está presente em suas aulas?
 - a- Roda de conversa
 - b- Interação entre os alunos
 - c- Discussões (debate) sobre o texto lido
 - d- Perguntas (diálogos) sobre o texto
 - e- Reconto oral

- 7- Quais gêneros discursivos orais você costuma trabalhar em sala de aula?
- 8- Após a leitura de um texto, quais dessas práticas você costuma utilizar com as crianças?

- a- Pede que as crianças façam um desenho da história
 - b- Faz perguntas objetivas relacionadas ao texto
 - c- Propõe reflexão sobre os implícitos do texto (ex. o que o personagem quis dizer com...?)
 - d- Faz questionamentos sobre determinadas palavras do texto
 - e- Propõe o reconto oral da história.
-
- 9- Como você ajuda as crianças a construírem os sentidos do texto lido?
 - a- Faz perguntas relacionadas unicamente ao texto.
 - b- Fala para as crianças o significado das palavras diferentes
 - c- Questiona às crianças qual o significado da palavra e dar outros exemplos para que ela mesma encontre o significado.
 - d- Faz questionamentos do tipo: “o que o autor quis dizer com essa palavra (ou frase)

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

- 1- Qual a sua formação profissional?
- 2- Em que ano você concluiu o ensino superior?
- 3- Qual o tempo de atuação na Educação Infantil?
- 4- Durante a sua formação, você teve disciplinas que abordassem o tema oralidade na educação infantil?
- 5- Você já participou de alguma formação de professores em que foi abordado o ensino da oralidade na educação infantil?
- 6- Para você, o que é oralidade?
- 7- Com que frequência você planeja aulas com foco na produção de texto orais da criança?
- 8- Como você planeja as aulas com foco na produção de textos orais pelas crianças?
- 9- Quais estratégias metodológicas (atividades) você usa no ensino da linguagem oral?
- 10- Quais gêneros textuais você costuma trabalhar em sala de aula com as crianças?
- 11- Como você encaminha as práticas de leitura de contos?
- 12- Você costuma fazer levantamento de conhecimentos prévios antes ou durante a leitura? Como você faz isso?
- 13- Quando você faz questionamentos as crianças sobre os textos lidos, elas interagem? Como?
- 14- Ao responder aos questionamentos sobre o texto, como você intervém nas respostas das crianças? Dá continuidade ao diálogo com base nas respostas dos alunos?
- 15- Ao dialogar com as crianças sobre um texto, elas relacionam a história com algum outro texto ou a alguma situação pessoal? Podes narrar algo interessante nesse sentido?

16- Ao dialogar com as crianças sobre o texto, você identifica marcas de singularidade e subjetividade, ou seja, marcas valorativas que revelam a presença da sua história pessoal ou do seu cotidiano? Cite algum exemplo.