

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PERSPECTIVAS DO TRABALHO EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

**O DISCURSO DA CRIANÇA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:  
Um Estudo Exploratório Sobre a “Roda de Conversa”**

FLÁVIA MILLER NAETHE MOTTA  
MONOGRAFIA

RIO DE JANEIRO, MARÇO DE 2004

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PERSPECTIVAS DO TRABALHO EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

**O DISCURSO DA CRIANÇA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:  
Um Estudo Exploratório Sobre a “Roda de Conversa”**

FLÁVIA MILLER NAETHE MOTTA

ORIENTADORA: SONIA KRAMER

Monografia apresentada ao Departamento de Educação da PUC – Rio, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação pela conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil – Perspectivas do Trabalho em Creches e Pré-Escolas

***À Paula, por todos os erros que cometemos com nossos primeiros filhos.***

***A Pedro, meu “Pequeno Príncipe” e Carolina, minha “Pequena Sereia”,  
por mostrarem a delícia de dialogarmos com os pequenos.***

***Ao Jorge, pela felicidade de ter a quem amar.***

## AGRADECIMENTOS

À Denise Bahiense, pelo apoio, incentivo e crença que fizeram de mim uma Educadora.

À Sonia Kramer, orientadora, mestra e modelo, que com firmeza, “mas sem perder a ternura” me conduziu durante este percurso.

Às professoras com as quais trabalho, que tão carinhosamente me acolheram em suas salas de aula, em suas atividades com as crianças e em suas vidas.

Às crianças, que sempre têm o que dizer, bastando para isso que as escutemos com atenção.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo abordar a “roda de conversa” como uma prática dialógica, verificando a importância atribuída ao discurso da criança a partir de um estudo exploratório conduzido no Colégio Bahiense, instituição em que atuo.

Para tal, recorri à legislação que trata da educação, naquilo que se refere à fala das crianças, através de uma viagem na história das leis brasileiras, buscando verificar como tal assunto é tratado.

Na construção de um arcabouço teórico que fundamentasse essa análise, busquei dialogar com Bakhtin e Vygotsky, entendendo a centralidade que ambos conferem à linguagem na constituição do sujeito.

Para pensar essas questões, trouxe duas observações de atividades de “roda de conversa” realizadas nas turmas de Educação Infantil do Colégio Bahiense, às quais acrescentei reflexões, a partir dos autores estudados, na tentativa de construção de uma prática que justifique esse diálogo entre a sala de aula e a produção teórica.

Concluo a monografia com mais questões do que certezas, porém sem hesitar em propor uma escuta maior ao próprio professor, para que a prática do diálogo se irradie em todos os níveis da escola e da própria sociedade.

## **SUMÁRIO**

<b>Introdução</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo I: Um pouco de História</b>	<b>11</b>
1.1 As Origens	11
1.2 O Momento Atual	15
<b>Capítulo II: Acerca da noção de Linguagem</b>	<b>24</b>
2.1- Bakhtin	24
2.2- Vygotsky	28
<b>Capítulo III: Aproximações – observando a rodinha</b>	<b>32</b>
3.1 Primeira Observação – Turma A	34
a. Relato das atividades	34
b. Refletindo sobre a observação da turma A	38
3.2 Segunda Observação – Turma B	39
a. Relato das atividades	40
b. Refletindo sobre a observação da turma B	49
3.3 Estabelecendo relações	50
<b>Capítulo IV: Conclusões</b>	<b>54</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>56</b>

## Introdução

O que quer

O que pode

esta

língua?

Caetano

Veloso

Esta monografia trata do discurso da criança enquanto elemento que permite inferir uma dada concepção de criança e de infância, a partir de um estudo exploratório sobre a prática de “rodinha”. Observei experiências concretas da “roda de conversa” realizadas num colégio particular que atende a uma clientela de classe média e alta, para compreender até que ponto essas práticas estão construindo um modelo que permite à criança o direito à voz numa relação verdadeiramente dialógica, constituidora de um sujeito criativo e crítico.

Inicialmente, busquei desvelar a importância assumida pela linguagem enquanto recurso para as práticas pedagógicas no Brasil, a partir de uma incursão à legislação que trata do tema. Ou seja, entender a valorização do discurso da criança a partir da legislação, permitiu formar um panorama do discurso dominante sobre o assunto em nossa sociedade.

Os motivos de escolha desse tema estiveram muito presentes na minha história pessoal e profissional, já que, a função de Psicóloga - tendo como “pano de fundo” a teoria psicanalítica - me leva a escutar criteriosamente os discursos a mim dirigidos, já que falam muito sobre o sujeito que os enuncia. A formação em Psicopedagogia contribuiu para a percepção da importância da criação dos vínculos positivos no processo de aprendizagem e não é possível concebê-los sem uma prática que reconheça o papel enunciativo. O papel do psicólogo assemelha-se ao do pesquisador, já que nos cabe estranhar o que é visível, buscando múltiplas significações

nos fatos, nas práticas e nos discursos.

A escolha dos teóricos a partir dos quais apoiei minhas reflexões ao longo desta monografia, justifica-se por ser a linguagem um interesse comum aos dois. Vygotsky (1998) nos remete sempre à relação do sujeito com um outro, mostrando que a própria subjetividade só faz sentido quando inserida num dado contexto, isto é, quando historicizada. O conceito de fala interior é significativo da presença de um Outro internalizado. Bakhtin/Voloshinov (2002), por sua vez, traz o conceito de dialogismo, mostrando que o sujeito se constitui e é constituído na palavra.

Dialogar com esses autores permitiu trazer a bagagem organizada a partir do saber psicanalítico, relacionando o que há de estruturante no sujeito – o significante – ao que de fato se estrutura – sujeitos concretos, neste caso as crianças da Educação Infantil do Colégio Bahiense.

Parti de uma suposição de que – apesar de um Projeto Pedagógico que ...”acredita na Teoria do Conhecimento como um processo que desenvolve aptidões como autonomia, independência, socialização e a formação integral do aluno.” ( Colégio Bahiense, 2000; p.3) – enfrentamos algumas dificuldades para atingir essas metas, já que à criança, em alguns momentos, tem sido ensinado um discurso monológico, condicionado pela expectativa de um professor que aliena o sujeito e se aliena ao negar tanto sua singularidade, quanto historicidade.

Várias observações foram feitas. No entanto, optei pela transcrição integral das observações da “roda de conversa” em duas turmas distintas por considerar significativo o que ambas revelam das práticas adotadas no colégio. Percebi posturas distintas na forma de atuação das duas professoras observadas que parecem denunciar a falta de uma coesão na própria concepção do que é Educação Infantil. Acredito que tal fato se deva à pouca reflexão promovida no espaço institucional, bem como à ausência de um debate acerca da proposta pedagógica do colégio. A escolha da transcrição integral, justifica-se ainda como forma de resgatar os processos, pois, segundo Ribes (2003; p.2), “ *no sistema capitalista, não interessa como se dá o processo, somente o*



*produto interessa. A história do produto o humaniza, resgata sua condição de produção cultural.”*

Não posso descartar a implicação com os sujeitos/objeto de pesquisa na medida em que eles fazem parte da minha prática profissional. O conceito de implicação é assumido integralmente com o objetivo de fazer intervir a dialética entre o sujeito pesquisador e os sujeitos pesquisados para a produção de um “*intertexto, num diálogo infinito, sem primeira, nem última palavra.*” (Vital Brazil, 1988; p.7). Trata-se então de, deliberadamente, inverter o valor da ciência tradicional. Dessa forma, em Ciências Humanas, o particular não deve ser abandonado em nome do universal. As inferências possíveis a partir daí aplicam-se, como ponto de partida, a outras reflexões. Consideramos, entretanto, que a possibilidade da produção acadêmica interferir na realidade concreta é sua razão de ser. Contribuir para o crescimento da instituição que financiou esta pesquisa foi uma de suas principais finalidades.

Esta monografia está organizada em quatro capítulos. No primeiro, apresento uma revisão da legislação pertinente à Educação Infantil, naquilo que se refere à importância atribuída ao discurso das crianças. Optei por uma busca às bases, como forma de entender o momento atual, uma viagem pela história a partir das leis criadas nos diferentes momentos. Por fim, trato especificamente das orientações oficiais definidas após a LDB (Lei 9394/96). Recorrer à legislação pareceu-me fundamental visto que o Colégio Bahiense pretende seguir as orientações legais.

O segundo capítulo apresenta uma abordagem da noção de linguagem, a partir de Bakhtin e Vygotsky, buscando tecer os fios que constituem a subjetividade humana, a partir do diálogo, que insere esses sujeitos na cultura e na história.

No terceiro capítulo, transcrevo as observações realizadas em sala de aula durante a atividade da “roda de conversa” e as comento numa tentativa de produção de uma prática teorizada, ou seja, o relacionamento entre o que foi visto teoricamente e a realidade concreta. É na práxis que está o sentido dessa ação.

Obviamente, os nomes das crianças, professoras, auxiliares e estagiárias

foram trocados para garantir a privacidade de cada um dos envolvidos nesta observação.

Na conclusão busco refletir sobre a prática, entendê-la a partir dos conceitos teóricos para modificá-la onde for necessário, essa é a minha pretensão.

Uma característica da formação em Educação Infantil na PUC-Rio é nos fazer refletir sobre a construção dos conceitos, a partir de seu percurso no tempo. Percorrer a trajetória de uma determinada categoria é restituir-lhe o caráter histórico e compreendê-la de forma não ideológica, não naturalizada.

Assim, mostrou-se fecunda a pesquisa na legislação brasileira que trata especificamente da educação de crianças entre zero e seis anos, sobre a importância do discurso infantil para as práticas pedagógicas. Entendo que o recurso às leis é válido, na medida que retrata o pensamento dominante, buscando orientar a prática a partir de sua regulamentação. Sei, no entanto, que a sua existência não assegura ações consonantes com o que elas apregoam.

### **1.1- As Origens**

A importância proclamada pelas autoridades de nosso país quanto ao atendimento à infância brasileira, quer a nível médico-assistencial ou educativo, não correspondeu ao longo da história a efetivos investimentos em quaisquer destas áreas. Embora desde o início do século XX a criança venha sendo alvo de atenção a nível do discurso, as iniciativas públicas parecem não dar conta daquilo que anunciam enquanto suas necessidades.

Segundo Kramer (1995), só em 1930 é que aparece no cenário político administrativo o Ministério da Educação e Saúde Pública pelo Decreto n.º 10.402. Esse Ministério criou o Departamento Nacional da Criança (1940), que pretendia sob a denominação de Programa Nacional de Proteção ao Pré-Escolar, criar centros de recreação, como arma principal no combate às atitudes anti-sociais.

Quando se fala em Política Educacional no Brasil verificamos que se trata de um assunto recente. Na Constituição de 1946 temos alguns artigos referentes à Educação. Com relação à Educação Infantil, a questão é mais recente ainda. Fazendo-se uma recapitulação histórica, constatamos que somente em 1961, a LDB - Lei de

Diretrizes e Bases da Educação - Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - entrou em vigor e dedicou apenas dois artigos à educação pré-escolar, que estimulavam as empresas a organizarem instituições de educação pré-primária (Art. 23 e 24).

#### “CAPÍTULO I

##### *Da Educação Pré-Primária*

*Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.*

*Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.”*

Segundo **Kramer**, essa lei trouxe um alto “ nível de superficialidade (...) além de não apresentar formas de viabilizar, na prática, o atendimento necessário à criança ” (1995; p.92-93).

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 24 de janeiro de 1967 não abordou a questão da Educação Infantil. Tratou do direito de todos à educação, sendo o ensino ministrado pelo poder público ou pela iniciativa privada. Garantiu, ainda, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário.

Em 11.8.1971, entrou em vigor a Lei 5692 que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e outras providências. Com ela, foram revogados os artigos 23 e 24 da LDB de 1961.

O capítulo II - DO ENSINO DE 1º GRAU, fixa que:

*“Artigo 19 - Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter idade mínima*

*de sete anos.*

*Parágrafo primeiro: as normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.*

*Parágrafo segundo: os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebem conveniente educação em escolas*

*maternais, jardins de infância e equivalentes.”*

A Indicação n.º 045, do Conselho Federal de Educação, de 4.6.1974, inseriu a questão compensatória em alguns trechos que tratam a criança como culturalmente carente, atribuindo ao atendimento pré-escolar a solução para suas defasagens escolares:

*“Estudos e pesquisas realizados em vários países do mundo demonstram que os cuidados dispensados ao pré-escolar, contribuem para a prevenção do retardo escolar e de outros distúrbios oriundos de carências nutricionais e afetivas, e para a promoção do desenvolvimento da criança com pleno aproveitamento de todas as suas potencialidades. Segundo numerosos psicólogos e pedagogos, a ação do meio social é tamanha, do nascimento á entrada na escola primária, que as crianças iguais se acham desiguais sobre os bancos da escola. Para superar a desigualdade, é durante o período de três a seis anos que seria preciso agir” (Indicação CPE n.º 45, 1974; p.31-32).*

Também em 1974, no dia 5 de julho, pelo Parecer n.º 2.018 do Conselho Federal de Educação, sugeriu-se a elaboração de legislação contendo normas e procedimentos que regulamentassem a implantação de programas dirigidos para as populações mais carentes em idade pré-escolar, além de recomendar a busca de novas fontes de recursos financeiros para a educação pré-escolar ( Kramer , 1995; p.97 e 98).

No mesmo período, a FLBA (Fundação Legião Brasileira de Assistência), se propôs a executar o PROJETO CASULO destinado a "...prestar assistência ao menor de zero a seis anos de modo a prevenir sua marginalidade." (KRAMER, 1995; p.72).

Numa tentativa de organizar um programa nacional de educação pré-escolar,

*“Em 1975(...) o MEC criou uma Coordenação de Educação Pré-Escolar (hoje COEPRE), para realizar estudos e contatos com outras agências a fim de desenvolver um plano de educação pré-escolar (...).*

*Não sendo órgão normativo, sua função tem sido de dinamizar os setores que tratam da criança em idade pré-escolar e de mobilizar a ação das Secretarias Estaduais de Educação.” (Kramer ,1995; p.83 a 86).*

Alguns seminários foram realizados a partir do Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil realizado pelo MEC em 1975. Neles buscava-se alinhar uma base teórica consensual entre os profissionais de educação, saúde e nutrição para elaboração de projetos e estabelecer normas de funcionamento e recursos necessários para o funcionamento dos mesmos.

O Parecer n.º 2.521, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, de 2.7.1975, interpretando o artigo 19, parágrafo primeiro da Lei n.º 5.692/71 - programas antecipatórios de educação pré-escolar, diz o seguinte:

*“...enquanto não se eliminar a principal causa da reprovação maciça que se observa nas primeiras séries do ensino brasileiro de 1º grau, causa essa que reside na falta de prontidão para a aprendizagem de que sofrem as crianças advindas das camadas menos privilegiadas da população, não se terá cumprido inteiramente no Brasil o mandamento constitucional de igualdade de oportunidades educacionais” (Parecer CFE n.º 2.521, 1975; p. 53).*

*Como sinaliza Kramer, essa época é marcada pela visão compensatória, decorrente da idéia de privação cultural, apesar das críticas feitas a ela no exterior.*

Segundo a Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar, de 1979, os subsídios para a política e o planejamento da educação, com relação aos pontos de referência para a elaboração do III PSEC - Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, apresentaram vários problemas concernentes à educação pré-escolar: falta de uma política para o atendimento infantil, escassa oferta de pré-escolas, insuficiência de pessoal qualificado, etc.

Este período inicia no cenário político brasileiro uma mudança: a passagem

do regime de ditadura para a democracia. Em oposição ao regime autoritário no qual o Estado ditava as políticas e as estratégias de atendimento à infância de modo centralizado, em função de seus fins e interesses, verificamos que os setores organizados que compõem a sociedade começam a ser ouvidos no delineamento de suas políticas.

*“No primeiro caso, o Estado visa substituir a família e a sociedade em geral, enfraquecendo-a para fortalecer-se. Higienizá-la e ensiná-la a: **educar seus filhos**, mobilizando e cooptando as gerações mais novas. No segundo caso, a pressão e a atuação da sociedade civil se alia ao compromisso de educadores e obriga o Estado a assegurar o cumprimento dos direitos sociais de todos, na medida em que presta serviços de caráter público, capazes de viabilizar uma qualidade de vida pouco melhor para a maioria da população. (KRAMER, 1995; p.126).*

É dentro dessa nova conjuntura política que a autora questiona: "que elementos uma política democrática voltada para a infância deve necessariamente contemplar"?

## **1.2 – O Momento Atual**

No dia 5 de outubro de 1988, é promulgada nova Constituição da República Federativa do Brasil, que está em vigor até os dias atuais. No “TÍTULO II - DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS”, CAPÍTULO II –DOS DIREITOS SOCIAIS, o artigo 7º cita como direito do trabalhador urbano ou rural a assistência gratuita para seus filhos de zero a seis anos em creches e pré-escolas. Já no TÍTULO VIII - DA ORDEM SOCIAL, em seu Capítulo III - DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO”, na Seção I - Da Educação, encontram-se artigos dizendo ser a educação um direito de todos e gratuito nos estabelecimentos oficiais. No artigo 208, aparece como dever do estado - dentre outros - o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos. De modo geral, entre os artigos que falam sobre a educação infantil, destacam-se o artigo 208, inciso IV, que determina como dever do estado “o *atendimento*

*em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos*”, e o artigo 7, inciso XXV, que inclui como um direito de trabalhadores homens e mulheres, no campo e na cidade, “ *a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 6 anos de idade, em creches e pré-escolas.*” (BRASIL, 1988).

Dentre os documentos oficiais mais recentes, destacam-se, para este estudo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ( Lei 9394/96), o Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil (1988) e as Diretrizes Curriculares para Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB Nº 01/1999)

O “*Estatuto da Criança e do Adolescente*”, Lei n.º 8.069 foi aprovado em 13 de junho de 1990, e dispõe sobre a proteção integral tanto para a criança quanto para o adolescente (Art. 1º), considerando-se como criança o indivíduo até doze anos incompletos e adolescente, de 12 anos completos até 18 anos (Art. 2º).

Podemos extrair do Estatuto da Criança e do Adolescente uma valorização do discurso da criança a partir de alguns de seus artigos. No CAPÍTULO II - DO DIREITO À LIBERDADE, AO RESPEITO E À DIGNIDADE , Art. 16 - O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: “...II. Opinião e expressão;”

O direito à educação, tanto para a criança quanto para o adolescente, está assegurada no CAPÍTULO IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. Consta do Art. 53 que a educação deve visar o desenvolvimento da pessoa, preparar para a cidadania e qualificar para o trabalho assegurando-lhes, entre outros aspectos, “...o direito de ser respeitado por seus educadores...”.

É dever do Estado assegurar à criança o acesso à educação e responsabilidade dos pais em matricular o seu filho na escola. Ainda nesse caminho de buscar aspectos que valorizem a expressão do discurso da criança encontramos que “o processo educacional deve levar em consideração os valores culturais, artísticos e históricos do contexto social em que vive a criança.”(Art. 58).

Com relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente, estes foram os



pontos mais importantes no que se refere ao reconhecimento da criança como um sujeito que pode falar de si e do contexto em que está inserida, principalmente no que se refere à educação de zero a seis anos.

Na publicação da Nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394) aprovada em 20 de dezembro de 1996, vários artigos fazem menção à educação infantil.

O artigo 4º, do TÍTULO III: DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR evidencia como sendo dever do estado efetivar a educação mediante a garantia de, dentre outras coisas, o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças de zero a seis anos de idade gratuitamente. O artigo 11º incumbe os municípios de organizar manter e desenvolver órgãos e demais instituições oficiais de seus sistemas de ensino. Dentre eles, está o oferecimento de educação infantil em creches e pré-escolas. O artigo 21º determina que a educação infantil faça parte da educação básica, juntamente com o ensino fundamental e ensino médio. Conforme disposto no artigo 21, o CAPÍTULO II - DA EDUCAÇÃO BÁSICA dedica em sua Seção II - Da Educação Infantil, três artigos a respeito da mesma, evidenciando suas finalidades (art. 29º), onde será oferecida (art. 30º) e como será avaliada (art. 31º). A distinção entre creche e pré-escola é resolvida no Art. 30º, a primeira se destinará às crianças de até 3 anos de idade, e as segundas atenderão crianças de 4 a 6 anos de idade.

*Art. 30. A educação infantil será oferecida em:*

*I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;*

*II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.*

*Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.*

Em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), com o Departamento de Políticas

Educacionais (DPEF) e com a Coordenadoria Geral de Educação Infantil (COEDI), lançam um documento contendo os “*Crêterios Para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças*”. Por um lado, explicitam-se os cr terios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. Por outro, cr terios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

Valoriza-se nesse documento, o direito da criança “...a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” através da valorização de “... seus pensamentos, fantasias e lembranças” bem como pelo “...ouvir e contar histórias”. Cabe à creche ainda, procurar “entender porque a criança está triste ou chorando.” (BRASIL, 1997 apud CAMPOS, 1995)

O Referencial Curricular Nacional (RCN) para Educação Infantil, cuja versão preliminar foi editada em janeiro de 1998, é um documento que está organizado em três partes:

1<sup>a</sup> PARTE - Documento Introdutório (volume I; 82 páginas): apresenta os princípios básicos que norteiam a proposta, seus objetivos gerais para a educação infantil e para a criança e apresenta ainda a estrutura geral do Referencial.

2<sup>a</sup> PARTE - Desenvolvimento Pessoal e Social (volume II; 104 páginas): trata do brincar, do movimento e do conhecimento de si e do outro.

3<sup>a</sup> PARTE - Ampliação do Universo Cultural (volume III; 208 páginas): engloba as artes visuais, o conhecimento do mundo, a língua escrita, a língua oral, a matemática e a música.

O RCN/Infantil tem por objetivo “*socializar a discussão sobre as práticas pedagógicas nesse nível de ensino, sugerindo formas de ações adequadas às necessidades educativas e de cuidados específicos, próprias da faixa etária de zero a seis anos. (...) pretende propiciar, ainda, o desenvolvimento de práticas de qualidade que*

*permitam a inserção eqüitativa e participativa dessas crianças no universo social, cultural, econômico e político da realidade brasileira” (BRASIL, 1998; p.6, v. I).*

Percebe-se uma alteração na concepção de infância, já que não se fala mais numa criança independentemente da classe social em que se insere:

*“A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época.(...) A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.” (BRASIL, 1998; p.21, v. I).*

Outro dado relevante é a concepção de uma subjetividade positiva que se afirma pelo que é, a maneira como constrói suas relações com o mundo e o conhecimento e não pelo “vir-a-ser” adulto. Donos de uma natureza singular, as crianças passam a ser vistas pelas políticas públicas como :

*“...seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação,*

*significação e ressignificação.*” (BRASIL, 1998; p.22, v. I).

A partir daí, se delineia uma proposta na qual ouvir a criança torna-se mais do que um recurso pedagógico relevante. Educar passa a ser tarefa concebida de maneira integrada ao desenvolvimento infantil. A criança é reconhecida em sua singularidade como capaz de criar significações, através do diálogo e das interações possibilitadas pela ação educacional.

“Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie confiança e a auto-estima. (BRASIL, 1998; p.31, v. I)

A orientação oficial para a prática da Educação Infantil considera agora fundamental que a criança se expresse, seja verbalmente ou não, para que o processo de construção do conhecimento possa ocorrer de maneira efetiva. Cabe ao professor, nesse contexto, viabilizar situações para que isso ocorra.

Considera-se que a aprendizagem significativa se constrói a partir de conhecimentos prévios trazidos pelas crianças. Para identificá-los é necessário ouvir as crianças para que elas estabeleçam novas relações entre o que conhecem e os novos desafios.

Nas Orientações Didáticas é explicitada a importância a ser dada à roda de conversas, enquanto uma atividade permanente, ou seja, *“aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância.”* (BRASIL, 1998; p.55, v. I.)

Observamos também que o RCN indica que o “direito à voz” deve ser estendido à família. No item *“Acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre a educação das crianças”* indica-se a valorização da diversidade que permite a aprendizagem com a diferença. O exercício do diálogo passa a ser o recurso para alcançar este fim.

No Vol. II, Formação Pessoal e Social, no Capítulo que trata da aprendizagem há uma ênfase à questão da linguagem. Elemento fundamental da socialização, é a partir dela que as crianças partilham significados e vão sendo significadas pelos outros.

A linguagem permite acesso a experiências abstratas, compartilháveis, além de construir para o sujeito sua visão de mundo. Vista dessa forma, reconhecer sua importância como ponto inicial da construção do conhecimento é inevitável.

Ainda nesse Volume, quando aborda os conteúdos, o RCN orienta quanto à interação entre as crianças e a diversidade e riqueza de assuntos conversados. O professor deve então, estar atento a estes diálogos já que *“dada (sua) importância na construção do conhecimento sobre si e sobre o outro, são aconselháveis situações em que a conversa seja o principal objetivo (...) compartilhar com o outro suas dúvidas, expressar suas ansiedades, comunicar suas descobertas, são ações que favorecem a aprendizagem.”* (BRASIL, 1998; p.42 e 43, vol. II).

O terceiro volume do RCN dedica um capítulo à Linguagem Oral e Escrita. A orientação oficial considera este tema um dos eixos básicos no trabalho com a educação infantil, já que é essencial na formação do sujeito, sua interação com os demais, em suas ações, pensamentos e construção do conhecimento.

O RCN aborda as formas das diferentes instituições lidarem com a questão da fala das crianças, apontando o quanto ficam restritas a poucas atividades, entre elas a *“roda de conversa”*.

*“As crianças têm ritmos próprios e a conquista de suas capacidades lingüísticas se dá em tempos diferenciados, sendo que a condição de falar com fluência, de produzir frases completas e inteiras provém da **participação** em atos de linguagem.”* (BRASIL, 1998; p.126, vol. III)

Definitivamente a fala passa a ocupar um espaço privilegiado enquanto estratégia pedagógica, pois seu desenvolvimento é reconhecido como elemento que amplia os recursos intelectuais.

Ao traçar objetivos quanto à questão da linguagem vemos então:

Para crianças de zero a três anos:

“• participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;

• *interessar-se pela leitura de histórias;*

• *familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.” (BRASIL, 1998; p.131, vol. III)*

Para crianças de quatro a seis anos:

“ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão(...) participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas...” (BRASIL, 1998; p.131, vol. III).

O mais importante documento legal sobre o tema são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CNE/CEB Nº 01/1999. Constituem-se num conjunto de doutrinas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e têm como propósito orientar as equipes pedagógicas dos Centros de Educação Infantil quanto aos princípios e normas que devem compor suas propostas pedagógicas. No seu Artigo 3º, Parágrafo II, determina que:

“As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.”

Embora de caráter obrigatório, as Diretrizes Curriculares não receberam a mesma divulgação que o RCN. Barbosa (2001) levanta a hipótese de que, para sua implantação, exigiriam um investimento maciço que se refletisse numa política nacional de formação do profissional de educação infantil em substituição a treinamentos

específicos. A autora indaga sobre o real comprometimento do MEC com o Plano Nacional de Desenvolvimento.

“A Educação Infantil deixou de ser “luxo”, na letra da lei (privilégio de algumas classes sociais) ou “lixo” (aqueles locais que só guardam crianças sem a mínima condição física e humana) para tornar-se um direito, considerando as crianças como cidadãos em potencial, sujeitos de direitos, dignos de cuidados e educação. O que se espera é que cada vez mais esse direito possa atender toda a camada da população de crianças brasileiras entre zero a seis anos de idade.” (Barbosa, 2001; p.17).

Identidade pessoal pressupõe a capacidade de enunciação de um discurso próprio, que traduz a singularidade do sujeito que fala. Definitivamente, a nível do texto legal, o diálogo se instituiu como a prática que vai possibilitar à criança ser reconhecida enquanto sujeito inserido na cultura e produtor dela.

Verificamos, ao longo deste percurso, trajetórias semelhantes entre a história da infância no Brasil e a legislação pertinente à sua educação. De uma inicial indiferença, à sua importância, chegamos a um momento no qual, ao menos a nível legislativo, se reconhece que a infância não é pode ser tratada como categoria abstrata, desvinculada de um contexto, das relações de classes sociais e do papel do Estado na promoção de sua Educação. Da mesma forma, vemos hoje que a criança é assumida como sujeito na ação educacional, deixando de ser falada para enunciar o seu próprio discurso, específico e singular.

O entendimento sobre o ato de conhecer, por sua vez, também passou por transformações. De mera absorção de conteúdos para a elaboração de uma “cópia” interna da realidade, tornou-se produto de um grande esforço de criação, significação e resignificação da mesma.

Verificamos então, que a linguagem assumiu papel central no processo educativo, a o menos ao nível da lei. Vamos, então, conceituá-la.

## **Capítulo II: Acerca da noção de Linguagem**

Se você tem uma idéia incrível  
É melhor fazer um canção  
Está provado que só é possível  
Filosofar em alemão

Caetano Veloso

## 2.1 - Bakhtin

A peculiaridade de Bakhtin/Voloshinov consiste em vir de um campo como a Filosofia da Linguagem e ter podido pensar as ciências humanas de forma mais unitária, a partir da dialética.

Bakhtin confere uma centralidade à linguagem e a analisa como fenômeno sócioideológico que pode ser apreendido de forma dialógica no fluxo da história. Sua construção teórica parte de uma crítica às correntes da lingüística que não consideram a dimensão histórica e social da língua. A teoria de Bakhtin nos faz perceber o mundo a partir de ruídos, vozes, sentidos, sons e linguagens que se misturam, (re)constróem-se, modificam-se e transformam-se. Nessa concepção, a palavra assume extrema importância, pois é a partir dela que o sujeito se constitui e é constituído.

Essa visão dialógica vai além dos elementos estritamente lingüísticos buscando o que há de extralingüístico no discurso e que, direta ou indiretamente, condiciona as interações. Para pensar a concepção de palavra para Bakhtin, precisamos ir além das noções de codificação e decodificação que conferem à língua uma natureza de código fechado. Assim, a linguagem e a história são pontos fundamentais na compreensão das questões humanas e sociais. Por ser polissêmica e dialógica, a palavra traz marcas culturais, sociais e históricas. Neste ponto, Bakhtin questiona as concepções estruturalistas que tomam a palavra como parte de um sistema abstrato de formas, em que o falante não tem poder de intervenção ao afirmar que o contexto histórico é parte constitutiva da linguagem. *“O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis, quantos contextos possíveis.”*



(Bakhtin, 2002; p.106)

Não se trata de propor um total assujeitamento do falante ao contexto social, pois, se por um lado ele se submete, buscando adequar-se à ordem social da qual faz parte, por outro, seu papel é ativo, interferindo e modificando tal contexto. Dialeticamente, essa relação constitui e é constituída, já que a linguagem não é sistema fixo e abstrato, permitindo a quem fala trazer outros sentidos.

Bakhtin refere-se ao processo de reflexão e refração. A palavra, quando inserida num discurso, passa por várias transformações. Ela é emitida pelo locutor, mas quando devolvida pelo interlocutor, agora no papel de quem fala, não é mais a mesma. Soma-se à palavra do primeiro locutor, que a proferiu considerando o seu interlocutor, o sentido do segundo locutor, que a devolve com uma carga a mais de significação. Assim, em situação de uso, a palavra vai sendo revestida de sentidos, tons e valores.

Para o autor, a palavra não é somente um universo de sentidos ou signo puro, é ainda um signo neutro. Ela é neutra em relação a qualquer função ideológica determinada, aceita qualquer carga ideológica. Daí Bakhtin considerá-la como o modo mais sensível de relação social, uma vez que se faz presente em todos em todos os domínios sociais. Através da palavra percebemos as mudanças mais sutis que ocorreram na sociedade.

“A palavra exerce a função de signo e é fenômeno ideológico por excelência, constituindo o modo mais puro e sensível de relação social. É na palavra que se revelam as formas básicas e ideológicas gerais da comunicação semiótica.”

(Freitas, 2002; p.127)

Para compreender como se dá o processo de construção do sentido, é preciso ver a palavra como um signo ideológico, pois só assim é possível perceber a sua capacidade de assumir múltiplas tonalidades em diferentes campos como o político, o moral e o religioso. Os sentidos funcionam como camadas superpostas que se vão juntando. É o contexto, a situação social, o lugar ocupado pelo falante que determinam

qual o sentido que deve ser dado à palavra.

A entoação é uma parte significativa da comunicação. É ela que permite aos participantes de um diálogo a construção de um sentido compartilhado. O conceito de polifonia é apresentado como fundamental na apreensão da realidade de um discurso, seja ele verbal ou escrito (especialmente na literatura). As vibrações afetivas e sociais que envolvem quem enuncia o discurso serão constituintes de seu significado, criando algo que nunca existiu antes. A entoação confere singularidade ao diálogo já que relaciona o que é dito ao extraverbal. O contexto extraverbal conta ainda com algo que é presumido pelos interlocutores: um horizonte espacial e ideacional comum que permite a compreensão.

“ A entoação é, por assim dizer, testemunha da singularidade da situação dialógica e do particular direcionamento e responsabilidade dos participantes do diálogo. (...) traz consigo a marca da individualidade sem perder, contudo sua dimensão social. Assim, qualquer enunciado se realiza na interdependência da experiência individual com a pressão permanente de valores sociais que circulam no contexto do sujeito falante.” ( Bakhtin, 2002; p. 106)

Para Bakhtin *“toda enunciação é um diálogo”* (Jobim e Souza, 2001; p.99). A realidade fundamental da linguagem é, então seu caráter dialógico. As relações dialógicas são relações de sentido. Assim, são articulações entre dois discursos que podem se apresentar presentes no mesmo espaço/tempo ou entre idéias e conjuntos de idéias que são confrontadas num dado momento, produzindo novas significações. Entender a linguagem passa a significar considerar os aspectos metalingüísticos que constituem os enunciados e não se limitam às relações lógicas da língua.

Bakhtin fala em auditório social imediato e mediato. Se no processo de interação o interlocutor presente direciona a palavra do outro, este também não perde de vista falas, vozes, valores, concepções que se fazem ouvir, embora distantes. Como a palavra traz as marcas históricas, sociais e culturais, a gama de sentido que ela denota é

algo que vai sendo produzido de acordo com os processos de mudanças sociais, ou seja, os vários sentidos das palavras são construídos ao longo da história, em momentos singulares, pelos sujeitos sociais em interação verbal.

Jobim e Souza (2001) mostra que a compreensão também pode ser entendida, de acordo com Bakhtin, como um diálogo, já que implica em relacionar o que é dito com experiências anteriores e opor a isso uma contrapalavra. O sentido é efeito da interação entre os participantes do diálogo, logo, a língua como fato social pressupõe sempre um “outro”. Há no diálogo uma segunda pessoa que é esse “outro” imediato, o destinatário que molda o sentido pela sua compreensão responsiva, porém há ainda uma “terceira pessoa”, que segundo Bakhtin seria um *destinatário superior*. Esse terceiro seria aquele mais distante no tempo ou espaço que garantiria a todo ato de fala uma possibilidade de compreensão para além da comunicação presente. Desta forma, temos aqui mais do que uma figura concreta, um momento constitutivo do enunciado completo, que torna-se sem fronteiras temporais, não se esgotando em si mesmo.

“Em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas ..., inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente.” (Bakhtin 2002)

Dentro desse jogo dialético - da palavra que liga a palavra - o sujeito falante, que apreende o discurso do outro, não é um ser mudo e passivo. Ao contrário, é um ser cindido pelas suas palavras e pelas de outrem. Podemos afirmar que no processo de apreensão é estabelecida uma relação em que a palavra permite a constituição do sujeito por meio *da* e *na* linguagem.

Esse processo de interação ocorre situado histórica e socialmente e é fruto da interlocução de dois falantes pertencentes a um mesmo contexto. Questões como classe social, hierarquia e afetividade são determinantes para a construção dos sentidos. O horizonte social é determinante no processo de uso da palavra, sendo internalizado pelo falante, que passa a fazer suas deduções e considerações com base no contexto que o cerca.

O falante constitui a sua subjetividade considerando o seu outro, pois orienta a sua fala a partir do seu interlocutor. Esse processo funciona como um espelho em que o falante busca refletir-se. Podemos afirmar, assim, que existência da palavra está intrinsecamente ligada à realidade social; fora do contexto de uso é destituída de sentido. No discurso, se atualizam os conflitos decorrentes dos valores sociais de orientações contraditórias. É a partir do momento em que o sujeito falante entra nessa corrente ideológica – a corrente do discurso - que constrói a sua visão de mundo e sua própria subjetividade.

Na visão de Bakhtin não existem pensamento e linguagem inatos. A atividade mental do sujeito é profundamente marcada pelo campo social, pois a palavra e o material semiótico, produzidos na interação, são elementos determinantes para a organização do pensamento que, posteriormente, retorna ao campo social.

Em razão dessa sobredeterminação social e histórica, que perpassa tanto os sujeitos quanto as palavras, significação da palavra somente se dará no acontecimento enunciativo que, com freqüência será diferente da significação registrada no dicionário. Assim, sendo a palavra constitutiva tanto da consciência quanto do desenvolvimento humano, caberá à linguagem a responsabilidade pela constituição dos sujeitos sociais.

## **2.2 – Vygotsky**

Vygotsky se orientou, em sua produção teórica, pelo materialismo histórico dialético, buscando superar as visões do campo da psicologia, marcadas pelo conflito entre as concepções idealista e mecanicista. Sua questão central é a idéia de que a consciência humana é determinada historicamente. Com isso, o estudo da linguagem assumiu um papel relevante não como um sistema de estrutura abstrata, mas em seu aspecto psicológico. Seu interesse residia em perceber a linguagem como constituidora do sujeito a partir de sua relação com o pensamento, chave para a compreensão da natureza da consciência humana. Vygotsky propunha que o pensamento e linguagem têm origens diferenciadas. Porém, apesar de o pensamento e a palavra não serem

ligados por um elo primário, devem ser entendidos enquanto processos interdependentes. Assim, contrapôs-se às concepções das antigas escolas de psicologia ao propor que o desenvolvimento se originava da conexão entre pensamento e linguagem num processo dinâmico.

Para Vygotsky, a integração entre pensamento e fala em pensamento verbal se dá no significado da palavra. O autor aponta que o significado (componente indispensável da palavra) é um fenômeno do pensamento e não da fala, uma vez que ele é uma generalização ou um conceito. No entanto, "*O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa — uma união da palavra e do pensamento*". (Vygotsky, 1998; p.4)

Dentro dessa lógica, a unidade do pensamento verbal está no significado da palavra. Portanto, para entendermos a natureza verbal, devemos recorrer à análise semântica. Vygotsky chegou à outra conclusão igualmente importante: o significado das palavras se modifica no tempo. Elas não são estáticas. É possível perceber sua modificação no desenvolvimento da criança e também nas várias formas pelas quais o pensamento funciona. Para Vygotsky a linguagem tem um papel central na constituição da subjetividade, através de uma progressiva individualização.

Coerentemente com o objetivo de produzir uma reflexão dentro de um modelo dialético, Vygotsky, ao indagar sobre o papel do significado para a consciência, afirmou que conhecê-lo implicava em tomar o singular como universal. Assim temos as seguintes diferenças: o significado da palavra difere do pensamento expresso na palavra, bem como do significado do objeto.

O processo de significação apresenta uma dupla referência semântica: o significado e o sentido. O significado aparece como sendo próprio do signo, enquanto que o sentido vai além, sendo seu produto e resultado. O significado de uma palavra é mais estável e preciso já que é convencional e dicionarizado, enquanto que o sentido de

uma palavra pode ser modificada de acordo com o contexto, já que é produto da interação. Diferentes contextos apresentam diferentes sentidos para uma mesma palavra. O sentido se constrói na dinâmica dialógica. Assim, podemos pensar numa certa independência entre o sentidos. O mesmo não ocorre entre a palavra e o seu significado.

O sujeito é constituído pelas significações culturais produzidas a partir do momento que os sujeitos se relacionam produzindo sentidos. Assim, só existe significação quando ela ocorre para o sujeito e o sujeito penetra no mundo das significações quando é reconhecido pelo outro. A relação do sujeito com o outro sujeito é mediada por um elemento semiótico. Logo, a relação social não é composta apenas de dois elementos, ela é uma relação dialética entre o eu e o outro, e implica num terceiro: o elemento semiótico que é constituinte da relação e é nela constituído. O sujeito se constitui numa relação eu/outro onde esse outro é na verdade um outro de si mesmo, se pudermos recorrer a um paralelo à metalinguagem, pensaríamos numa “metaconsciência” onde o sujeito se pensa a partir de um outro que é ao mesmo tempo ele mesmo.

Na obra de Vygotsky a análise do sujeito transcende as ordem do biológico e da abstração, direcionando-se ao sujeito que é constituído e é constituinte de relações sociais. Neste sentido, o homem sintetiza o conjunto das relações sociais e as constrói.

Pensar o homem pelo viés das relações sociais implica considerá-lo em uma perspectiva da polissemia, ou seja, pensar na dinâmica, na tensão, na dialética, na estabilidade instável, na semelhança diferente. A conversão das relações sociais no sujeito social se faz por meio da diferenciação: o lugar de onde o sujeito fala, olha, sente, faz, etc. é sempre diferente e partilhado. Essa diferença acontece na linguagem, em um processo semiótico em que a linguagem é polissêmica.

Neste sentido, o sujeito não é um mero signo, ele precisa do reconhecimento do outro para se constituir enquanto sujeito em um processo dialético. Ele é um ser significante, que fala, faz, pensa, sente, tem consciência do que está acontecendo, refletindo todos os eventos da vida humana.

Não é a presença das funções psicológicas superiores que determina a

especificidade do sujeito, mas as interconexões que se realizam na consciência pelas mediações semióticas que manifestam diferentes dimensões do sujeito, entre elas: a afetividade, o inconsciente, a cognição, o semiótico, o simbólico, a vontade, a estética, a imaginação entre outras.

A subjetividade, nesta perspectiva, é o lugar onde se processa a dialética da relação subjetiva. Ela é permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais.

O desenvolvimento da criança se dá neste plano. Em seu percurso, seu discurso social subdivide-se em discurso comunicativo e discurso egocêntrico. Este último acontece quando a criança transfere as formas sociais cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas pessoais (Vygotsky, 1998; p.33). Com o tempo, este se transforma em discurso interior, diferenciando-se tanto estruturalmente como funcionalmente da fala social.

As estruturas do discurso, quando dominadas pela criança, transformam-se nas estruturas básicas do pensamento. A linguagem, tanto do outro como da própria criança, assume um papel central também na internalização das funções psicológicas superiores. Assim, da mesma forma com que o pensamento verbal se eleva em conceitos cada vez mais abstratos, a realidade é generalizada e refletida na palavra, passando também por uma evolução.

### **Capítulo III: Aproximações – observando a rodinha**

Gosto de ser e de estar  
E quero me dedicar  
A criar confusões de  
prosódias  
E uma profusão de  
paródias  
Que encurtem dores  
E furtem cores como  
camaleões  
Caetano Veloso

O Colégio Bahiense, escola onde realizei minhas observações, é uma instituição particular e atende a uma clientela de classes média e alta. Comemorou cinquenta anos de existência em 2003 e teve seu início sob a forma de curso preparatório para o Concurso Vestibular. No decorrer de sua história, cresceu, passando a oferecer para a comunidade as séries anteriores. Há trinta anos, o colégio trabalha com a Educação Infantil. Atualmente, existem dez unidades na cidade do Rio de Janeiro e em 2004 será inaugurada uma nova unidade voltada exclusivamente para a Educação Infantil.

Tradicionalmente, o Colégio Bahiense é associado a resultados expressivos no Vestibular. Seu planejamento, no Ensino Médio, é orientado pelo programa cobrado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Talvez por isso, sejamos considerados como uma escola tradicional. O Ensino Fundamental, no entanto, é desenvolvido de forma a produzir leitores capazes de interpretar um texto e de produzir suas próprias sínteses, sujeitos que utilizem o pensamento crítico, autores de suas próprias construções textuais e eficientes na utilização do raciocínio matemático, quando a situação assim o exige. Em minha avaliação, somos um Colégio que valoriza o pensamento crítico do aluno e considera que o desenvolvimento das capacidades de



análise, síntese e do raciocínio matemático, são consequência de um trabalho sobre conteúdos.

A Educação Infantil do Colégio Bahiense sugere uma ruptura dentro da própria instituição, já que teve seu projeto elaborado a partir de pensadores mais em dia com o discurso acadêmico. Kramer, Amorim, Freire, Freinet, Vigotsky, Piaget. Cada um desses autores contribuiu, ora na elaboração do Projeto Pedagógico, ora na definição dos currículos ou ainda na concepção de criança adotada por nós.

Essa ruptura é vivida pelos alunos de forma intensa na passagem para o Ensino Fundamental. O Núcleo de Alfabetização, embora mantenha traços do lúdico que imperava até ali, tem um compromisso com resultados e enquadra-se no modelo de avaliação do restante do Colégio.

A Educação Infantil do Colégio Bahiense funciona na Unidade Jacarepaguá há cinco anos, em horário parcial. Inicialmente, oferecia apenas o turno da tarde, mas diante da impossibilidade de oferecer mais vagas, em 2003 foi inaugurado o turno da manhã. O espaço físico é bastante adequado, já que foi projetado desde o seu início para comportar uma escola de grande porte. As salas são amplas e arejadas e, a partir das turmas de alfabetização, contam com aparelhos de ar-condicionado.

O turno da tarde funciona com o potencial máximo de alunos (15 no maternal e 25 nas turmas de núcleo I, II e III). Já o turno da manhã, tem duas turmas: Núcleo I e II (classe multisseriada) e Núcleo III. Todas as turmas são acompanhadas por duas professoras, sendo uma titular e outra, estagiária. As professoras possuem formação superior e as estagiárias, exceto uma, estão cursando a faculdade. Além dessa equipe, A Educação Infantil conta ainda com uma Coordenação Pedagógica, uma Psicóloga, um Psicomotricista, uma Professora de Artes, uma Professora de Música e uma “babá”.

Como Psicóloga da instituição, participo do cotidiano da escola, assistindo aulas, observando atividades livres ou dirigidas, para, a partir daí, planejar as intervenções necessárias. As observações realizadas profissionalmente, fomentaram

questionamentos que busquei discutir nessa monografia. Para isso, escolhi duas delas, que me pareceram bastante significativas, nas turmas que chamarei de A e B.

Apresentarei, a seguir, o relato e as análises das observações desenvolvidas em turmas da Educação Infantil. Os nomes das crianças e das professoras foram alterados para preservar seu anonimato.

### **3.1 - Primeira Observação – Turma A**

Estavam presentes 14 crianças com idades variadas entre 3 e 5 anos. Neste dia dois alunos faltaram. Além da observadora, estavam presentes as duas professoras (titular e estagiária). Embora as crianças estejam habituadas à minha presença, expliquei que hoje estava fazendo uma atividade diferente, pois observava a rodinha para fazer um trabalho solicitado pela professora da escola onde eu estudava, uma escola onde só há adultos.

A professora da turma tem 34 anos, é formada em Pedagogia e atua no magistério há 12 anos. É original do Espírito Santo, onde fez sua primeira formação. Lá mesmo começou a especializar-se em Matemática e Ciências para 5ª série do Ensino Fundamental. No Rio de Janeiro atuou em escolas de cunho mais tradicional, estando no Colégio Bahiense desde a reinauguração da Educação Infantil, em 2000.

A estagiária da turma tem 26 anos, formação de Curso Normal, atuando há dez anos em Educação Infantil, sendo três deles no Colégio Bahiense.

#### **a. Relato das atividades**

*As crianças chegam à sala de aula com empolgação, brincando, conversando e rindo. A professora dirige-se a elas:*

-“ Bom dia!”

*As crianças respondem animadas:*

-“Bom dia!”

*Ao perceber que Júlia está mascando chiclete, a professora sinaliza:*

- “ Vocês sabem que não pode mascar chiclete.”

*A aluna responde:*

“Não é chiclete, tia, é bala.”

*O assunto envolve os demais. Marta diz:*

-“É bala.”

*Renato complementa:*

-“Eu tenho uma bala diferente, só que ela fica o tempo todo...”

*A professora dialoga com ele:*

-“De fruta?”

- “Sim, é para comer na hora do lanche.”

*A professora decide encerrar a questão e seguir o seu planejamento do dia, no que é prontamente seguida pelos alunos e começa a cantar a música da “janelinha” acompanhada pelos demais. Pergunta:*

-“Como está o tempo hoje?”

*As crianças respondem em coro:*

-“Nublado!”

*Neste momento da observação, tive a nítida sensação de um espetáculo ensaiado, memorizado. A professora pergunta:*

-“Por quê?”

*Renato responde.*

-“Porque a nuvem cobriu o sol.”

*A Professora dirige-se à Gisele, solicitando que ajeite a janelinha. A aluna quiz deixá-la aberta e a professora verbalizou isso, porém não explorou a relação entre abrir ou fechar a janela em função do tempo, o que levaria as crianças e refletirem sobre relações causais. O assunto é deslocado para outro tema, a professora pergunta:*

-“Ontem foi quarta-feira, hoje é?”

*Ninguém responde. A professora insiste, dando a dica:*

-“Quinta-feira, dia de...”

*As crianças respondem em coro:*

-“alegria!”

*A professora pergunta o porquê e recebe uma resposta inusitada de Júlia:*

-“Estou resfriada.”

*Nesse momento, a professora desperdiça um momento onde seria oportuno discutir com as crianças sobre as emoções. Perguntar à Júlia sobre porque considera feliz um dia em que está resfriada podia ser um disparador de um diálogo onde seriam vistos aspectos que entristecem e alegam as pessoas. Abriria-se, dessa forma um canal para expressão das emoções e sua nomeação, não necessariamente limitando a conversa às emoções positivas. Ajudar as crianças a entenderem seus sentimentos seria uma forma de contribuir para a construção de suas subjetividades. Entretanto, o assunto é interrompido e outro aspecto é abordado pela professora:*

-“Vamos cantar a canção do dia.”

*Todos cantam. A professora pergunta:*

- “Quem não veio hoje?”

*As crianças respondem entusiasmadas.*

Carlos: - “Eu vim.”

Renato: - “Mariana”

Professora: - “Quem mais? Vamos ver quem sabe.”

Renato e Marta: - “O Luís também.”

Professora:- “Tem outra amiga, uma lourinha...”

*As crianças não se lembram e fazem silêncio. A estagiária, até então quieta, se manifesta:*

-“Eu sei, a Maria.”

*A professora busca trabalhar a noção de quantidade:*

-“Então, quantos faltaram? Quem pode mostrar o número?”

*Renato levanta-se e aponta o número três. Mais uma ruptura acontece na conversa e o assunto é desviado pela professora que propõe à turma que cantem a “canção do corpinho”, cantando junto com as crianças. Neste momento, uma abelha voa pela sala e atrai a atenção das crianças. A professora ignora esse interesse, embora um conteúdo de ciências desta série seja sobre animais. Ao contrário, repreende os alunos dirigindo-se à estagiária:*

-“Tia Lucinha hoje estou muito triste. O Carlos e o Pedro não estão cantando. Vamos cantar a música do abraço.”

*Em resposta à repreensão, a turma busca agradar a professora cantando com vigor. Pedro levanta, Maria chega. A Coordenadora Pedagógica aparece, as crianças levantam-se para abraçá-la. Mais uma vez os momentos da rodinha são descontinuados através de uma ruptura brusca que aparentemente não tem lógica. A professora pergunta então:*

-“Quem lembra que figura geométrica é esta?”

*Renato responde:*

-“Redondo.”

Professora: “É o círculo, ele é redondo.”

*Tem início uma brincadeira onde cada qual segura um círculo emborrachado, passeia pela sala de aula e deve sentar-se no próprio círculo quando a música parar de tocar. A turma participa ativamente da atividade. Durante a música, somos convidados a pular com um pé só, fazer trezinho, correr pela sala. A professora chama todos para sentarem e propõe uma nova atividade. Inicialmente ela a demonstra junto com a auxiliar. A tarefa consiste em perceber o objeto que temos nas mãos com os olhos vendados, ou ainda descobrir quem é o amigo em quem se está tocando. Antes de iniciar a atividade, a professora pega formas geométricas de madeira (material concreto) e pergunta se são iguais – ambos são vermelhos – parte da turma diz que sim, parte diz que são diferentes.*

*A resposta da professora dá margem a algumas reflexões:*

-“São diferentes! Olha, é um círculo e um quadrado.”

*Identificamos aqui que a professora não percebeu que as crianças se utilizavam de critérios distintos para realizarem a classificação, com isso, desperdiçou uma chance interessante de introduzir a tabela de dupla entrada, onde dois critérios precisam ser considerados como atributos do objeto. Esse momento pode ser considerado como singular na demonstração daquilo que busquei evidenciar com este trabalho: uma prática monológica que aniquila a possibilidade de múltiplos sentidos. Como conhecedora da instituição, não desconsidero a hipótese dessa atitude ser motivada por uma cobrança de cumprimento de um planejamento que, nesse momento, considerava pertinente trabalhar a tabela de entrada única.*

*A professora inicia nova atividade com a estagiária, levando peças para ela, vendada, dizer quais são. A estagiária as “adivinha” (termo utilizado por elas), mas não sabe a cor. As crianças, em coro, colaboram:*

-“Amarela!”

*Nova peça é entregue à estagiária. Natália rapidamente responde:*

- “É um triângulo!”

Professora: - “Alguém já falou! E qual é a cor?”

Crianças: - “Azul!”

Estagiária: - “Agora vou escolher uma amiguinha para ela adivinhar. vem Joana. Ai, falei!”

*Crianças riem.*

*A Estagiária traz Natália e a professora a apalpa, comentando:*

-“Está de casaco... tem nariz, tem bumbum, orelha, é a Natália!”

*Nesse momento, a professora parece estar reforçando o pensamento mágico das crianças, já que, sendo capaz de “adivinhar” mesmo com olhos vendados, não leva em conta a necessidade de utilização da lógica ou da identificação dos atributos do objeto para solucionar a questão. Não me contive e interfeiri no processo:*

-“Explica para eles como você descobriu.”

Professora: - “Pelo cabelo muito comprido.”

*Outras crianças são trazidas para a professora “adivinhar”.*

Professora: - “Se o amigo pedir eu não trago.”

Renato: - “Depois vou ser eu?”

*Estagiária traz Gisele, que é vendada. Professora entrega um círculo para ela descobrir.*

*A aluna confunde a nomenclatura, dizendo:*

- “Um triângulo.”

Professora: - “Olha bem (sic). Você estava brincando na rodinha... É igual a roda do carro...”

*Após a dica da professora, a aluna acerta:*

- “Círculo.”

*A professora a parabeniza. Em seguida, a estagiária traz Carlos para a brincadeira, seu olho é vendado e lhe é entregue um quadrado. Carlos não sabe o nome da peça. A professora tenta ajudá-lo:*

- “É um Qua..”

Carlos: “...drado”

Professora: - “ Muito bem!”

Renato: - “Não é nada! é um retângulo.”

*No que ele tem razão, já que a peça não é exatamente igual em todos os lados. Embora o aluno tenha trazido um conhecimento novo, a professora não levou em conta a fala do aluno.*

*Chega a vez do Eduardo, a quem são dadas duas peças para que ele diga qual é a grossa e qual é a fina. Ele fala com precisão. Em seguida a professora sugere que as crianças montem o que quiserem com as peças. Pedro pega quase todas e a professora intervém. Natália diz não saber fazer. Carinhosamente a professora a estimula e elogia. Natália participa da brincadeira mais confiante. Percebo que quando os conteúdos são deixados de lado, a professora resgata uma espontaneidade que reflete-se numa condução eficaz do grupo e na sua afetividade com a turma.*

Eduardo: - “Meu quadrado é grande!”

Professora: - “É triângulo.”

*Marta trabalha com as peças no plano. Diz que é “fino”. Renato faz um trem, professora pede para viajar com ele no trem e canta a música:*

-“Lá vai o trem, vai subindo pelo monte...”

*A professora pede a colaboração das crianças na arrumação da sala, todos colaboram. Ao sair da sala para o parquinho, a professora comenta orgulhosa com a pesquisadora:*

- “Viu como eles estavam lindos na rodinha?”

*Esse comentário me leva a refletir que, na sua fantasia, pode haver um modelo de professora “linda” ao qual ela tenha tentado se adequar durante a observação.*

## **b. Refletindo sobre a observação da turma A**

Ao pensarmos um pouco sobre esta observação, verificamos que a atividade foi conduzida de forma diretiva, talvez refletindo uma prática que permeia a instituição como um todo, com pouco espaço para a fala das crianças que reagem às proposições da professora, assim como dos outros profissionais que lá atuam. Percebemos que a sua expectativa direcionou os discursos. Algumas perspectivas interessantes de trabalho foram desperdiçadas, talvez em busca de cumprir um planejamento pré-estabelecido.

Acredito que esta observação se aplique ao meu trabalho cotidiano com a equipe, provavelmente, também eu esteja sendo diretiva, conduzindo o grupo de acordo com as minhas expectativas.

As crianças respondiam em bloco, não havendo muito espaço para a individualidade aparecer nesse momento. A memorização pareceu ser privilegiada em detrimento do raciocínio, da narrativa e da criação.

A condução da atividade pela professora pode ser problematizada em alguns aspectos. Primeiro ao negar a possibilidade de classificação por atributos distintos do que havia selecionado (figuras iguais ou diferentes) sem experimentar perguntar às crianças o porquê de considerarem iguais as figuras. Ao “adivinhar” as figuras, quando vendada, trouxe um pensamento mágico que invalidava o trabalho de percepção e de reflexão.

Por outro lado, identificamos uma forma de agir carinhosa e acolhedora, estimulando as crianças a participarem das atividades e confiarem em sua capacidade, como no final da rodinha, na atividade livre de construção com as figuras geométricas.

O tempo de duração da “roda de conversa” foi de aproximadamente trinta minutos.

Chamou minha atenção a pequena participação da estagiária durante a atividade.

### **3.2 - Segunda Observação – Turma B**

Durante a segunda observação, estavam presentes 11 crianças entre a 2 e 3 anos. Neste dia quatro alunos faltaram. Além da observadora, estavam presentes as duas professoras (titular e estagiária) e uma auxiliar. Furneci às crianças a mesma explicação para minhas anotações dada no grupo anterior.

A Professora tem 35 anos, atua em Educação Infantil há 14 anos, sendo 10 deles numa escola sócio-construtivista. Coursou o Normal, o Adicional e Pedagogia. Está

no Colégio Bahiense desde 2000, sempre acompanhando a turma do Maternal.

A Estagiária tem 20 anos, cursou normal e atualmente encontra-se no 6º período de Pedagogia. Está no Colégio Bahiense há 2 anos.

A auxiliar, tem 19 anos e era na realidade a filha da observadora que cursa Engenharia Química numa Universidade Federal que estava em greve. Como é encantada pela Educação Infantil, sempre que não tem aula, vem ao Colégio auxiliar na turma do Maternal.

A conversa da professora com os alunos teve início antes mesmo da “rodinha” se formar. Mariana trouxe uma bolsinha com várias “novidades” dentro, entre elas cartas de baralho. A professora pegou uma delas e perguntou às crianças que desenho era aquele. Fabiana respondeu que era um coração (copas).

#### **a. Relato das atividades – Turma B**

*Chamou minha atenção o início da atividade se dar a partir de um objeto trazido pelas crianças. A professora desafia a lógica, perguntando se a cor do naipe de copas era verde:*

-“Coração verde?”

*Simultaneamente, várias crianças disseram que era vermelho. A professora aproveitou a deixa para que as crianças indicassem o que mais na sala era desta cor. A estagiária referiu-se ao sapato novo da aluna:*

- “E o sapato novo da Fabiana?”

Crianças: - “Vermelho.”

*Mariana “entra no jogo” e sinaliza que a auxiliar também tem uma roupa vermelha.*

-“O casaco da tia Paloma.”

Professora: -“E a capa do super-homem?” (boneco trazido por uma criança)

Crianças: - “Vermelho.”

Professora: - “E o resto da roupa?”

Crianças: - “É azul.”

*João sente calor e comunica à turma que vai tirar o casaco. Vários colegas fazem o mesmo, alguns solicitam ajuda aos adultos presentes. A professora pergunta ao grupo quem ainda não chegou. Fabiana responde:*

- “Carolina.”

*A professora dá início “oficial” à rodinha, cantando:*



- “Vamos fazer a rodinha, vamos todos sentar... Puxa, aqui só tem criança esperta, todos estão guardando seus casacos. Eu vou sentar.”

Gustavo: - “Eu também.”

Professora: - “Vamos chamar a tia Sandra.”

Crianças: - “Sandra!”

Professora: - “E a tia Patrícia?”

Crianças: - “Patrícia!”

Estagiária: - “O Paulo não está com perninha de chinês.”

*Com a turma enfim organizada, a professora cumprimenta:*

- “Boa tarde!”

*A rodinha, no entanto, ainda tem crianças espalhadas pelo meio. A professora rearruma o grupo:*

-“O que é isso que estamos fazendo aqui? Uma salada de crianças?”

Luciana: (rindo) -“Uma salada!”

*Ao invés de simplesmente mandar cada qual ao seu lugar, a professora faz uma analogia que os leva a perceber que desta forma a rodinha não vai funcionar. A “salada” de crianças, além de uma imagem engraçada, já que o humor é feito do inesperado, mostra que as palavras e as coisas prestam-se a vários sentidos. Depois de obter o que queria, a turma sentada em círculo, a professora começa a cantar:*

-“Boa tarde coleguinha como vai?”

*A atividade é interrompida pela entrada na sala da professora de outra turma. A professora a inclui na brincadeira, cantando para ela:*

- “Boa tarde tia Jane como vai?”

*Jane joga muitos beijos. A professora aproveita para trazer um aspecto da afetividade que é muito presente o tempo todo nesse grupo, como podemos verificar pela fala subsequente das crianças:*

- “Tia Jane veio paquerar vocês, ela gosta muito de vocês.”

Taís: - “Não, não gosta.”

Mariana: - “Ela ama.”

*De forma perspicaz a professora dá continuidade ao tema afetividade, relacionando-o à entrada em sala e a maior ou menor dificuldade de afastar-se dos pais:*

- “Quem entrou chorando hoje?”

Marina: - “Eu não!”

Taís: - “O Paulo”

Professora: - “E precisa chorar?”

Paulo: - “Não.”

Professora: - “Vamos ver quem está presente?” (cantando) “Mariana está presente, ela veio brincar com a gente.”

*Canta alternando um tom de voz alto e outro baixo. As crianças acompanham quando o*

*tom é alto.*

*Quando acaba de cantar, pergunta:*

-“E novidade, alguém trouxe?”

João: - “Eu trouxe.”

Marcos: - “Não trouxe nada.”

Professora: - “Vamos começar com a novidade triste. Quem faltou?”

Mariana: - “Carolina.”

Taís: - “Eduardo.”

*A Professora explica claramente porque este amigo não estaria mais presente. Todos os dias seu nome é citado pela turma e a professora repete a explicação, de forma a ajudar o grupo a elaborar essa perda:*

-“O Eduardo saiu do colégio, ele mudou para longe.”

*As crianças citam outros faltosos:*

Henrique: - “Jorge.”

João: - “Bianca.”

*Nesse momento, Roberto, aluno do Núcleo 2, entra correndo na sala e abraça a professora, com um super-homem na mão, igual ao do Henrique. A professora não desperdiça a chance de trabalhar o conceito de quantidade:*

- “É igual, agora quantos nós temos?”

Fabiana: Duas.

*A professora explora um pouco mais o objeto trazido, mostra a fantasia do super-homem e pergunta:*

- “Eu não tenho fantasia, quem tem?”

Mariana: - “Minha mãe tem uma marrom.”

Marcos: - “Minha mãe vai comprar uma laranja.”

*A professora aproveita outra oportunidade de demonstrar a polissêmia das palavras:*

-“Laranja fruta ou cor?”

Marcos: - “Cor. Ela vai pendurar lá no alto da parede.”

Professora: - “No alto dá para pegar?”

Marcos: - “Não.”

*A professora aproveita para trabalhar as oposições alto/baixo e subir/descer. Aponta para o ventilador de teto e pergunta:*

- “Qual é o nome disto que está lá no alto?”

Marcos (trocando os fonemas): - “Ventilador.”

Professora: - “Dá para pegar?”

Gustavo: - “Pega a escada!”

Professora: - “Boa idéia! E se eu pegar a escada vou ficar lá em cima?”

Marcos: - “Não. É só descer.”

*A professora organiza verbalmente os conceitos discutidos e os relaciona ao espaço*

*físico da escola, realidade concreta das crianças:*

- “Ah, então a escada serve para subir e descer. Quem tem uma sala que precisa subir uma escada para chegar lá?”

Mariana: - “Tia Ana.” (professora de Artes).

Professora: - “Quando a gente sobe fica onde?”

Marcos: - “Lá no alto.”

*Percebemos que o conceito está claro para as crianças a partir da relação que Luciana estabelece:*

- “Que nem o escorrega. Eu caí no escorrega.”

Professora: - “Quando cai passa o que?”

Mariana: - “Gelo.”

*Demonstrando-se satisfeita, a professora desloca o assunto para outro tema:*

- “Quem trouxe novidade?”

*Fabiana mostra o bicho de pelúcia que trouxe, o entrega para a professora que pergunta:*

- “Qual é o nome desse bicho?”

Gustavo: - “Tatu.”

Professora: - “Tem algum nome mais?”

Fabiana: - “Tatu Xereta.”

Professora: - “Por quê é tatu xereta?”

Carla: - “Porque está vazio.”

Marcos: - “Não! Está cheio.”

Luciana: - “Eu tenho um pequenininho.”

*A professora aproveita a oposição cheio/vazio para anunciar para o grupo o que havia planejado para este dia.*

- “Eu tenho uma bacia cheia de coisas grandes e pequenas.” (*Esconde o conteúdo da bacia.*)

“Quem sabe o que tem aqui dentro?”

João: - “Eu!” (*Mas não diz o que é.*)

Marcos: (*Observando a bolsa da Mariana feita de anéis de lata de refrigerante.*) - “Refrigerante.”

Professora: - “Vou passar o tatu. É macio ou duro?”

Luciana: - “É macio.” (*Me entrega o tatu, manuseio o brinquedo e passo adiante.*)

Marcos: (*Pegando o tatu*) - “Tem coisa dentro...”

*A estagiária desafia a lógica do aluno para que ele relacione os atributos do objeto e pergunta a ele:*

- “É pedra?”

Marcos. - “É pano.”

*A bolsa da Mariana entra na roda, a estagiária faz suspense e pergunta:*

- “O que tem dentro?”

*Entra uma professora da primeira série, as crianças falam com ela. Entra a Coordenadora de Disciplina e as crianças também a cumprimentam. As interrupções não parecem*

*atrapalhar a atividade, mas incorporam-se naturalmente ao que está ocorrendo. A aprendizagem fica inserida num contexto dinâmico da rotina escolar, não parecendo haver necessidade de um momento específico para que ocorra. Mariana espera ansiosa que apareça em sua bolsa o prendido de cabelos:*

-“Xuxinha!”

*A estagiária vai mostrando tudo o que sai da bolsa, até que aparece o prendedor de cabelo. Mariana exclama satisfeita:*

-“Xuxinha!”

*A estagiária retira da bolsa um chaveiro de “meninas super poderosas” e pergunta ao grupo qual delas é:*

- “Quem é essa?”

Mariana: - “Poderosa.”

João: - “Docinho.”

Professora: - “É a amorzinho. O chaveiro serve para quê?”

Marcos: - “Chave.”

Professora: - “Para quê mais?”

*Diante do silêncio do grupo a professora levanta e pega um outro chaveiro esquecido no colégio e que era usado como enfeite de mochila. Mais uma vez, é apresentada a possibilidade dos múltiplos sentidos, um objeto funcional como um chaveiro pode assumir uma função estética e embelezar uma mochila.*

Professora: - “De quem é esse?”

Fabiana: - “É meu. É da mochila!”

Estagiária: - “Olha o meu chaveiro com a chave de casa.” ( mostra para a turma).

Professora: - “Quem mais tem chaveiro?”

Taís: - “Eu!”

Professora: - “E fica com quem?”

Marcos: - “Com a mamãe. É para abrir o carro, portão, porta...”

Professora: - “Criança pode brincar com a chave da mãe?”

Mariana: - “Não.”

Professora: - “E brinca com o quê?”

Marcos: - “Brinquedo.”

Professora: - “A gente anda com o quê?”

Mariana: - “Bicicleta.”

Professora: - “E com que mais?”

Mariana: - “Sapato.”

Professora: - “Mariana, tira o sapato.”

Mariana: - “Não.”

Professora: - “Então tira você Fabiana.”

*Fabiana tira o sapato*

Professora: - “O que tem aqui?”

Fabiana : - “O sapato... a meia... o pé...”

Professora: - “Então, a gente anda com o quê? O que a gente precisa mexer para andar?”

Fabiana: - “O pé.”

*A professora volta sua atenção para a bolsa e pergunta aos alunos o que ela contém. As crianças falam os nomes de vários objetos. Porém, esquecem de um. A professora sugere:*

- “Falta alguma coisa...”

Mariana: - “A carta.”

Professora: (*Segurando as cartas de baralho*) - “Isso serve para que?”

Mariana: - “Jogar cartas.”

Clara: - “A Mari joga.”

*João e Marcos brigam, a professora intervém e eles fazem as pazes, com um beijo. Em seguida, pergunta:*

-“Posso guardar as cartas?”

Mariana: - “Pode.”

*A professora mostra uma carta de paus e pede às crianças que digam que desenho é aquele.*

Mariana: - “Borboleta.”

Fabiana: - “É árvore.”

Taís: - “Um sorvete.”

*Ao não valorizar uma resposta única, a professora estimula nas crianças a elaboração de interpretações próprias.*

Professora: - “Quem mais trouxe novidade?”

*Henrique mostra o carrinho.*

Marcos: - “Eu dei para ele.”

Estagiária: (*pegando o boneco do super-homem*) - “O super-homem vai andar no carrinho. Pode?”

Mariana: - “Não.”

Estagiária e professora: - “Por quê?”

Mariana: - “É pequenininho.”

Professora: - “Eu posso esconder esse carrinho na mão.”

*Fabiana pega o carrinho e esconde na mão também, depois o passa adiante. Gustavo faz a mesma coisa.*

Mariana: “ - Agora eu!”

*Chega a vez de Taís que está desligada e não percebe. A estagiária chama sua atenção, Mariana também. Taís pega o boneco do Super-Homem e levanta.*

Marcos: - “Ela escondeu.”

Estagiária: - “Clara também.” (*Pega o boneco*) “Dorme neném... Ele é neném?”

Taís: - “Não.” (*Pega uma boneca neném e mostra*).

*Mariana pisa, sem querer, na mão da Fabiana., que chora. A professora intervém, pede para Mariana pedir desculpas e faz as crianças se beijarem. Em seguida, como Fabiana continua chorando, senta-a em seu colo. A afetividade impera no grupo. João esconde o carrinho. A professora pega a bacia, coloca um CD com músicas da Turma da Mônica e faz referência ao passeio combinado para a semana da criança que será ao Parque da Mônica. Perguntando quem vai. Taís responde:*

- “Eu.”

Henrique: - “Eu não vou.”

Mariana: - “Lá tem piscina de bola.”

*Marcos me pede o carrinho. Entrego a ele. A música da Mônica está tocando e a professora retira a boneca do personagem da bacia. É uma boneca grande, maior que os demais. As crianças batem palmas. Todos balançam o corpo no ritmo da música. Clara imita o jeito de dançar da professora. Ela pede que o grupo diga o que há na bacia.*

Vários: - “A Mônica!”

*A Professora retira bonecos pequenos dos demais personagens da turma da Mônica de dentro da bacia. As crianças pegam os bonecos.*

Professora: - “Quem é esse com a Fabiana?”

Clara: - “Chico Bento.”

Professora: (*Para Clara*) - “É esse que você está segurando?”

Mariana: - “Magali.”

Professora: (*Para Marcos que está distraído com o carrinho*) - “Me empresta o seu carrinho?”

Fabiana: - “É do Henrique.”

Professora: - “Quem é esse?”

Henrique: - “Mônica.”

Fabiana: - “Meleca!”

Professora: - “Heim?”

Auxiliar: - “Ela está querendo tirar meleca.”

A estagiária se levanta e leva a aluna ao banheiro para assoar o nariz. A Professora arruma os bonecos no centro da roda e indaga:

- “Esses bonecos são iguais?”

Mariana: Eu adoro a Magali!

*Os adultos do grupo acham graça, pois Mariana é comilona, embora não seja obesa e realmente pode ser identificada à Magali.*

Professora: - “Vou colocar a música da Magali, enquanto passo ela na rodinha para vocês observarem.”

*Enquanto a professora levanta e coloca a música, Mariana controla a circulação da bonequinha, ansiosa, dizendo o tempo todo:*

- “Agora eu, agora eu!”

Professora: - “A Magali vai estar lá no Parque da Mônica.”

Henrique: - “Eu não vou!”

Mariana (*para a estagiária*): - “Me dá a Magali!”

Estagiária: - “Depois. Quem é esse?”

Mariana: - “Cebolinha.”

Estagiária: Qual é a cor da camisa dele?

Vários:- “ Verde.”

*O boneco do Cebolinha circula pela rodinha. Marcos o observa cuidadosamente. Paulo também observa por um tempo, faz o boneco dançar no ritmo da música e brinca com Clara, fingindo que vai entregar o boneco e trazendo-o de volta para si. Clara também faz o bonequinho dançar. Enquanto a professora troca a música, Luciana ri forçado para chamar minha atenção. A professora pede que o grupo identifique o personagem citado na música.*

Mariana: - 'Mônica!'

Professora: - “Escuta com atenção...”

Mariana: - “Não é.”

Fabiana: - “Chico Bento.”

*O boneco do Chico Bento circula pela roda.*

Luciana (Para Marcos): - “Passa!”

Marcos reivindica o direito de observar bem, segurando o objeto.

-“Tem que segurar para olhar!” (*Arranca a cabeça do boneco sem querer*).

*A professora e a estagiária passam o boneco para a auxiliar e lembram do início do ano, quando as crianças arrancavam todas as cabeças dos bonecos da casinha de boneca e a auxiliar as colocava de volta.*

Professora: - 'Agora nós já vimos os bonecos. Como podemos separá-los em dois grupos?'

*É interessante observar que os critérios são definidos pelo grupo.*

Fabiana: - “Meninos e meninas.”

*A professora separa os bonecos pelo critério de classificação sugerido. Depois, segura os bonecos masculinos e estabelece diferenças:*

-“O que o Cebolinha tem que o Chico Bento não tem?”

Fabiana: - “Sapato.”

*A professora não escuta, como ninguém valorizou sua resposta, tenta outra:*

- “Chapéu.”

Professora (*repete a pergunta*): - “O que o Cebolinha tem que o Chico Bento não tem?”

*Eu olho espantada para ela, já que havia escutado a resposta da aluna. A auxiliar percebe meu estranhamento e fica mais espantada ainda:*

- “Você não sabe?”

*Sou obrigada a interferir e pergunto à professora se ela quer que as crianças reparem as meias.*

Professora: - “Não. Os sapatos.”

*Sinalizo à professora que Fabiana Já havia respondido.*

Professora (para Fabiana): - “Desculpe, eu não tinha ouvido.”

*A naturalidade com que pede desculpas e mostra para a turma que errar faz parte do processo me parece educativa. Marcos retoma a conversa desse ponto:*

- “O Chico Bento não tem sapato.”

Professora: - “Você vai emprestar o seu para ele?”

Marcos: - “Não dá.”

Professora: - “Por quê?”

Marcos: - “Porque é grande.”

Professora: - “Agora...”

Mariana (Interrompendo): - “A Magali!”

Professora: - “A Mônica e a Magali!”

Professora ( *Se dirigindo à estagiária*): - “Esconde a Magali na mão.”

*Estagiária esconde.*

Professora: - “Agora a Mônica.”

*As crianças entendem o objetivo da atividade. Marcos diz:*

- “Não dá.”

Clara (*completa*): - “É grandona.”

Professora: - “É o quê?”

Paulo: - “Grande.”

Professora: - “Agora nós vamos brincar.”

Fabiana: - “Eu não brinquei.”

Professora: Passou por todo mundo.

Estagiária: (*Para a professora*) Dá para a Fabiana guardar.

*A natureza democrática da relação entre a professora e a estagiária fica visível na solução proposta por ela para resolver o conflito e acatada pela professora.*

Professora: - “O que vamos fazer hoje? Vamos à piscina?”

Marcos: - “Não. Está frio.”

Professora: - “Marcos vai lá fora e vê como está o tempo.”

Marcos (*vai até a porta e retorna*): - “Não está chovendo.”

Estagiária: - “Está como?”

Marcos: - “Seco.”

*A Professora fala da rotina do dia, auxiliando, assim, as crianças na construção das noções de tempo e de espaço:*

- “Vamos à casinha, depois será a hora do lanche.”

Clara: - “Vou comer tudo!”



Professora: - “E depois?”

Clara: - “Vou na areia.”

Professora: - “E se estiver molhado?”

Marcos (*Interrompendo*) - “Parquinho.”

Professora (*Repetindo a pergunta*): - “E se estiver molhado, pode?”

Marcos: - “Não.”

Mariana: - “Molha a camisa.”

Professora: - “Quando molha a terra faz o que?”

Gustavo: - “Lama”

Professora: - “E depois?”

Marcos: - “Aula do tio Cláudio.” (*Psicomotricista*)

Professora: - “E os outros professores?”

Taís: - “Tia Ana.” (*Artes*)

Marcos: - “Tia Rosa.” (*música*)

Professora: - “Bom, se o parquinho e o areal estiverem molhados, depois da casinha a gente volta para a sala para fazer massinha, brincar com os brinquedos...”

*Marcos demonstra ter entendido a lógica da professora na construção temporal:*

- “Tem a frutinha.”

Professora: - “É, tem o dia da frutinha, mas não é hoje, é quarta-feira.”

Taís: - “A Bianca não empresta o brinquedo...”

Professora: - “A Bianca nem está aqui hoje, mas quando ela estiver, nós vamos conversar com ela. Vamos lá.”

## **b. Refletindo sobre a observação da turma B**

Percebe-se na ação desta professora uma preocupação em escutar as crianças e aproveitar os interesses manifestados por elas para apresentar o conteúdo que pretendia trabalhar nesta data.

O tempo dispensado à “rodinha” é de aproximadamente uma hora, já planejada, uma vez que pressupõe uma participação ativa das crianças. A escuta é atenta e os mais inibidos são convidados a participar da atividade. Os conflitos que surgem no grupo são administrados durante a atividade, não há uma expectativa de que as crianças permaneçam passivas, escutando o que a professora tem a dizer. Não percebemos também a indução de respostas.

O “erro” da professora ao não perceber a fala do aluno é incorporado ao discurso como algo possível de ocorrer e sanável a partir de um pedido de desculpas

absolutamente natural. A estagiária tem um espaço de ação mais autônomo, exercendo um papel significativo para as atividades propostas.

### **3.3– Estabelecendo Relações**

Não posso me furtar da revelação do que esperava encontrar no final do processo da redação desta monografia: um rótulo que classificasse a minha prática como uma coisa ou outra. Durante a apresentação dos capítulos, fui sinalizada, algumas vezes, pela minha orientadora sobre uma tendência a simplificar a realidade em nomes como tradicional, conteudista e outros termos com uma característica pejorativa. De certa forma, a escolha da primeira observação denuncia isso. Busquei uma turma onde já sabia de antemão o que iria encontrar. Com certeza, a professora da turma A tem muitas qualidades, é amorosa e tem empatia com o grupo. Porém, precisa ser estimulada a se aprofundar numa discussão mais teórica sobre a Educação Infantil, sendo esse momento talvez, uma chance de promover esse debate.

A observação da turma B pode ser considerada fruto de uma atitude mais crítica de minha parte, já que pude buscar dados que contrariaram uma expectativa minha que, na verdade, era mais monológica que a prática que eu pretendia criticar.

Também a realidade do Colégio Bahiense se presta a múltiplas interpretações, vários sentidos. Coexistem na instituição práticas distintas, algumas com maiores possibilidades de ampliação dos sentidos.

O que parecia, de início, muito simples – articular a prática a partir da discussão teórica - mostrou-se muito mais complexo do que o previsto.

A primeira dificuldade apareceu numa visão simplificadora e maniqueísta que insistia em me fazer olhar para o Colégio como uma instituição sem espaço para o diálogo. A prática, em sua concretude, desconstruiu estereótipos, rompeu com preconceitos e deu-se a conhecer.

Na escuta do discurso das crianças e das professoras, percebi que o diálogo

se estabelece sempre, com maior ou menor intensidade e riqueza de trocas.

“... Quando a criança se apropria da linguagem, revelando seu potencial expressivo e criativo, ela rompe com as formas fossilizadas e cristalizadas de seu uso cotidiano, iniciando um diálogo mais profundo entre os limites do conhecimento e da verdade na compreensão do real.” ( Jobim e Souza, 2001: p.159)

Cabe, então partir para uma análise dos discursos que efetivamente se estabelecem, relacionando-os ao que foi pensado até aqui.

O ser humano, necessariamente sujeito histórico e social, depende de um Outro e dirige a ele o seu discurso, constitui-se na e pela linguagem. Assim, cabe pensar sobre a relação entre o significado e o significante, tal como aparece em Vygotsky e Bakhtin. A ênfase que é dada à entoação e o exemplo do texto de Dostoievsky, onde uma mesma palavra é dita para comunicar as mais variadas expressões (Dostoievsky apud Jobim e Souza, 2001: p.107), mostram que um mesmo significante presta-se a significados distintos e que terá tantos sentidos quantos forem os diálogos estabelecidos. Diante dessa constatação, onde situar o “lado nobre” dessa díade? Como meu referencial, até então, era a Psicanálise, nunca tive dúvidas em responder:

- No significante! Afinal é ele que está inscrito no inconsciente, estruturado como uma linguagem e que permite ao significado deslizar, produzindo vários enunciados que falam sempre da mesma coisa.

Bakhtin e Vygotsky privilegiam a entoação ou o sentido que a palavra assume quando deixa de ser a língua morta do dicionário e se concretiza no real das experiências (sejam elas internas ou externas). Para estes autores, a palavra, por si só não têm existência para além do dicionário, onde vem atrelada a um significado que, embora indique um sentido é vazio de diálogo, pois não está inserido no discurso de ninguém.

Tanto para a Psicanálise, quanto para os Filósofos da Linguagem aqui estudados, o papel do Outro é fundamental e estruturante do sujeito. O discurso de cada

um é dirigido para este Outro, seja pelo desejo do sujeito, seja pelo diálogo que ele estabelece com tantos outros que compuseram uma dada linguagem na história e pela cultura.

Percebo não haver tanta contradição entre as duas posições, exceto pelo fato de que a Psicanálise, por estar preocupada com o Inconsciente, prioriza o significante, já a Filosofia da Linguagem, preocupada com a formação da consciência, prioriza o sentido.

Se fosse possível estabelecer uma nova máxima, talvez pudesse dizer: a consciência, assim como o inconsciente, se estrutura como uma linguagem. Se o inconsciente é estrutural, a consciência é concreta e historicizada, e é nela que ele encontra sua via de expressão, sua própria possibilidade de existência.

Quando, na sala de aula, ao oferecer-se como um “outro” ao aluno, o professor finge escutar, pouco a pouco, o aluno aprende a não falar, tornando-se ambos simulacros de si próprios num modelo de relação perverso onde professor e aluno são destituídos de sua capacidade de romper o instituído, de subverter a ordem, de assumirem a autoria de suas falas, de suas aprendizagens e de suas histórias.

Isso ocorre na medida em que a infância não é percebida em sua positividade. Criança como um vir-a-ser, infância como um tempo que antecede a vida adulta, ou seja, percebida por aquilo que não é. Embora Bakhtin (Jobim e Souza, 2001: p.103) critique a dialética hegeliana por considerá-la monológica (já que, em sua preocupação com a “forma”, com a consciência abstrata, acaba por esvaziar de história o discurso), não pude deixar de pensar na dialética do senhor e do escravo ao pensar num determinado modelo de relação entre as professoras e seus alunos.

Se às crianças é determinada uma negatividade, teríamos o polo da positividade no adulto da relação, aquele que detém algum saber, que seria o conteúdo a ser transmitido. Mas, tal como em Hegel, verificamos uma conversão dialética: assim como o senhor só o é por ser reconhecido como tal pela consciência do escravo e depende de seu trabalho para existir, tornando-se mais aprisionado que ele, o professor

ao negar a concretude da infância, seu saber, seu valor pelo que é, acaba por aprisionar-se numa relação com um outro sem reconhecimento atual (valorizável apenas num futuro, quando tornar-se o adulto que existiria hoje “em potencial”). A falta de valorização circula, então entre aquele que ainda não é e o outro que o ensina para que venha a ser. O produto desse trabalho, nessa ótica, só poderia ser verificado no futuro, deixando no presente uma sensação de vazio, de não produção.

Talvez, ao se construir uma nova concepção de infância que dê conta de sua inserção no contexto cultural e de suas relações com os outros sujeitos da história, possamos permitir ao professor reconquistar uma identidade positiva, digna de um reconhecimento social.

Minha função como Psicóloga Escolar é voltar ao colégio após a realização desta monografia e criar as condições para um diálogo entre as professoras, promovendo uma reflexão sobre suas práticas e propiciando um espaço para que elas encontrem os muitos sentidos possíveis em suas falas e nas das crianças.

## Capítulo IV: Conclusões

E deixe que  
digam,  
que pensem e  
que falem  
Caetano  
Veloso

Sem saber, ao iniciar este estudo buscava encontrar as respostas às questões que me inquietavam na possibilidade de resgate/valorização do discurso do professor e da criança, assim como do diálogo que se estabelece entre eles. Partia dessa certeza, não intuitiva - pois fundamentada no que a Psicanálise me ensinou - de que a forma de colaborar na construção de sujeitos críticos, criativos, únicos, porém cúmplices de um mesmo momento histórico, passava pelo resgate da capacidade de enunciação. Sabia ainda, que essa fala devia ser ouvida, sob pena de não produzir ressonâncias, de não se constituir num diálogo verdadeiro.

Esbarramos aqui em outra ponta do novelo. Há que se investir na fala do professor para que ele possa ser surpreendido pelas múltiplas significações propostas pela criança, reaprendendo a brincar, transformando objetos em outros, “desadaptando” um pouco sua imaginação da realidade.

De certa forma, é isso que propõem Bakhtin e Vygotsky. É isso que proponho em minha prática também: “...*A linguagem como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social.*” (Jobim e Souza, 2001: p.93).

Ouvindo o que fala a professora, valorizando seus registros orais e escritos, criando, instaurando ou fortalecendo uma ação que privilegia o diálogo, essa prática, com certeza, vai se irradiar, contaminando aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos nela.

No início dessa monografia tinha certezas. Agora, ao concluí-la tenho muitas e muitas dúvidas. A realidade se mostrou muito mais complexa e rica do que eu supunha e, vejam só: sujeita a múltiplas significações.

O caminho histórico mostrou o quanto é recente uma percepção de criança como sujeito de direitos, inserida na cultura e produtora dela. Essa fala, certamente, ainda não é hegemônica e depende de nós, profissionais da Educação, entre outros, para difundir-se na sociedade. Bakhtin e Vygotsky permitem que se teça um caminho, cheio de idas e vindas, na viabilização dessa proposta: a linguagem. É nela que nos tornamos humanos e fazemos cultura. É a partir dela que podemos modificar a humanidade, reconhecendo a singularidade dos sujeitos.

A fala da criança é o ponto de partida e de chegada dessa transformação, desde que escutada junto à fala do adulto que com ela dialoga, para que ambos, cada qual a partir de sua existência única, possam produzir outros sentidos, brincando com as palavras como os poetas.

Essa foi a minha fala, produto de muitos diálogos, início de tantos outros...

## BIBLIOGRAFIA

### Documentos Oficiais

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA – SP. 1991. 8.069/90

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 2018/CFE, de 5 de julho de 1974.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Indicação n.º 045/CFE, de 4 de junho de 1974

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n.º 01, de 22 de março de 1999.

### OBRAS:

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2002

BARBOSA, Renata Bravo. Os Projetos de Trabalho na Educação Infantil.

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil:



perspectivas de trabalho em creches e pré -escolas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do Grau de especialista. 2001.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fúlvia. **Crêterios para um Atendimento que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

COLÉGIO BAHIENSE. **Projeto Social de Educação Infantil**. 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin - Psicologia e Educação: Um Intertexto**. 4 ed. São Paulo, SP: Ática, 2002.

JOBIM E SOUZA , SOLANGE **Infância E Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil - A arte do disfarce**. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

\_\_\_\_\_ e LEITE, Maria Isabel (Orgs.) **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. 5 ed. Campinas: Papyrus, .2001

\_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Infância e Produção Cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MRECH, Leny Magalhães. Além do Sentido e do Significado: A Concepção Psicanalítica da Criança e do Brincar in KISHMOTO (Org.), Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

RIBES, Rita. **Anotações em aula**. PUC – Rio, 2003. Mimeo.

VITAL BRAZIL, Circe Navarro. **O Jogo e a Constituição do Sujeito na Dialética Social**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Textos retirados da internet:

LUKIANCHUKI, CLÁUDIA. **Dialogismo: A Linguagem Verbal como Exercício do**

**Social.**

[www.cefetsp.br/edu/sinergia/claudia2.html](http://www.cefetsp.br/edu/sinergia/claudia2.html). Acesso em 6/5/2003.

**MARQUES. CELESTE SAID MARQUES. Vozes Bakhtinianas: Breve Diálogo.**  
[www.unir.br/rimeira/artigo36.html](http://www.unir.br/rimeira/artigo36.html). Acesso em 23/3/2003.