

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO – PPGSeD**

KARLA KATIELE VEIGA DA SILVA

**ATIVIDADES EPI-LINGÜÍSTICAS VALORATIVAS NO (RE)CONTO DE
HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DA
CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICO-ENUNCIATIVO-DISCURSIVA**

**CAMPO MOURÃO – PR
2024**

KARLA KATIELE VEIGA DA SILVA

**ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS VALORATIVAS NO (RE)CONTO DE
HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DA
CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVO-DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Sociedade e Desenvolvimento.

Linha de Pesquisa: Formação humana, processos socioculturais e instituições

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Delmira Mendes Polato

**CAMPO MOURÃO – PR
2024**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SILVA, Karla Katiele Veiga da
Atividades epilinguísticas valorativas no
(re)conto de histórias na Educação Infantil:
desenvolvimento da consciência linguístico-
enunciativo-discursiva / Karla Katiele Veiga da
SILVA. -- Campo Mourão-PR, 2024.
200 f.: il.

Orientador: Adriana Delmira Mendes Polato.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e
Desenvolvimento") -- Universidade Estadual do
Paraná, 2024.

1. Atividades epilinguísticas. 2. Contação de
histórias e reconto. 3. Dialogismo. 4. Teoria
Histórico-cultural. I - Polato, Adriana Delmira
Mendes (orient). II - Título.

KARLA KATIELE VEIGA DA SILVA

**ATIVIDADES EPILOGUÍSTICAS VALORATIVAS NO (RE)CONTO DE
HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DA
CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVO-DISCURSIVA**

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Adriana Delmira Mendes Polato (Orientadora) – Unespar, Campo Mourão



Prof^a. Dr^a. Sônia Merith Claras – UNICENTRO, Guarapuava



Prof^a. Dr^a. Cleudet de Assis Scherer – UNESPAR, Campo Mourão

Data de Aprovação
07/02/2024

Campo Mourão - PR

DEDICATÓRIA

Dedico a quem me ensinou, inspirou a inventar, imaginar, Meu Pai e Minha Mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela inteligência, pela saúde e resistência frente as adversidades enfrentadas. Agradeço a Eu, por ter persistido e não desistido, por chorar, pensar em abandonar, mas novamente recomeçar, acreditando que era capaz. A minha irmã Karyely e cunhado Matheus que com suas orações e vibrações positivas me fizeram chegar ao fim, a minha mãe Vera, minha inspiração de mulher, guerreira que resiste, não se curva e me ensina desde pequena por meio das histórias que o bem sempre vence, ao meu pai Carlos, hoje um anjo da guarda no céu, mas que durante todo esse processo eu o sentia ao meu lado inspirando, dando coragem. Agradeço aos amigos que ficaram, aos que se foram e aos que chegaram ao longo do processo, Flávia, Joara, Josiele, Heloise, Rafael, Matheus, Lohana, Jorge, Kelvin, Jonas, Luiz, Edineia, Vanessa, Hudson, Amanda e o raio de sol da tia Karla, Stela, que alegra os dias intensos, Thaís, Angélica, Guto.

Aos que são de sempre, para sempre independente da distância, Aline, Cássio, Tayly, Carolzinha (Santa Catarina) e Carol (da faculdade para a Vida). Agradeço também ao passado recente Silvestre e sua família Márcia e Agnes, que desde o processo de seleção estiveram comigo, estavam juntos nas disciplinas, nos trabalhos e escritas de trabalhos, bem como da dissertação, foram família nesses dois anos e meio, porém como dizia Charlie Brown Jr “O tempo as vezes é alheio à nossa vontade, mas só o que é bom dura tempo o bastante para se tornar inesquecível [...]”. Agradeço a Secretaria de Educação de Campo Mourão pelo apoio quando a procurei para informar que havia passado no processo seletivo do Mestrado em 2021 e souberam compreender minhas ausências para aulas das disciplinas, dedicação a pesquisa e muitas vezes a ausência do meu melhor no meu cargo da Direção.

Agradeço a minha ex-diretora Neuza, que desde o início incentivou a participação no Programa, bem como auxiliou na organização da sala de aula com minhas companheiras Greiciane e Sônia e na transição de professora para a direção do CMEI em 2022. Agradeço a Minha Equipe de trabalho do ano de 2022, professora pedagoga Joana e professoras que encararam juntas uma aprendiz de diretora e uma mestranda. A minha equipe 2023 professora pedagoga Mirian e a secretária Larissa que se tornaram grandes amigas, que me auxiliaram muito além, as minhas professoras Marina e Valéria que quando preciso ir ali escrever, receber orientação elas que ficam “chefas”, aos meus apoio Andrey, Rosangela (Tika) e Andreia que mesmo fora do horário de trabalho me auxiliaram como videomaker, fotógrafos a auxiliar na

coleta dos dados na hora da aplicação da pesquisa, me lembravam de se alimentar, beber água e a dar sorrisos.

Jamais poderia de agradecer minha psiquiatra doutora Patrícia D. Chandoha Busquim e psicólogas Tabata Freitas e Luana Brustulin, meus suportes emocionais nesses anos de altos e baixos, muitas conversas, motivação, puxão de orelhas e um “Vamos, Karla!”. Agradeço também a minha casa acadêmica, UNESPAR - *Campus* Campo Mourão, por ser pública, gratuita e de qualidade.

Agradeço a banca de avaliação da defesa, Professora Doutora Sônia Merith Claras e Professora Cleudet de Assis Scherer, que desde a qualificação se fizeram presente contribuindo com considerações relevantes para a pesquisa, que não mediram esforços em se fazer presente nas leituras e sugestões de melhorias da pesquisa. Não há palavras para agradecer à professora Doutora Adriana Mendes Polato, que no processo todo não desistiu de mim, mesmo eu quase desistindo dizia “Força, Karla!” Obrigada por me tornar Mestre, por me ensinar tanto sobre mim mesma nessa jornada.

AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas
de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura lhe
separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir um
mundo que já existe e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário, as cem existem.
Loris Malaguzzi (1999)

SILVA, Karla Katiele Veiga da. **Atividades epilinguísticas valorativas no (re)conto de histórias na Educação Infantil: desenvolvimento da consciência linguístico-enunciativo-discursiva**. 200f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, Campo Mourão, 2024.

RESUMO

A atividade epilinguística é mediadora da reflexão sobre a língua em contexto sócio-histórico, cultural e ideológico de uso e possibilita aos alunos compreenderem a relação entre a utilização de diferentes recursos linguístico-enunciativo-discursivos e os respectivos efeitos de sentidos ou valorações inerentes às escolhas vocabulares-gramaticais realizadas, a tornar conscientes fenômenos da língua e da gramática que o aluno tem acesso desde os primeiros anos de vida. À medida que ocorre o desenvolvimento da criança, bem como ela se apropria da língua viva para interagir com os pares, amplia-se sua consciência socioideológica e, de forma concomitante e bilateral, a sua consciência linguístico-discursiva e enunciativa. Com recomendações contundentes e justificadas para ser praticada nas primeiras séries da escolaridade (FRANCHI, 1987), para que mais tarde o aluno esteja preparado para o estudo da língua com sua gramática, não encontramos pesquisas em que se proponha a possibilidade de desenvolvimento de atividades epilinguísticas junto a crianças da Educação Infantil. Assim, interpelados pela possibilidade de realização dessas atividades junto a crianças não alfabetizadas, esta dissertação tem por objetivo propor o desenvolvimento e a categorização de atividades epilinguísticas para crianças do Nível II, da Educação Infantil, a partir do trabalho com contação e reconto de histórias infantis. Trata-se de um estudo interdisciplinar, de cunho qualitativo e interpretativo, que se vale da metodologia da pesquisa-ação. O estudo se dá a partir de implementação de um módulo de atividades, que inclui a contação de uma história pela professora pesquisadora, a realização de atividades epilinguísticas vinculadas ao enunciado eleito – o conto infantil, "Chapeuzinho Vermelho", dos irmãos Grimm - dramatização, desenhos e reconto da história pelos alunos de uma escola do município de Campo Mourão-PR. Para tanto, teoricamente, ancoramo-nos na perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin e nas compreensões de Vygotsky sobre a relação entre linguagem, desenvolvimento e pensamento, bem como nos estudos da Linguística Aplicada do Brasil que compreendem a importância das atividades epilinguísticas para ampliação da consciência socioideológica e linguístico-discursiva e enunciativa em situação de ensino e aprendizagem. Como resultados confirmamos que é possível o desenvolvimento de atividades epilinguísticas para crianças não alfabetizadas ou em processo de alfabetização; que as atividades epilinguísticas favorecem as crianças compreenderem valorações e entonações mobilizadas no discurso e que ampliam a consciência socioideológica e linguístico-discursiva e enunciativa de alunos da Educação Infantil.

Palavras-chave: Atividades epilinguísticas, Contação de histórias e reconto, Dialogismo, Teoria Histórico-cultural.

SILVA, Karla Katiele Veiga da. **Valuative epi-linguistic activities in (re)telling stories in early childhood education: development of linguistic-enunciative-discursive awareness.** 200f. Dissertation (Master) - Society and Development Interdisciplinary Postgraduate Program, State University of Paraná, Campo Mourão *Campus*, Campo Mourão, 2024.

ABSTRACT

Epilinguistic activity mediates reflection on language in a socio-historical, cultural and ideological context of use and enables students to understand the relationship between the use of different linguistic-enunciative-discursive resources and the respective effects of meanings or valuations inherent to choices. vocabulary-grammatical exercises carried out, to make language and grammar phenomena that the student has access to from the first years of life aware of. As the child develops, as well as he or she appropriates the living language to interact with peers, their socio-ideological awareness expands and, concomitantly and bilaterally, their linguistic-discursive and enunciative awareness. With strong and justified recommendations to be practiced in the first years of schooling (FRANCHI, 1987), so that the student is later prepared to study the language with its grammar, we did not find research in which the possibility of developing epilinguistic activities is proposed. with children in Early Childhood Education. Thus, challenged by the possibility of carrying out these activities with non-literate children, this dissertation aims to propose the development and categorization of epilinguistic activities for children in Level II, Early Childhood Education, based on the work with telling and retelling children's stories. This is an interdisciplinary study, of a qualitative and interpretative nature, which uses the methodology of action research. The study takes place through the implementation of a module of activities, which includes the telling of a story by the research teacher, the carrying out of epilinguistic activities linked to the chosen statement - the children's story "Little Red Riding Hood", by the Brothers Grimm - dramatization, drawings and retelling of the story by students at a school in the municipality of Campo Mourão-PR. To this end, theoretically, we are anchored in the dialogical perspective of language from the Bakhtin Circle and in Vygotsky's understanding of the relationship between language, development and thought, as well as in studies of Applied Linguistics in Brazil that understand the importance of epilinguistic activities for expanding of socio-ideological and linguistic-discursive and enunciative awareness in teaching and learning situations. As results, we confirmed that it is possible to develop epilinguistic activities for non-literate children or those in the process of becoming literate; that epilinguistic activities help children understand valuations and intonations mobilized in speech and that they expand the socio-ideological and linguistic-discursive and enunciative awareness of Early Childhood Education students.

Keywords: Epilinguistic activities, Storytelling and retelling, Dialogism, Historical-cultural theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplos de gêneros orais e escritos.....	40
Quadro 2 - Esquema de periodização de Vygotsky	48
Quadro 3 - Conceitos de língua no subjetivismo individualista e no objetivismo abstrato	57
Quadro 4 -Atividades epilinguísticas valorativas/axiológicas	89
Quadro 5 - Categorização das atividades epilinguísticas desenvolvidas na implementação	111
Quadro 6 - Transcrição do escrito para o oral do conto “Chapeuzinho vermelho”	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Recorte da BNCC sobre direitos de aprendizagem	27
Figura 2 - Periodização do desenvolvimento psíquico	49
Figura 3 - Jogo dramático de encenação do encontro entre o lobo e Chapeuzinho vermelho no campo de flores	127
Figura 4 - Jogo dramático em que as crianças simulam encontro com um estranho	133
Figura 5 - Disposição da sala de aula para início das atividades epilinguísticas	136
Figura 6 - Crianças dramatizando o excerto do conto Chapeuzinho Vermelho	151
Figura 7 - Registro das crianças desenhando.....	159
Figura 8 - Representações artístico-simbólicas do lobo mau.....	160
Figura 9 - Representações artístico-simbólicas de Chapeuzinho Vermelho.....	162
Figura 10 - Representações artístico-simbólicas das flores do campo	163
Figura 11 - Representações artístico-simbólicas da casa da vovó	164
Figura 12 - Representações gerais de cenas da história	165
Figura 13 - Chapeuzinho Vermelho no caminho e o lobo mau à espreita	166
Figura 14 - Momento de suspensão do discurso verbal e concretização do discurso na dramatização e no gesto	170
Figura 15 - Momento em que a dramatização e o gesto complementam o discurso verbal e a cena é revivida pela criança	172
Figura 16 - Demonstração de encantamento das crianças ao dramatizarem	173

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: DO CONTO AO RECONTO	21
2.1 Educação Infantil: do histórico ao princípio de uma de uma abordagem dialógica..	21
2.2 Escuta, fala e pensamento: uma reflexão sobre a contação de histórias e o reconto para crianças pequenas	33
3 DIÁLOGOS SOBRE A LINGUAGEM: VYGOSTKY E BAKHTIN E O CÍRCULO .	41
3.1 Contribuições da psicologia histórico-cultural para o desenvolvimento Infantil.....	41
3.2 A idade pré-escolar	50
3.3 Língua(gem), formação da consciência socioideológica e linguístico-discursiva e enunciativa na visão de Bakhtin e o Círculo	54
3.3.1 O signo ideológico/palavra e a formação da consciência socioideológica e linguístico-discursiva dos sujeitos	54
3.3.2 Interação discursiva, enunciado e gênero.....	61
3.3.3 Conteúdo temático, construção composicional e estilo do enunciado mobilizado em gênero.....	71
3.3.4 Relações dialógicas, valoração e entonação.....	75
4 ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS: DO NASCIMENTO À ATUALIDADE.....	82
4.1 O conceito de atividade epilinguística.....	82
5 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	92
5.1 Da pesquisa interdisciplinar	92
5.2 Do pensamento filosófico dialógico nas Ciências Humanas e o papel da linguagem .	95
5.3 Da natureza qualitativa e interpretativa da pesquisa	99
5.4 Da pesquisa-ação	101
5.4.1 Do cronotopo e dos sujeitos da pesquisa.....	104
5.4.2 Do módulo de implementação	107
5.4.3 Planos de aula	108
6 RELATO DE IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	119

6.1	Relato de implementação e análise de dados	121
6.2	Da realização das atividades epilinguísticas propriamente ditas	136
6.3	Das atividades complementares de desenho.....	158
6.4	Atividade de reconto e as reverberações da atividade epilinguística	167
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
	REFERÊNCIAS	178
	ANEXOS	194

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa da escolaridade sumariamente importante ao desenvolvimento integral da criança. No plano do senso comum, e até mesmo nas práticas de ensino e aprendizagem com crianças, prevaleceu, por muito tempo, e não seria imprudente afirmar que ainda prevalece na cultura, em certa medida, a visão de que a Educação Infantil se destina apenas ao cuidar. Isso se deve ao longo período ao qual a Educação Infantil foi compreendida como etapa apenas de cuidados. Anteriormente à Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB) de 1996, que é resultado de políticas públicas elaboradas e conquistadas por defensores da Educação Infantil não só do Brasil, mas a nível mundial, crianças pequenas não eram atendidas em creches ou parques sem a presença materna até meados do século XIX, e quando atendidas era para o ato de cuidar e de não ensinar (OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA, 2012, PINEDA; TROVA, 2013; CASARIL, 2017; BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019). Por outro lado, com os avanços das discussões em torno dos objetivos dessa etapa, a depender da ideologia educacional assumida, a Educação Infantil passou a ser lugar de já alfabetizar, obrigatoriamente, crianças de 4 a 5 anos.

Com o recente retrocesso político-ideológico na educação brasileira (SAVIANI, 2020) voltou-se a defender que a escola é lugar apenas de desenvolvimento cognitivo, para se oferecer quantitativos desejáveis para estados e municípios. Nesse interim, tem-se esquecido da importância do desenvolvimento humano integral da criança, que passa pela abordagem das diversas formas de linguagem, como a corporal, a musical, a plástica, a oral e a escrita, ajustadas às situações de interação discursiva concretas, a partir das quais a criança se desenvolve na e a partir da relação de alteridade com outros. Para que o trabalho com as diversas formas de linguagem ocorra, é importante que as crianças possam brincar, imaginar, participar de processos criativos, como os que ocorrem a partir da contação de histórias, do reconto, da musicalização, da dramatização, do desenho e outros.

Uma excelente definição para educação, que se aplica perfeitamente à Educação Infantil, é a compartilhada por Freire (1989), ao afirmar que “a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais” (p. 18). Ao afirmar isso, Freire não se refere, especificamente, à Educação Infantil, porém não é pretencioso deprender de sua fala, que na etapa da Educação Infantil afetamos corações para uma vida toda. Não se trata de romantizar essa etapa do ensino básico, mas de compreender que a Educação Infantil necessita cada vez mais de estudos emancipatórios, de políticas públicas e formação de Educadores

Infantis responsáveis com sua atuação em sala de aula e práticas articuladas com a real necessidade dos alunos, cuja história, cultura e vivências precisam ser respeitadas no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

No fio da historicidade da Educação Infantil no Brasil, esta só tem avanços significativos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, pois até então não era reconhecida como uma etapa da educação básica. Contudo, até os dias atuais muito se discute sobre as práticas informais e formais e o papel do educador infantil, para a sistematização de abordagens metodológicas. Disso resulta que a construção da história da Educação Infantil é perpassada por tensões e alguns desafios, principalmente no que concerne a concepções e a uma práxis que articule desenvolvimento integral, físico, cognitivo, emocional e social no processo de ensino e aprendizagem das crianças, respeitando seus direitos de aprendizagens, visto que a criança é um sujeito em desenvolvimento ininterrupto, processual. A consideração de todos esses aspectos institui uma grande importância ao papel do professor mediador na educação infantil, principalmente no que concerne a sua própria compreensão teórica e decorrentes reflexos nas práticas que envolvem o trabalho com a língua(gem), visto ser por meio desta que os sujeitos se constituem sempre em interação discursiva socialmente situada (VOLÓCHINOV, 2018 [1929-1930]).

Na idade pré-escolar e de transição para a idade escolar, a criança pequena se encontra no desenvolvimento da linguagem, processo fundamental para que as interações sociais, pessoais e interpessoais aconteçam e a formação da consciência socioideológica e linguístico-discursiva e enunciativa do infante aconteça, a colocar em relação o social e o individual. Assim, na Educação Infantil, professores tomam como recurso a prática da contação e reconto de histórias em suas aulas, seja para iniciar uma rotina diária, criar um momento de ludicidade, contemplar um item do currículo, oferecer entretenimento aos alunos, promover situações para o desenvolvimento da imaginação.

Para tanto usam técnicas orais, escritas, audiovisuais, como projeções, fantoches, palitoches, aventais, chocalhos, dedoches, e outras técnicas, em diversas técnicas como a contação livre, a oralização da escrita, a buscar o desenvolvimento de habilidades vocabulares, linguísticas, morais, organização do pensamento, trabalho com gêneros do discurso e desenvolvimento da consciência linguístico-discursiva, de acordo com documentos norteadores vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC)(2017) e Referencial Curricular do Paraná-RC (PARANÁ, 2020).

O desenvolvimento da criança na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (2005) é constituído pelas interações sociais. Sem a linguagem, que medeia a relação entre os pares, não

ocorre o desenvolvimento. Os processos de interação são permeados por crises que promovem relações com as funções psicológicas quando experimentado algo novo. O autor, em suas pesquisas, observa que há relação entre o pensamento e a linguagem, o que é estabelecido, como dito anteriormente, pela interação com o outro. Já nos estudos da linguagem de Bakhtin, é delineada a importância da linguagem para o desenvolvimento infantil. O autor afirma que é

dos lábios delas [das mães e pessoas íntimas], no tom volitivo-emocional do seu amor, a criança ouve e começa a reconhecer seu nome, a denominação de todos os elementos relacionados ao seu corpo e às vivências e estados interiores; são palavras de pessoa que ama as primeiras palavras sobre ela, as mais autorizadas, que pela primeira vez lhe determinam de fora a personalidade e vão ao encontro de sua própria e obscura autossensação interior, dando-lhe forma e nome em que ela primeira vez ela toam consciência de si e se localiza como algo (BAKHTIN, 2011, p. 46).

Conforme discute Francóis (2004), a criança que aprende a falar não vai da língua morta, da estrutura, como uma espécie de caixa de ferramentas linguísticas que chega à fala como um conjunto de usos da língua em determinado contexto. A criança, na verdade, vai dos discursos dos outros ao discurso de si. A sua entrada no circuito da linguagem é altamente dialógica, pois é a partir das trocas verbais, da fala do outro, como a linguagem é dirigida ao outro, que se realiza apropriação languageira. A linguagem está presente na vida da criança desde o primeiro dia do seu nascimento, constituindo o sujeito-criança por meio das axiologias - valoração e entonação - mobilizadas na língua em uso nos enunciados.

A língua como sua gramática para Bakhtin (2008 [1963]) é discurso vivo, constituído histórica e socialmente por meio das relações humanas, bem como os valores que estão presente na escolha da palavra, das expressões constituem o sentido do enunciado como um todo nas situações de interação, não sendo possível pensar na língua por um viés estruturalista que considera dicotomicamente um “sistema de signos” com valores próprios dentro de um único sistema (perspectiva Linguística Estrutural). A palavra da língua não é uma estrutura, não tem um significado convencional dicionarizado, mas a palavra um signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2018 [1929-1930]) que tem sentido/valor quando usada em uma situação de comunicação verbal concreta. As palavras que dizemos são tomadas dos enunciados já dito dos outros, revaloram-se, tornam-se próprias e são exteriorizadas no enunciado, construído para se compartilhar valores com o outro. Esse processo remete ao conceito de enunciado que constrói o diálogo, sendo o enunciado a resposta de outro enunciado, que suscita outras (DEL RÉ, HILÁRIO; VIEIRA, 2021).

O enunciado “abarca dentro de si um contexto social, uma imagem potencial do interlocutor e os índices de valor da palavra; um não dito (e, portanto, presumido) que sustenta o dizer” (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2021, p. 23), ou seja, cada enunciado é marcado por condições históricas, sociais e ideológicas de interlocutores em interação situada. Os enunciados podem ser relativamente estáveis quando em contextos conhecidos, o que permite na aquisição da linguagem infantil, que a criança e o adulto façam a recuperação de sentidos que já foram construídos anteriormente ou faça novas significações. Em situação de ensino e aprendizagem, a criança é inserida por seu interlocutor/adulto nas práticas de linguagem por meio de gêneros discursivos. Inicialmente por meio de gêneros primários, diálogos informais e cotidianos, em que há troca de enunciados relativamente estáveis.

Com a ampliação das relações sociais, por meio da interação dos pares, a criança é inserida em práticas de linguagem institucionalizadas, de outras esferas da comunicação social e ideológica e, conseqüentemente, passa a conhecer outros gêneros discursivos. Em outras palavras, a criança pequena aprende, conforme postula Vygotsky, por meio do lúdico, e ao ser inserida em brincadeiras e jogos simbólicos, desenvolve sua linguagem, colocando em prática os diferentes discursos adquiridos nas relações anteriores, até que ao longo do seu processo de desenvolvimento da linguagem vai sendo inserida e tendo contato com outros gêneros, os gêneros secundários (BAKHTIN, 2016 [1979]).

Conforme Bruner (2007, p. 34), “a adaptação da linguagem requer cenários familiares e rotinizados, os chamados ‘formatos’”, para que a criança compreenda o que se passa, em razão da sua capacidade limitada de apreender a informação. Isso corresponde a rotinas constitutivas de um sistema de suporte para a aquisição da linguagem.

Nessas rotinas, ainda, que podem se dar em situações diversas, inserem-se situações lúdicas ou de cenários rotinizados. Nesse sentido, os jogos, as brincadeiras teriam papel fundamental no processo de aquisição da linguagem, sempre a partir da interação, a partir do que, consideramos que as atividades de contação de histórias, dramatização, desenho, reconto se caracterizam de acordo com a teoria preconizada.

O mundo representado nas histórias na e a partir da língua/discurso é discursivizado por meio de expressões, de escolhas vocabulares, escolhas gramaticais de estilo que, por sua vez, mobilizam valores, entonações reconhecidas no meio social. Tais valores e entonações, em dada situação extraverbal, consubstanciam as axiologias, os sentidos mobilizadas no enunciado (VOLÓCHINOV, 2019a). Nesse sentido, as atividades epilinguísticas (CULIOLI, 1990, 1999, FRANCHI, 1987, GERALDI, 1991, POLATO; MENEGASSI, 2021) servem ao processo de compreender operações com e sobre a linguagem que constituem os ressaltos valorativos, que

se concretizam por meio de ressaltos entonacionais no enunciado. Por alguns, como para Culuioli (1990), a atividade epilinguística é definida como atividade inconsciente, praticada a todo instante pelo falante. O falante, nesse caso, realiza operações a partir das quais estabelece comparações, experimentações inconscientes, que consubstanciam a expressão linguística no processo discursivo.

Já para outros, como Geraldi (1991) trata-se de uma atividade deliberada e consciente, em situação de ensino, que visa levar o aluno a compreender como se opera com e sobre a linguagem, a considerar as condições que envolvem a produção de um enunciado. Conforme defendem Polato e Menegassi (2021, 2023), as atividades epilinguísticas, ao relacionarem a palavra e as expressões da língua em uso com seus respectivos valores, mobilizados ideologicamente para se tratar de um tema social no enunciado, propiciam a ampliação da consciência socioideológica do aluno e ao mesmo tempo a ampliação da consciência linguístico-discursiva e enunciativa.

Assim, ao olharmos para a contação de histórias e a possíveis práticas de linguagem posteriores, vislumbramos a possibilidade de desenvolvimento, implementação e caracterização de atividades epilinguísticas valorativas (POLATO; MENEGASSI, 2020, 2021), para crianças pequenas de cinco anos, estudantes do Infantil 5 (Nível II), da Educação Infantil. A partir disso, buscamos analisar se a tomada de consciência sobre o valor da palavra e das expressões a partir do plano valorativo e entonacional reflete-se em outras atividades posteriores à contação, como no reconto, nas dramatizações, desenhos, a corroborar a formação da consciência linguístico-discursiva e enunciativa da criança, bem como sua consciência socioideológica acerca dos temas e subtemas abordados nos enunciados, levando-as a outros níveis de compreensão/produção do discurso, tornando-as sujeitos reflexivos sobre a linguagem.

Peço licença para novamente escrever em primeira pessoa para apresentar meu lugar de fala, pois este é fundamental para a compreensão social da pesquisa. Sou uma educadora infantil no auge dos 30 anos, mas que desde criança foi uma ouvinte de histórias, pois meu pai, hoje falecido, sempre, nas manhãs, contava histórias oralmente, histórias de animais falantes, meninos arteiros, velhos traquinas, bem e mal, não de princesas e príncipes, mas de lobos maus, garotas valentes. Tais narrativas fizeram de mim uma criança criativa e imaginativa, que produzia, criava as próprias histórias. Quando as histórias criadas já não eram suficientes, os livros se tornaram meus melhores companheiros, principalmente na adolescência, ajudando-me a lidar com emoções, perdas e alegrias.

A literatura me levou até a faculdade de Letras (Português-Inglês), movida pelo sonho de me tornar editora ou redatora. Porém, na faculdade, àquela menina que inventava ou contava as histórias que seu pai narrava para seus alunos imaginários e escrevia na parede de muro, despertou-se a responsabilidade de ser professora. A metodologia de ensino foi a disciplina que mais me prendia a atenção durante as aulas no curso, porém aluna trabalhadora não foi possível desenvolver ou participar de pesquisas durante a graduação. Ao concluir o curso de Letras ingressei na segunda Licenciatura em Pedagogia. Para complementar as áreas de ensino que não foram contempladas no curso anterior, realizei pós-graduações em Literatura Brasileira, Gestão Escolar, Ludopedagogia e Neuropsicopedagogia, sempre buscando compreender o desenvolvimento da criança, porque compreendi que é desde bebê que se iniciam os processos mais importantes do desenvolvimento humano, principalmente por meio da linguagem.

Hoje gestora de um centro de educação infantil para crianças de 0 a 3 anos, há quase dois anos, percebo mais fortemente do que no início da pesquisa, a relevância da formação continuada do professor da educação infantil, pois do “outro lado” é possível observar os déficits de formação nos professores que chegam a esse segmento, que dos mais importantes na educação. Essa compõe a minha justificativa pessoal para desenvolvimento da pesquisa. Já do ponto de vista acadêmico, justificamos nossa pesquisa, pois ao buscarmos respaldo teórico e metodológico sobre atividades epilinguísticas e as possibilidades de seu desenvolvimento com crianças pequenas da Educação Infantil, não encontramos trabalhos científicos na forma de livros, artigos, capítulos, e-books sobre o tema.

Somente havia material sobre atividades epilinguísticas e sua aplicabilidade nas outras etapas do ensino básico, como o ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio. Quando se buscava em periódicos sobre contação de histórias, outras metodologias apareciam, reflexões, mas não sobre atividades epilinguísticas no conto e reconto de histórias na Educação Infantil, como vistas ao desenvolvimento de habilidades linguístico-discursiva e enunciativas das crianças e consequente ampliação da consciência socioideológica desses pequenos sujeitos. Assim, motivamo-nos pelas questões: É possível desenvolver atividades epilinguísticas com crianças não alfabetizadas da Educação Infantil? Essas atividades podem favorecer a ampliação da consciência socioideológica e linguístico-discursiva e enunciativa de crianças do nível II da Educação Infantil a partir da contação e reconto de histórias?

Essas perguntas nos levaram a delinear os objetivos de nosso estudo. Assim, elegemos como objetivo geral desenvolver e categorizar atividades epilinguísticas valorativas a partir da prática de contação e reconto de histórias, com crianças do nível II da Educação Infantil. Como objetivos específicos instituímos: a) estabelecer reflexões interdisciplinares sobre a linguagem

infantil a partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e dos estudos de Bakhtin e do Círculo; b) analisar os reflexos das atividades epilinguísticas valorativas na prática de reconto de histórias pelo aluno da educação infantil; c) caracterizar as atividades epilinguísticas valorativas desenvolvidas, com apontamentos para seu desenvolvimento nas práticas de contação e reconto de histórias.

Para cumprimento dos objetivos, metodologicamente, assumimos a perspectiva da pesquisa interdisciplinar, de natureza qualitativa e interpretativa, apoiando-nos no paradigma da pesquisa-ação, na qual o pesquisador é agente participativo da pesquisa e observador-analista da ação (THIOLLENT, 2011). Do ponto de vista interdisciplinar, são mobilizados referenciais da área da Educação, da História, da Psicologia e da Letras, com especial apoio teórico basilar na Psicologia Histórico-cultural e da teoria dialógica de linguagem preconizada por Bakhtin e seu Círculo de pesquisadores (BAKHTIN, 2008, 2013, 2015, 2016, VOLÓCHINOV, 2018, 2019a, b, MEDVIÉDEV, 2019).

Assim, o trabalho se encontra dividido em seis seções. Na seção segunda, intitulada “Educação Infantil: do conto ao reconto”, a Educação Infantil é caracterizada e a relevância da contação e reconto de histórias é abordada, assim como os objetivos de sua recomendação nos documentos norteadores de ensino infantil no Brasil (ABROMOVICH, 2006; BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019; BRASIL, 1971, 1988, 1990, 1996, 2009, 2013, 2017; BRUNNER, 2001; CARDOSO, 2012; CURY; REIS; ZANARDI, 2018; KISHIMOTO, 2007;; OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA, 2012; PARANÁ, 2020; RUBIRA, 2015; SCHNEWLY, 2004; SODRÉ, 2017; TROVA; PINEDA, 2013; CASARIL; 2017; VYGOTSKY, 2001; ZILBERMAM; MAGALHÃES, 1984).

Na terceira seção, intitulada “Diálogos sobre a linguagem: Vygostky e Bakhtin e o círculo” buscamos compreender o papel da linguagem, sua relação com o pensamento, com desenvolvimento, com a formação consciência socioideológica e linguístico-discursiva e enunciativa, respaldando-se na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e na teoria dialógica de Bakhtin e o Círculo. No primeiro caso, abordamos conceitos como linguagem, desenvolvimento psíquico, desenho, oralidade, dramatização, pelo viés dos Estudos da Psicologia Histórico-cultural e, no segundo, abordamos conceitos como língua, signo ideológico, consciência socioideológica, enunciado, gênero, valoração e entonação. A partir disso, convergimos a revisar, conceituar e caracterizar as atividades epilinguísticas, com apoio em estudos vinculados aos campos da Linguística geral e Aplicada ao ensino, e que tomam essas atividades como objeto de investigação (CULIOLI, 1990, 1999, ROMERO, 2011, FRANCHI, 1987, GERALDI, 1991, POLATO; MENEGASSI, 2020, 2021, 2023).

Na quarta seção, apresentamos revisão sobre o conceito de atividades epilinguísticas, a abordar seu nascimento (CULIOLLI, 1990, 1999), desenvolvimento na Linguística Aplicada do Brasil junto ao ensino gramatical (FRANCHI, 1987), sua inserção à prática de análise linguística (GERALDI, 1991) e o estado atual a partir de sua reavaliação com base na teoria dialógica de Bakhtin e o Círculo (POLATO; MENGASSI, 2020, 2021). Na quinta seção, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa interdisciplinar (POMBO, 2004, TRINDADE, 2008, JAPIASSU, 1994, 2005, BICUDO, 2008, FAZENDA, 2008) e sua inserção no paradigma da complexidade (MORIN, 1997, 2006). Posteriormente, as orientações do pensamento filosófico dialógico para o fazer científico no campo das ciências Humanas e da linguagem (BAKHTIN, 2016 [1959/1961], 2017 [1930/1940], FARACO, 2009, HUFF, 2021, AMORIM, 2004). Na sequência, os pressupostos da pesquisa qualitativa e interpretativa (MINAYO, 2001, GÜNTER, 2006, FLICK, VON KARDORFF E STEINKE, 2000, STAKE, 2011) e da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011; SIQUIRA, 2005, THIOLLENT; COLLETE, 2014, CORREA; CAMPOS; ALMAGRO, 2018).

Apresentamos, ainda, caracterização do contexto e dos sujeitos da pesquisa, a professora formadora e alunos da Educação Infantil, com a construção do perfil socioeconômico, cultural, cognitivo e emocional desses pequenos sujeitos, matriculados em uma escola situada no município de Campo Mourão-PR. Expomos, ainda, os instrumentos da coleta realizada durante a implementação de módulos de contação de histórias, desenvolvimento de atividades epilinguísticas junto aos alunos, dramatização, desenho e reconto, bem como caracterização dos dados eleitos à análise. Na última seção, analisamos os dados coletados na implementação realizada pela professora-pesquisadora. Os questionamentos e reflexões despertadas ao longo do processo investigativo da pesquisa, bem como os resultados visam contribuir para a ampliação de estudos acadêmicos na formação de professores da educação infantil, bem como para os estudos da linguagem infantil no Brasil, a destacar sua riqueza valorativa e entonacional.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: DO CONTO AO RECONTO

2.1 Educação Infantil: do histórico ao princípio de uma de uma abordagem dialógica

A Educação Infantil é um segmento educacional que historicamente foi preterido no Brasil. Conforme discute Oliveira (2008), “a educação formal da criança de zero a seis anos de idade, até pouco tempo, não fazia parte da gama das preocupações daqueles que elaboravam as Políticas Educacionais Brasileiras” (OLIVEIRA, 2008, p. 53). Para a autora, a trajetória que culmina nas leis que hoje regulamentam e orientam a Educação infantil foi marcada por lutas e reivindicações de movimentos sociais organizados. Somente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Base (LDB), de 1996, o segmento teve avanços significativos nos espaços educacionais para crianças pequenas. Reconhecida e legalizada como a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil ainda hoje é campo de discussões e embates sobre práticas educacionais sistematizadas, com aportes teóricos e metodológicos diversos, orientadores do trabalho pedagógico do educador infantil e das propostas de ensino e aprendizagem.

O início da história da Educação Infantil no Brasil é anterior à LDB de 1996, acompanhando o percurso histórico da educação de crianças pequenas ao redor do mundo, a possuir, no entanto, suas próprias características. Tudo se inicia quando, em meados do século XIX na zona rural, onde grande parte da população brasileira residia, os cuidados com as crianças pequenas sem a presença materna, geralmente fruto da exploração sexual da mulher negra ou índia pelo senhorio branco, era realizado pelas famílias fazendeiras. Posteriormente/concomitantemente, no meio urbano, as crianças abandonadas por moças da sociedade que tiveram um “escape” e não poderiam ser inseridas no seio das famílias de prestígio, iniciava-se quando eram depositadas nas “rodas dos expostos”, que havia em algumas cidades desde o início do século XVIII (OLIVEIRA, 2008).

Essa prática teve, em seu início, caráter caritativo, que posteriormente evoluiu para o caráter filantrópico. Segundo Marcilio (2006, p. 78), “a caridade, confrontada com uma nova realidade econômica e social, foi absorvendo objetivos e táticas da filantropia”, enquanto que “a filantropia, por sua vez, não abandonou inteiramente os preceitos religiosos”. Com o aumento da taxa de mortalidade infantil no início do século XX houve uma preocupação por parte das entidades filantrópicas e religiosas, de solucionar tal problema, sendo o Dr. Menezes Vieira o primeiro a criar um jardim de infância privado, em 1875, no Rio de Janeiro. Na sequência, em 1877 foi aberto o Jardim de Crianças da Escola Americana, que mais tarde se

tornou Universidade Presbiteriana Mackenzie, e foi um dos espaços que mais contribuiu para o desenvolvimento e expansão dos espaços de ensino para crianças pequenas, com teorias modernas sobre essas, pois tinham o apoio de missionários norte-americanos (TROVA; PINEDA, 2013).

As escolas infantis, chamadas de jardins de infância, tinham tendência higienista e assistencialista, o que para a sociedade de até 1930, se não até os dias atuais, não era motivo de aplausos, pois reinava ainda a visão de que a criança deveria ser criada pela mãe no início de sua vida, o que fomentou muitas discussões que contribuíram para os avanços da Educação Infantil. Vale ressaltar, que a lei trabalhista de 1920 instituía que as fábricas oferecessem creches para as mães trabalhadoras, aumentando o atendimento das crianças pequenas em creches particulares após a Segunda Guerra Mundial, quando as mulheres foram trabalhar nas indústrias, por não terem com quem deixar seus filhos. Segundo Oliveira (2012), no Brasil,

a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943, de iniciativa do Governo Vargas (1930-1945), regulamentou alguns pontos sobre o atendimento dos filhos das trabalhadoras, mas apenas com o objetivo de facilitar a amamentação durante a jornada de trabalho. Ao longo da segunda metade do século XX, o incremento da industrialização e da urbanização no país levou a um novo aumento da participação de mulheres no mercado de trabalho. Com isso, creches e parques infantis que atendessem crianças em período integral passaram a ser cada vez mais procurados não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e por funcionárias públicas (OLIVEIRA, 2012, p. 24-25).

O Estado, com o desenvolvimento político e econômico da década 60, ainda não possuía políticas educacionais para a educação das crianças pequenas, ficando essa responsabilidade para outras instituições não governamentais ou entidades filantrópicas, nas quais as propostas de atendimento não visavam ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, mas sim o cuidar, sempre acentuando a ideia de creche, com o de assistência à criança carente. Todavia, em 1961, concretizou-se uma mudança para Educação Infantil, em decorrência da publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4024/61), que incluiu os jardins de infância e as escolas maternas no sistema de ensino brasileiro. Mesmo assim, não houve o fortalecimento de propostas de métodos de ensino relevantes para os infantes.

O período da ditadura militar (1964-1985) continua ressaltando uma concepção de assistencialismo na Educação Infantil, a priorizar o atendimento de crianças pequenas na ausência das mães trabalhadoras e de crianças carentes, o que contribui cada vez mais para a redução dos espaços de brincar urbanos e para diminuição dos brinquedos em quintais e ruas. Nas décadas seguintes, de 1970 e 1980, a inserção da mulher no mercado de trabalho cada vez

mais é maior, contribuindo para o aumento das demandas pelo espaço escolar infantil. Em 1971, novas propostas são formuladas para o ensino com a publicação da Lei de diretrizes e bases (LDB), de 1971, que passou a prever: “os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes” (BRASIL, Lei 5692/71).

A partir da legislação de 1971, novas concepções pedagógicas surgem e com elas discussões abordando sobre a “privação cultural” que as crianças mais pobres sofrem e como tal fator estaria relacionado ao fracasso escolar. Surge, assim, uma pedagogia de *educação compensatória* que visava o reparo e atendimento de crianças pequenas pobres em creches e pré-escolas, sob a defesa da estimulação precoce e do preparo da criança para a alfabetização. No entanto, as instituições desse segmento, que atendiam grupos socioeconomicamente prejudicados, não compreenderam a proposta e continuaram as práticas assistencialistas, sempre buscando suprir carências básicas como higiene, alimentação, a desconsiderar a carência cultural, a necessidade de estimulação precoce, o conhecimento científico, o desenvolvimento psicomotor, o desenvolvimento da linguagem dentre outros. Por outro lado, nos jardins de infância em que crianças da classe média eram atendidas, as teorias afetivas e cognitivas eram desenvolvidas. Conforme confirma Oliveira (2012),

enquanto discursos compensatórios ou assistencialistas continuaram a orientar o trabalho dos parques infantis e das creches, propostas de desenvolvimentos afetivo e cognitivo eram adotadas pelos jardins de infância, onde eram educadas as crianças de classe média. A superação desta desigualdade de acesso aos benefícios da educação criança pequena continuava tarefa difícil (OLIVEIRA, 2012, p. 27).

Assim, o acesso à educação de qualidade a todos não acontecia, de modo que as camadas sociais mais privilegiadas, aqueles que podiam custear a educação em creches particulares, recebiam o ensino com enfoque em práticas de desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, enquanto as camadas menos favorecidas economicamente continuavam recebendo uma educação regida por uma prática assistencialista antiga, que contribuía mais e mais para a desigualdade social e a marginalização, questão que se refrata nítida por muito tempo no sistema de ensino infantil no Brasil. Com a Constituição de 1988, as discussões sobre a criança se intensificaram, principalmente no que diz respeito aos filhos dos trabalhadores e ao atendimento que estes estavam recebendo. Houve aumento das pressões dos movimentos feministas e sociais para que houvesse a ampliação da educação em creches, pré-escolas, tornando-se direito da criança e um dever do Estado manter esse segmento de ensino. Outra conquista foi a

promulgação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) em 1990, que solidifica os direitos da criança proposto na Constituição de 1988.

A partir do reordenamento promovido pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (doravante ECA, 1990), alguns debates se iniciaram na Câmara de Deputados e no Senado Federal, para que houvesse a criação de uma lei que orientasse a educação brasileira, sob a balizas das orientações desses marcos legais, pois mesmo já havendo no histórico várias leis e políticas educacionais, estas já estavam adequadas às reconfigurações do contexto educacional que se formulava na década de 90. Tais discussões resultaram em debates entre instituições de pesquisa, Universidades, sindicatos, educadores e organizações não governamentais, a desfechar no grande marco para a Educação Infantil, que foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional (Lei 9394/96), a qual inclui a Educação Infantil como a primeira etapa oficial da Educação Básica. Assim, a LDB passou a preconizar em seu Artigo 29:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

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 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.
(BRASIL, 1996, p. 2022).

Após a consolidação da LDBEN/96, que torna a educação infantil a primeira etapa da Educação Básica, até então não obrigatória, debates sobre definições, políticas institucionais voltadas para o cunho pedagógico da Educação Infantil foram colocadas em pauta e começou-se a discutir sobre o currículo escolar e o que ensinar às crianças pequenas. A Educação Infantil, com o passar dos anos, vem sendo apontada como um indicador de desenvolvimento e aspecto positivo de escolarização, porém mesmo com a relevância do ensino infantil há dificuldades em ampliar o número de crianças matriculadas na Educação Infantil, pois a obrigatoriedade é só a partir de 4 anos, com a alteração da LDBEN/96 com a Lei 12.976 de abril de 2013, sendo a educação de 0 a 3 ano facultativa às crianças.

Portanto, são necessárias ações efetivas que garantam acesso da criança pequena à escola, e não só a sua frequência, a fim de assegurar que esse aluno receba experiências de aprendizagens significativas com interações e brincadeiras entre crianças e adultos, com a construção coletiva e integrada do conhecimento científico, superando o ensino fragmentado historicamente do atendimento de grupos sociais diversos, a oferecer uma educação de

qualidade, gratuita e acessível a todos (OLIVEIRA, 2012). Após a aprovação da LDB de 1996, outro documento que tem grande importância para Educação Infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, resultado do Parecer CNE/CEB nº20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09, que estruturam a Educação Infantil, estipulando um número mínimo de horas de funcionamento, em período diurno, formação do profissional que cuida e educa, dispõe regras sobre vagas, idade mínimas e pontos de junção com o Ensino Fundamental.

Outro aspecto destacado pelo parecer é a respeito do projeto pedagógico e planos de ensino de cada unidade de ensino infantil, que precisam contemplar o brincar em seu currículo, como metodologia de ensino fundamental para o desenvolvimento da criança pequena, bem como deve propiciar experiências de aprendizagens que promovam o desenvolvimento da criança, não restringindo o ensino ao mero cuidar, mas sim à do desenvolvimento social, emancipatório e interacionista do eu social, compreendendo os interesses da criança em cada momento de sua vida, a fim de estimular os aspectos motores, afetivos, linguísticos e cognitivos, por sua vez inter-relacionados (OLIVEIRA *et al.*, 2012).

Vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) destacam a relevância do trabalho com a oralidade, o faz de conta, o desenho, os gestos e a imaginação, bem como a dança, o que possibilita à criança desenvolver as habilidades motoras, cognitivas e linguístico-discursivas nas práticas sociais e de linguagem na sala de aula. As DCNEIs foram fundamentais para estruturar o trabalho pedagógico da Educação Infantil no Brasil, principalmente a partir de 2014, quando o ensino infantil se torna etapa básica e obrigatória para crianças de 4 a 5 anos. Assim, reafirmam a etapa da Educação Infantil, como Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, DCNEIs, 2014, p. 12).

Nesse documento, a criança passa a ser concebida como um sujeito sócio-histórico ativo e de direitos que, constrói sua identidade pessoal e coletiva nas interações, nas relações e práticas cotidianas vivenciadas, ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e construir sentidos sobre a natureza e a sociedade, da mesma forma que produz cultura (BRASIL, 2014). No que toca às práticas pedagógicas inerentes ao currículo, a partir dos eixos norteadores das interações e brincadeiras, as DCNEIs preconizam, especificamente, no que toca ao desenvolvimento da linguagem verbal e gestual, que se:

promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; (BRASIL, DCNEIs, 2014, p. 25).

Já em 2017, entrou em vigor a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que concebe a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, sendo ela o fundamento e base para o processo educacional, pois é na entrada nas creches e pré-escolas que se dá primeira separação entre a criança e os familiares. Portanto, é importante que esse momento seja vivenciado de maneira estruturada e organizada, para que os laços afetivos e sociais possam ser desenvolvidos e preservados. Como é possível perceber ao longo da estruturação da Educação Infantil, o conceito de aprendizagem e a concepção entre o *educar* e *cuidar* são complementares, e não podem ser esquecidos pelo educador infantil. De tal forma, é nas escolas e creches de Educação Infantil que as experiências, vivências e conhecimentos aprendidos no contexto familiar e de sua comunidade local devem ser considerados, devendo ser articulados nas propostas pedagógicas, com o intuito de ampliação das experiências, habilidades e conhecimentos das crianças pequenas.

Essa integração objetiva gerar a consolidação de aprendizagens novas, complementando a educação familiar, pois o desenvolvimento da autonomia, socialização e comunicação dos bebês e crianças bem pequenas potencializa o desenvolvimento nas aprendizagens (BRASIL, 2017). Outro aspecto que a BNCC vem abordar quando ressalta o brincar é sobre os direitos de aprendizagens, que já eram apontados nas DCNEIs, em que as interações e as brincadeiras eram as práticas norteadoras das práticas educacionais da Educação Infantil, pois é por meio dessas práticas que pode se observar e identificar afetos, emoções, conflitos e frustrações, bem como vislumbrar a resolução para tais questões. De tal modo, os eixos estruturantes e as competências gerais propostos pela BNCC asseguram seis *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* que permitem às crianças aprender por meio de situações em que estas têm papel ativo e participativo, bem aprendem a como resolver conflitos para a construção de si, do mundo social e natural. Esses direitos de aprendizagem são apresentados na Figura 1, correspondente a um recorte da BNCC:

Figura 1 - Recorte da BNCC sobre direitos de aprendizagem



Fonte: (BRASIL, 2017, p. 38)

Os direitos de aprendizagens permitem que a criança se torne um sujeito que observa, questiona, levanta suposições, faz julgamentos e agrega conhecimentos e valores por meio das ações e interações nas relações sociais, de modo que esses aprendizados não se constituem isolados, mas sejam perpassados entre os pares, a impor uma intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. A intencionalidade permite ao educador prever e sistematizar uma organização para as experiências, de modo que a criança possa conhecer e compreender as relações entre cultura, natureza e a produção científica, além de relacionar essas apropriações com as práticas de sua rotina de cuidados pessoais, como se banhar, vestir, escovar os dentes, comer, brincar, desenhar, experimentar texturas e materiais diversos, bem como participar de processos de leitura, de contação e reconto de histórias e relação com outros indivíduos.

Acompanhar o desenvolvimento da criança é papel do educador, porém esse não mensura dicotomicamente o desenvolvimento, dizendo se essa está “apta”, “não apta”, “madura ou imatura”. O professor registra, em diferentes momentos, o desenvolvimento da criança em processo, a destacar seu avanço, por meio de registros como desenhos, fotografias, textos, pinturas, etc., sempre a garantir os direitos de aprendizagem da criança: conviver, brincar,

participar, explorar, expressar e conhecer. A Base Nacional Curricular Comum, ao considerar os seis direitos de aprendizagens, estrutura o currículo da Educação Infantil com *cinco campos de experiências* em que são definidos os objetivos de aprendizagem, bem como os campos de experiências que as situações concretas da rotina de uma criança e os saberes são entrelaçados ao conhecimento e à cultura. Portanto, os campos de experiência têm por base os pressupostos dispostos na DCNEIs, sendo organizados da seguinte forma na BNCC: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* (BRASIL, 2017).

O campo de experiência *O eu, o outro e o nós* visa a interação entre os pares, seja por meio das relações com adultos, pares mais desenvolvidos, ou crianças, de modo que a criança vá desenvolvendo sua forma de agir, pensar, sentir e ser, bem como possa descobrir que o outro existe e seu estilo de vida é diferente. Assim, ao passo que vai vivenciando as relações sociais, desenvolve percepções e questões sobre si, sobre o outro e sobre o coletivo, diferenciando os seres como individuais e sociais. Já o campo de experiência *Corpo, gestos e movimentos* permite que a criança vivencie a exploração do mundo, bem como do espaço e dos objetos que ali estão, adquirindo noções de espacialidade, estabelecendo relações ao expressar, brincar e produzir conhecimento sobre si, o outro e a corporeidade que constitui a si e ao outro nas brincadeiras e interações.

Por outro lado, no campo de experiência *Traços, sons, cores e formas* a criança tem a possibilidade de, no dia a dia, experienciar as mais diversas manifestações artísticas, culturais e científicas, com linguagens e expressões diversas, que no futuro possibilita a criação de suas próprias expressões culturais e autorais, executadas por meio de traços, sons, gestos, cores, texturas e outros meios de comunicação visual, gestual e artística (CASARIL, 2017). É na Educação Infantil que a criança tem a oportunidade de desenvolver sua linguagem oral, e mesmo sendo por muito tempo explorada por meio da música, contação de histórias, entre outras, é preciso dar uma experiência significativa à criança, e a BNCC, propõe o campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, que propicia às crianças a ampliação do vocabulário, bem como o enriquecimento dos recursos de expressão e compreensão, possibilitando a internalização de estruturas linguísticas mais complexas, conforme a criança vai avançando no processo de ensino aprendizagem.

É nesse campo de experiência que a contação de histórias ganha vida e significado, sendo o professor mediador na construção de narrativas, de momentos de escuta, bem como de momentos de reconto da história pelos alunos. Aqui apresentamos os objetivos de aprendizagem subjacentes a esse campo de experiência e que são convergentes ao nosso trabalho com a

contação, reconto de histórias e desenvolvimento de atividades epilinguísticas com as crianças pequenas:

(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).

(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.

(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.

(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.

(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).

(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.

(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.

(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.

(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.

(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).

(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.

(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).

(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea (BRASIL, BNCC, 2017, p. 48-50).

Para complementar a organização curricular da Educação Infantil o campo *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* propõe a inserção das crianças em espaços e tempos diferentes, para estudo dos fenômenos naturais e do mundo físico que as rodeiam. Assim, é possível desenvolver as noções matemáticas e as percepções dos eventos do tempo-

espaço, que passam a ser observadas pela criança com o auxílio do professor e de seus pares (CASARIL, 2017). Ressalta-se que dentro dos campos de experiência, estão inseridos os objetivos de aprendizagem que, por sua vez, são subdivididos em três grupos de acordo com a faixa etária: Creche: Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); Pré-escola: Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2017).

No campo da linguagem, o direito de aprendizagem a se *expressar* salienta a garantia da criança em se tornar “sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (BRASIL, 2017, p. 38). Assim, coaduna os pressupostos defendidos de educação infantil e o ensino da língua reflexiva, com o uso da contação de histórias, pois a criança pequena tem o direito de refletir sobre o que lhe é posto como “*verdade*”, e duvidar, questionar, criticar, colocar suas emoções no discurso, o que a levará a oferecer uma contra palavra após ouvir determinada história, poesia ou música infantil. Desde pequena, a criança é constituída pelos discursos que não são delas, mas já ditos que a transformam em que ela é e participam do que será no futuro enquanto cidadã no mundo.

Com a aprovação da BNCC em 2017, o documento objetiva, também, que os profissionais da educação trabalhem a organização dos currículos de forma interdisciplinar, fortalecendo a competência pedagógica entre as equipes escolares, por meio de estratégias de mais interação, dinâmicas e colaboração na gestão do processo de ensino e aprendizagem. Com a proposta de interdisciplinaridade no currículo escolar, a BNCC permite que os estados e municípios criem seus próprios currículos, tendo por base as competências e direitos de aprendizagens de cada aluno, mas adaptando de acordo com a realidade de cada estado, com sua cultura, língua, arte e manifestação cultural própria.

No entanto, apesar de aparentemente garantir a efetivação de uma Educação de qualidade, a BNCC (BRASIL, 2017) recebeu críticas que apontam às suas contradições. Para autores com Silva (2019), na BNCC, observam-se ausências importantes, como a pouca explicitação das categorias da infância, criança e práticas pedagógicas. Silva problematiza, ainda, que BNCC tem um currículo padrão e minimalista, o que torna inviável de acordo com estudos realizados pelo Ministério da Educação. Segundo Cury, Reis, Zanardi (2018),

[...] tanto o currículo quanto a programação pedagógica para a Educação Infantil e os cuidados começam no momento em que a criança entra pela porta da creche ou pré-escola, trazendo consigo uma bagagem sociocultural e histórica, que precisa ser considerada. Ter rotinas diárias, fornecer condições

adequadas para seu pleno desenvolvimento como sujeitos de emoções e necessidades básicas por suprir, requer atividades estruturadas e não estruturadas, previstas e imprevistas, as quais fazem parte do dia a dia de uma criança. [...] na indissociabilidade da *triade pedagógica educar-formar-ensinar* (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 107-108, grifos nossos).

Educar, formar, ensinar uma tríade indissociável na Educação Infantil, mas que a BNCC suprime, deixando aberto para que formadores e educadores iniciem um trabalho mais próximo do Ensino Fundamental, desrespeitando os *direitos de aprendizagens*. Muitas vezes, desprezam-se as vivências e a bagagem cultural que a criança traz consigo, não se oferecem condições à criança de brincar, explorar, conviver, expressar, e conhecer o meio em que está inserida, por meio de atividades organizadas dentro da rotina diária da Educação Infantil. Ao olhar de Barbosa, Silveira, Soares (2019), a BNCC possui visão instrumental do ensino aprendizagem, e ao organizar o trabalho docente, predispõe como a criança deverá aprender por meio de códigos alfanuméricos, que prepara o infante para avaliações objetivas, indicativas do quanto a criança ou professor ensinou ou aprendeu, a fim de delimitar o processo de aprendizagem individual do sujeito histórico, crítico e social, responsabilizando este ou aquele por falhas no processo de aprendizagem (o professor, o elo mais fraco).

Portanto, nesse olhar, a BNCC tem um caráter de controle da gestão e professores no monitoramento dos trabalhos pedagógicos, verticalizando ao viés pragmático, segregador, que busca retirar a autonomia dos educadores, abafando a perspectiva crítica na formação dos professores nas instituições de ensino superior. Ao favorecer abertura para apostilamento com manuais e livros didáticos, promove um retrocesso a uma versão ultrapassada de ensino e aprendizagem e de cunho tradicional. Todo esse apagamento do papel do professor remete a uma privatização do ensino público e a banalização do sujeito-criança e do professor-sujeito, ao ligar a educação infantil a ideologias defendidas por empresas referências do Banco Mundial (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019).

Em contraposição a isso, a perspectiva histórico-cultural está no Brasil e permeando o ensino e aprendizagem desde a década de 80, quando passa a considerar a criança como um sujeito que traz consigo saberes e conhecimentos e não um ser vazio que chega na escola. A partir das relações com os pares, nessa perspectiva, a criança amplia seus saberes diferentes nas mais diversas áreas do conhecimento científico. Destaca-se que o Ministério da Educação parece esquecer de considerar tudo isso e todas outras políticas públicas anteriores à BNCC, pois ignora que a criança seja agente do seu espaço, do seu conhecimento, quando estabelece relações artísticas, culturais, linguísticas, tecnológicas.

O estado do Paraná foi um dos pioneiros a garantir um referencial curricular que assegure os direitos de aprendizagens de crianças de adolescentes com base na BNCC, trazendo em sua estrutura os princípios basilares dos currículos e propiciando uma reflexão aos educadores a respeito da transição das etapas da Educação Básica, com o referencial curricular do Paraná (PARANÁ, 2020). Em relação à Educação Infantil, o Referencial Curricular do Paraná (RCP), aprofunda os eixos brincadeiras e interações, e os campos de experiências buscam um distanciamento do conceito de disciplinas isoladas, pois percebe-se que a interdisciplinaridade é inserida. Os princípios abordados nas DCNEIs (2000) são revisitados e os direitos de aprendizagens, bem como os “saberes e conhecimentos” são incluídos e associados aos campos de experiências, objetivando as práticas docentes juntamente aos da BNCC (PARANÁ, 2020).

O Referencial Curricular do Paraná contempla e norteia os princípios básicos orientadores da Educação Básica e, portanto, deve ser considerado na elaboração do currículo nas redes de ensino e escolas, pois este considera a trajetória do Paraná, sendo relevante na construção e reelaboração das propostas pedagógicas curriculares e na gestão democrática. Refém da BNCC, o Referencial norteia o currículo do Paraná, com amparo no que diz a política pública maior. Portanto, só acresce suas particularidades regionais, que na Educação Infantil não há grandes alterações ou sugestões. Portanto, assim como a BNCC, o Referencial Curricular do Paraná atualiza a documentação necessária para orientar e controlar o trabalho pedagógico dos professores da rede de ensino infantil.

Outro aspecto que diferencia o Referencial Curricular do Paraná é que este propõe, na etapa da Educação Infantil, a historicidade da Educação Infantil, bem como os princípios básicos e os direitos de aprendizagem, além de em sua organização curricular se ordenar por conteúdos e objetivos por idade e não por faixa etária como a BNCC (2018), o que contribui para a organização do trabalho pedagógico, pois o detalhamento dos objetivos de aprendizagem facilita a compreensão da proposta. De todo modo, tanto a BNCC (BRASIL, 2017) quanto o RCP (PARANÁ, 2020) são documentos oficiais que, de certo modo, articulam uma concepção pragmática de educação vinculada ao modelo neoliberal, “desconhecendo acúmulos importantes de conhecimentos teórico-práticos produzidos por pesquisadores, professores, gestores e entidades sobre a questão curricular e os processos de aprendizagem e desenvolvimento” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES; 2019, p. 83).

Em relação à linguagem, por exemplo Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 86) problematizam, ainda que uma leitura desatenta pode induzir “professores e professoras a interpretarem que a forma gradativa em que certos objetivos (como os que se referem à

linguagem, por exemplo) aparecem seria indicador da pré-escola como etapa preparatória para os objetivos da primeira etapa do ensino fundamental”. É necessário destacar que o desenvolvimento e aquisição da linguagem na educação infantil passa pela integração de diferentes linguagens, como a corporal, musical, plástica, oral, escrita, sempre em vinculação às situações concretas de interação discursiva, em que as crianças possam se expressar como sujeitos com vontade discursiva, a considerar o outro e os contextos. A linguagem constitui um dos eixos básicos de maior importância na educação infantil, dada a sua importância para a constituição do sujeito criança, no desenvolvimento do pensamento. Ao compreender que a contação e o reconto de histórias na Educação Infantil integra diferentes linguagens, passamos a explicar sobre essas práticas.

2.2 Escuta, fala e pensamento: uma reflexão sobre a contação de histórias e o reconto para crianças pequenas

A contação de histórias é uma das mais antigas artes da humanidade. Ouvir histórias é deixar se encantar por mundos imaginários, seduzir-se por príncipes e princesas, animais fantásticos e falantes, bruxas más, lobos maus, magos e feiticeiras, terras desconhecidas e aventuras imagináveis foi uma forma de entretenimento para muitos povos e contribuiu para o registro oral da história da cultura da civilização na terra, pois por meio de narrativas contadas a história também se constitui. Na antiguidade, foi por meio da contação de histórias que as tradições, a língua foi guardada com a repetição ao povo que se via distante de sua pátria, além de ser comum o hábito do fim de uma batalha ou viagem se sentarem ao redor do fogo e contar os feitos dos tempos de glórias. No ínterim dessas práticas, com o tempo, o contar se tornou uma profissão.

A rotina na Educação Infantil contempla o ato de contar histórias, tanto em instituições públicas ou privadas, podendo ser um momento espontâneo ou pré-organizado, pois segundo Kishimoto (2007) a narrativa está organizada e entrelaçada na Educação Infantil:

No âmbito da Educação Infantil, a narrativa está presente na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e prática, na brincadeira e nas ações que resultam na integração de várias linguagens. Se a narrativa dá sentido ao mundo, torna-se essencial sua inclusão no cotidiano infantil (KISHIMOTO, 2007, p. 258).

A Base Nacional Curricular Comum pontua no campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” que o professor da Educação Infantil deve promover para a criança,

por meio da interação e do brincar, o direito de aprendizagem de “Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação” (BRASIL, 2017, p. 55). Portanto, a contação de histórias é uma ferramenta para o desenvolvimento da linguagem infantil, bem como para o trabalho com a literatura e a imaginação, que são desenvolvidos por meio da ludicidade, ampliação do vocabulário, melhora do registro gráfico, organização do pensamento, espaço, tempo, com foco à função social da linguagem de integrar sujeitos e contextos.

Refletir sobre a literatura infantil é pensar sobre os primeiros livros produzidos para crianças e conseqüentemente pensar na concepção de criança e infância, que só foi ter o significado de hoje após o meio da Idade Moderna, pois antes do final século XVII não existia “infância”. Assim, os livros eram destinados ao público adulto e a criança não era percebida pela classe burguesa como diferente e não tinha um tempo e espaço separado para ela. Com a necessidade de uma nova estrutura familiar, que visava a privacidade e a mínima intervenção de parentes nos negócios internos, a sociedade burguesa estimulou o afeto entre os seus e os laços se estreitaram nas relações familiar, criando: a) a valorização da infância e b) a criação de meios de controle emocional e intelectual por meio da literatura e da escola. A primeira inventada e a segunda reformulada, que juntas tinham por intuito o controle da infância (ZILBERMAN, 2012).

Zilberman (2012), em seus estudos, discorre sobre a aproximação da literatura infantil e a pedagogia, colocando essa aproximação entre a escola como instituição e o gênero literário com função social pedagógica, a ressaltar que os primeiros textos literários escritos por pedagogos e professores tinham forte cunho ideológico, a razão de alguns embates e prejuízos, pois a literatura não é aceita como arte, mas como dominação sobre o outro. A defesa de que a literatura infantil tem uma função além da proposta pela visão burguesa de educar, o olhar da antropologia para o livro infantil caracteriza que o mundo interior da criança não é um “espaço vazio”, a ser preenchido. São as vivências que favorecem preencher o mundo interior. Portanto, a criança, não só por sua condição social, mas por suas questões existenciais, se priva das experiências do mundo, havendo a necessidade de uma intervenção exterior que lhe auxilie, dê suporte para fora.

É esse lugar que a literatura infantil preenche de modo particular, porque, ao contrário da pedagogia ou dos ensinamentos escolares, ela lida com dois elementos adequados para a conquista da compreensão do real:

- uma história, que apresenta, de maneira sistemática as relações presentes na realidade, que a criança não pode perceber por conta própria:[...]
- a linguagem, que é o mediador entre a criança e o mundo, de modo que, propiciando, pela leitura, um alargamento do domínio linguístico, a literatura preencherá uma função de conhecimento (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1984, p. 14).

A considerar que a literatura infantil traz o real para a compreensão de mundo para a criança, as relações entre ela e o adulto são pressupostas e marcadas por processos de linguagem que permeiam a comunicação entre o real e o imaginário, sendo a linguagem do infante social, imediata e individual a partir da qual se refrata a compreender o mundo. Portanto, a literatura infantil com suas características estruturais, tem uma atuação na faixa do conhecimento, não necessariamente como veículo de ensinamentos morais e sistema de informações, mas como possibilidade ao leitor de abertura e expansão das suas capacidades intelectuais, sendo o saber aprendido pela realidade empírica, o que desencadeia a expansão da consciência linguística e discursiva por meio da audição ou leitura (contação de histórias).

Sobre a contação de histórias, é relevante destacar que ler histórias, contar histórias para crianças é entrar no universo literário com a criança, é rir, vivenciar situações, confrontar-se com os personagens, dar tom e emoção aos prelúdios vividos na narrativa, é ser cúmplice do humor, da brincadeira e da diversão. Para Abromovich (2006, p. 17) contar histórias é “suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas”, com a possibilidade de descobertas dos conflitos, soluções dos problemas apresentados, que podem ser ou não resolvidos pelos personagens da narrativa. Porém, ao ouvir histórias é inerente a possibilidade de sentir as emoções importantes e descobrir lugares, tempos, jeitos de agir, falar, conhecer culturas, valores morais e éticos, assim como aprender sobre vivências, sem conceber a aula como maçante ou disciplinar, porque se assim o for “deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser didática” (ABROMOVICH, 2006, p. 17) que não favorece as possibilidades de abertura ao mundo e sua compreensão.

Para a arte de contar histórias, é bom saber como se faz, pois não há meio termo, meio saber contar histórias, é preciso escolher com calma a obra literária, e usar a entonação valorativa condizente a cada personagem, para cada momento de suspense, felicidade ou dor, a deixar fluir harmoniosamente o ato de contar. O contador de histórias tem um papel social fundamental de mediador e encantador do imaginário infantil, portanto:

O grande segredo do contador está na perfeita assimilação daquilo que pretende contar. Assimilação, aqui, no sentido de apropriação. Apropriar-se de uma história é processá-la no interior de si mesmo: é deixar se impregnar de

tal forma por ela que todos os sentidos possam ser aguçados e todo o corpo possa naturalmente comunicá-la pelos gestos, expressões faciais e corporais, entonação da voz, ritmo (MATOS, 2005, p. 29, grifos nossos).

Outro autor que corrobora a função da prática que é comum na contação de histórias é Vygotsky (2001), que diz que as expressões corporais, os gestos, o ritmo e a entonação da voz são possibilidades de se enxergar o narrador, pois no contexto da interação oral:

O diálogo sempre pressupõe a percepção visual do interlocutor, de sua mímica e seus gestos, bem como escutar seu tom de voz. Tudo isso facilita a compreensão a meias palavras, a comunicação através de insinuações [...] Só na linguagem oral é possível um diálogo que, segundo expressão de Gabriel Tarde, é apenas o complemento de olhares que um interlocutor lança a outro (VYGOTSKY, 2001, p. 325).

A contação de histórias não tem regras claras, pois pode se contar histórias longas ou curtas para as crianças, pode-se contar histórias com vários tons, porém é necessário que o narrador conheça seu público e crie um critério para a seleção da história, a depender do quanto este conhece as suas crianças, o momento em que vivem, o que necessitam de referências, tendo-se por base a premissa de se tomar texto enquanto texto-enunciado e não como pretexto. Abromovich (2006) sugere que o contador de histórias crie envolvimento, encanto e clima, usando pausas, intervalos, recursos próprios da oralidade, a oferecer tempo ao imaginário infantil de criar e construir imagens, seus monstros, dragões, heróis, entrar em combates, apagar fogo, derrubar muralhas, caminhar pelos campos floridos, e imaginar tantas outras coisas.

Ainda é importante evitar exaurir na narrativa descrições extensas e com riquezas de detalhes, pois é importante deixar espaços para a imaginação fértil da criança, pois a riqueza de detalhes é característica da literatura escrita, para dar ao leitor possibilidades de visualização da história. Já a contação de histórias é para ser ouvida, sentida, imaginada. O professor contador de histórias deve investigar as possibilidades de sua voz e as modalidades, alternando tons, sussurrando, falando alto, gesticulando, usando tons ásperos e dóceis, pois o trabalho com a modulação da voz valoriza os momentos de ápice, tensão ou clímax da narrativa literária, visto a entonação ser uma força social representativa de valorações compartilhadas¹. A cerca da entonação da voz e como esta é dada, Vygotsky (2001, p. 326) aborda sobre a expressão do pensamento, das sensações e das mais profundas reflexões em uma palavra, além de que este

¹ Os aspectos da entonação valorativa serão discutidos na seção deste trabalho dedicado à revisão de conceitos do dialogismo do Círculo de Bakhtin.

tipo de comunicação entre os pares em interação acontece “quando a entonação transmite o contexto psicológico interior do falante”.

Dada a importância do gesto² na contação de história, passa-se a considerar, também, a possibilidade de contação de histórias realizadas por mímicas, em que o contador de história se comunica com seu público pelos gestos, expressões faciais sem uso nenhum de signo verbal. De todo modo, o contador de histórias na Educação Infantil é representado pelo educador infantil, que toma o objeto e o adapta de acordo com sua intencionalidade educativa, uma vez que a construção se dá por via de questionamentos como “qual meu papel de contador de história na vida das crianças? O que almejo alcançar ao contar tal história?”, tendo o contador clara sua intencionalidade, bem com uma finalidade social integrada ao ato de contar histórias. Bruner (2001) aborda a narrativa como um meio necessário a partir do qual os infantes têm a possibilidade de criar versões de mundo, em que psicologicamente fazem parte, um mundo próprio e individual de cada ser, que contribui para a construção da identidade. A relação entre cultura e narrativa são participantes desse processo, pois,

a cultura molda a mente, ela nos dá um conjunto de ferramentas com as quais construímos não apenas nossos mundos, mas as próprias concepções de nós mesmos e de nossas capacidades. [...] é por meio de nossas próprias narrativas que construímos principalmente uma versão de nós mesmos no mundo, e é por meio de sua narrativa que uma cultura fornece modelos de identidade e ação a seus membros (BRUNER, 2001, p. 8).

Ao acompanharmos a narrativa, mergulhamos nela e em seus personagens, criamos empatia, nos identificamos e reconhecemos nas experiências de vida dos personagens, que, de certo modo, dizem de coisas nossas, criando um movimento de fora para dentro e de dentro para fora, com a influência da cultura em nossa identidade, por meio da arte narrativa. Outro aspecto destacado é o momento de iniciar a contação de história. Será que todas as histórias começam com “Era uma vez...?” Nem sempre a escolha de como iniciar a contação é essencial, pois ela abre a atenção do ouvinte. É chamada inicial que dá o ritmo a seguir na contação, não havendo pressa ou correria para se chegar ao final, porque ao fim da contação é importante avisar ao ouvinte que “acabou a história”. No entanto, isso não necessita ser feito de forma brusca, pois é preciso haver um acordo entre a criança e o contador.

Uma sugestão é apresentar a obra física à criança, para que ela perceba que a história estará lá sempre que ela quiser voltar ao universo da história ouvida, sendo importante o

² A importância do gesto será tratada mais adiante neste trabalho, à luz das compreensões do Círculo de Bakhtin.

manuseio dos suportes utilizados na contação de histórias, como fantoches, fantasias, livros ou outras possibilidades infinitas (ABRAMOVICH, 2006). Destaca-se que a contação de histórias não é meio só para quem é alfabetizado ou tem domínio da linguagem, mas a contação de histórias pode e deve acontecer em todas as faixas etárias. Adultos gostam de histórias, crianças, adolescentes e idosos também, pois a contação é também um elo afetivo nas relações sociais, que ao longo dos anos se transforma em memórias afetivas, quando os entes se vão, ou quando pessoas significativas como os professores passam por nossas vidas.

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorrisos gargalhados, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma história provoca... (desde que seja boa) (ABRAMOVICH, 2006, p. 24).

Um exemplo do que defende Abramovich (2006), é a história da presente autora da dissertação, que guarda em suas memórias afetivas os momentos únicos em que acordava pela manhã e ouvia histórias de seu pai, hoje uma lembrança vívida de bons momentos em que a imaginação foi estimulada com as narrativas de infância, animais falantes e aventureiros que dominavam a floresta, assim como as narrativas de um menino nostálgico que trazia para a sua infância a realidade das dores, das saudades de momentos que já haviam acontecido e que agora não voltavam mais. E após passar sua primeira infância ouvindo histórias, hoje a autora, com suas memórias afetivas, conta histórias na Educação Infantil, não para seus filhos, mas para crianças pequenas de 0 a 5 anos, viaja para mundos, épocas, tempos e espaços, vive personagens bons e maus, e deixa a criatividade e imaginário infantil voarem livres nas asas dos contos infantis.

A contação de histórias estimula não só a linguagem escrita ou oral, mas a linguagem musical e artística, que são incitadas, porque tudo pode fluir de um texto literário, como o conto, a dramatização, o cantar, além da construção da identidade do ser social por meio das interações, a ocupar o professor-contador de histórias um papel de mediador dessas relações. O ato pedagógico de contar histórias, porém, não pode se perder do seu intuito amplo de integrar linguagens, pois infelizmente, segundo Rubira (2015) a escola tem tentado se apropriar do contar e ouvir histórias, formatando o ato a partir de preceitos escolares que visam a legitimação de um conteúdo, ainda muito fragmentado e cristalizado ao longo do tempo. O ato de contar e ouvir histórias, assim, passa a ser um instrumento de escolha para trabalhar determinado

conteúdo, algo disciplinar e voltado ao ensino moral, como por exemplo cita Sodré (2017), ao realizar uma crítica às escolas de educação infantil que usam a contação de história como meio de transmissão de conhecimento.

Conforme problematiza Sodré, “é comum solicitar-se a um/a bibliotecário/a ou contador/a de histórias que ‘indique uma história para falar sobre tal tema”, do mesmo modo que se solicita a um médico/a receita de um remédio para curar determinada mazela (SODRÉ, 2017, p. 37). A crítica é realizada com o intuito de alertar os educadores infantis para que não usem a contação de histórias como um meio de ensinar conteúdos desvinculados do todo que envolve o ato de contação, mas que por meio das histórias sejam explorados os elementos científicos e culturais da narrativa, a considerar que a “moral da história” é singular a cada sujeito, pois a construção de mundo e vivências são distintas a cada, o que permite a atribuição de sentidos de forma idiossincrática.

O reconto oral como prática de atividade após a contação de história para os alunos é uma proposta de desenvolvimento da linguagem sociodiscursiva, a qual o Referencial Curricular do Paraná (2019) recomenda, tendo por objetivo o desenvolvimento da oralidade, pois muitas vezes a linguagem oral do aluno é deixada de lado na prática educacional. Porém, isso não significa que ela não deva ser trabalhada pelo educador, da mesma forma que os textos escritos são, pois o que acontece, em muitos casos, é que o trabalho com a oralidade infantil se restringe à leitura em voz alta de textos escritos, fora de contexto, quando se observa aspectos cognitivos como dicção e não se considera as esferas sociais em que os indivíduos estão inseridos (CARDOSO, 2012). Para Schneuwly e Dolz (2004), é

mais propício entrar não na linguagem oral em geral, mas em gêneros orais e observar suas especificidades. Trabalhar os gêneros orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras muito diferenciadas, segundo suas personalidades (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 39).

Assim, quando se propõe trabalhar o reconto das histórias por meio da dramatização, se visa desenvolver no aluno as capacidades linguísticas e sociodiscursivas, a considerar a interlocução, o contexto de produção e a situação de comunicação no momento de produção do gênero oral. Cardoso (2012), pautada nos pressupostos teóricos e metodológicos de Schneuwly e Dolz (2004) faz uma adaptação do quadro que classifica as possibilidades do trabalho com os gêneros orais e escritos, sendo o reconto um gênero oral que oferece às crianças pequenas a oportunidade da ampliação do vocabulário, a articulação da coesão e coerência no discurso.

Quadro 1 - Exemplos de gêneros orais e escritos

Domínios sociais de comunicação	Aspectos tipológicos	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	Narrar	Mimeses da ação por meio da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa mítica Conto Adivinha Piada

Fonte: Adaptado de CARDOSO, 2012.

Portanto, o trabalhar a literatura infantil por meio da contação e reconto de histórias na Educação Infantil é oferecer oportunidade à criança de criar sua própria realidade, deixando de lado as verdades absolutas até então empregadas no ensino da linguagem, pois quando permitimos que a criança crie seu universo particular, ela se torna capaz de resgatar e compreender a visão polifônica do mundo, e por meio do jogo de papéis, do faz de conta, estabelece relação com o outro e com as realidades sociais nas quais está inserida.

3 DIÁLOGOS SOBRE A LINGUAGEM: VYGOSTKY E BAKHTIN E O CÍRCULO

3.1 Contribuições da psicologia histórico-cultural para o desenvolvimento Infantil

Para Vygotsky³ (1979, 2007), processo de interação compreende a relação da criança com a linguagem, exposta a ela mediante o meio em que está inserida. Portanto, a interação social situada oferece as condições para o desenvolvimento humano. Desde o momento do seu nascimento, o bebê, por exemplo, é mergulhado, na influência do adulto, num mundo abarrotado de símbolos, dos quais a linguagem participa. Assim, é pela mediação da linguagem, que cada um se constitui como indivíduo, contextualizando e organizando a realidade. A expressividade infantil implica na construção de formas, linguagem e comunicação, exercidas no processo de socialização e alfabetização, pois é atuando expressivamente que a criança aprende e vivencia formas de ser e de pensar, daí a relação entre linguagem e pensamento. O professor, através do trabalho pedagógico, pode enriquecer as experiências das crianças, dos seus conhecimentos artísticos e estéticos, e isso se dá quando elas são orientadas a observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta.

Aprender a nomear esses objetos, sua utilidade, seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) implica criar, experimentar, vivenciar o tempo todo e por isso é importante a troca com o outro, para que possam diferenciar e perceber características essenciais do processo de criação. Vygotsky (2007) nos deixa uma significativa contribuição ao postular a tese de que os processos cognitivos superiores se realizam na e a partir de relações interpessoais, a incluir a mediação de sujeitos, objetos, signos, a partir do que se constrói significados que constituem elementos do mundo cultural. Assim, o autor (2007, 2008, 2009) postula que a internalização dos sistemas de signos, que por sua vez já são produzidos culturalmente, promove mudanças importantes no comportamento humano. No entanto, a internalização necessita de um elemento mediador que, no caso, é a linguagem humana.

Por meio da linguagem, ocorre a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas, de modo que nenhuma mudança individual ocorre se não for a partir da sociedade e da cultura. Isso porque a relação do homem com o mundo não é direta,

³ O sobrenome do autor Lev Vygotsky pode ser encontrado nas obras em diferentes formas como Vigostki, Vygostki ou Vygostky.

mas sempre mediada pelos signos. Assim, Vygotsky (1988 [2009], p. 63) tem pensamento consoante ao de Volóchinov (2018 [1929-1930]), pois chama de “*internalização* a reconstrução interna de uma operação externa”, o que significa que a consciência é constituída por meio das interações, do social para o individual, pela mediação dos signos⁴. Nesse sentido, a palavra, sendo um signo, assume uma importante função no processo cognitivo da criança, visto dirigir a construção das interpretações no pensamento infantil. Por decorrência, “a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce por meio das palavras” (VYGOTSKI, 1993, p. 131).

Do ponto de vista do autor, no processo de desenvolvimento do ser humano, há um período pré-linguístico no desenvolvimento do pensamento e um período pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem. O pensamento verbal, caracterizador das funções psíquicas superiores do ser humano, emerge no momento em que linguagem passa a ser mediadora das relações inter e intrapsíquicas (VIGOTSKY, 1979 [2008]). O discurso interior ou a " fala interior", constitui-se elo entre linguagem e pensamento, sendo resultado da passagem das funções interpsíquicas para as intrapsíquicas. Em outras palavras, passa-se da atividade social e coletiva para a atividade individualizada, visto qualquer função psíquica superior surgir em dois planos: primeiro no plano social e posteriormente é internalizada. Assim, Vygotsky (2009) propõe o significado como unidade de análise do pensamento verbal, ou seja, como União da palavra e do pensamento.

Para o autor, o significado da tem natureza dinâmica e evolui. Portanto, “o significado da palavra como unidade do pensamento discursivo, nós efetivamente descobrimos a possibilidade real de estudo concreto do desenvolvimento discursivo e da explicação das suas importantes peculiaridades nos diferentes estágios” (VYGOTSKI, 2009, p. 399). Segundo Vygotski (2009), a linguagem desempenha um papel central no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do psiquismo das crianças. Assim, não é apenas uma forma de comunicação, mas também um instrumento para o pensamento e a resolução de problemas. Nesse sentido, permite às crianças internalizarem conceitos complexos e desenvolverem habilidades cognitivas superiores, como a memória, a atenção e o raciocínio lógico. Daí a ideia de que o aprendizado sempre precede o desenvolvimento.

Vygotski (2009) argumenta, ainda, que a linguagem não é adquirida individualmente, mas é sempre moldada pela interação social. O autor ressalta o valor, a importância da interação social na aprendizagem, afirmando que as crianças aprendem melhor quando interagem com

⁴ Na subseção seguinte, abordamos a questão da constituição da consciência na visão de Volóchinov.

um adulto mais experiente ou com outras crianças. Nesse caso, a palavra, como diretora do processo de atribuir significados/interpretar, sejam os objetos verbais e ou não verbais, por sua vez culturalmente construídos pela humanidade, contribui com a evolução do desenvolvimento da fala. Daí, advém a premissa de que o desenvolvimento da linguagem passa, primeiramente, pela fala, que possui vários estágios, sendo eles:

- **1º estágio** - O natural ou primitivo – refere-se ao pensamento pré-verbal e à fala pré-intelectual. A exemplo, temos o grito, o balbucio, sendo que as primeiras palavras são consideradas fala pré-intelectual.
- **2º estágio** - Psicologia ingênua – corresponde à experiência da criança com o seu próprio corpo e também à aplicação dessa experiência ao uso de instrumentos. Nessa fase, se inicia a inteligência prática e a fala se manifesta a partir do uso correto de formas e estruturas gramaticais, sem que a criança tenha consciência das operações lógicas que representam. A criança domina a sintaxe da fala antes mesmo da sintaxe do pensamento. Já é, portanto, capaz de operar com orações subordinadas, aprender relações causais, condicionais, temporais, assimilar a estrutura externa do signo e considerar a palavra como parte do objeto. Crianças pequenas explicam nomes dos objetos a partir de suas propriedades, mas ainda não conseguem interpretar o significado da palavra aplicada em outros contextos.
- **3º estágio** – Signos exteriores - nesse estágio, a criança é capaz de realizar operações externas, que as auxiliam na resolução de problemas internos. Ela usa os dedos para contar, por exemplo. Os signos mnemotécnicos externos são utilizados também nos processos de memorização. Justamente nesse estágio surge a fala egocêntrica, da qual tratamos adiante.
- **4º estágio** - Crescimento Interior - nesse estágio, operações externas se interiorizam e passam por mudanças nesse processo. Assim, a criança passa a usar a memória lógica, operar com relações intrínsecas e signos interiores. Ela é capaz de contar mentalmente, por exemplo. Esse corresponde ao estágio final da fala interior, silenciosa, quando as interações entre as operações externas e internas ocorrem naturalmente (VIGOSTKI, 2009).

A fala passa por esses quatro estágios, sendo que o último representa seu ápice. O crescimento interior se inicia quando a criança passa a pensar as palavras de maneira predicativa, de modo que semântica e o significado predominam na fala interior, e criando a possibilidade de interpretações. A fala social é a primeira fase pela qual as crianças passam.

Trata-se de uma fala dita primitiva, que é essencialmente global, social, multifuncional, não possuindo ainda a ação planejadora. Nesta fase, a criança utiliza da linguagem para denominar e se comunicar com os indivíduos que estão à sua volta. A fala egocêntrica constitui-se como uma linguagem da criança para ela mesma. Nesse sentido, segundo Vygotsky (2009),

a criança fala apenas de si e principalmente não tenta se colocar no ponto de vista do interlocutor. Não lhe interessa se a está ouvindo, não aguarda resposta, não experimenta vontade de influenciar o interlocutor ou efetivamente comunicar lhe alguma coisa. É um monólogo que lembra um monólogo no drama cuja essência pode ser expressa em uma fórmula: “Fala -lhes como se estivesse sozinha, como pensasse em voz alta” (1-a, p. 30) (VYGOTSKY, 2009, p. 46).

Vygotski (2009) afirma, ainda, que a fala egocêntrica não continua por muito tempo como um acompanhamento das atividades realizadas pela criança, pois de acordo com o autor (2009), “além de ser um meio de expressão e de liberação da tensão, torna-se logo um instrumento do pensamento, no sentido do próprio termo – a busca e o planejamento da solução de um problema.” Nessas situações problemas, o autor destaca que na linguagem egocêntrica a criança busca deter, controlar a situação falando com ela mesma. O autor traz um exemplo dessa fala: “Onde está o lápis? Agora preciso de um lápis azul: tudo bem, em vez disso eu desenho com o vermelho, e molho com água; assim, isso vai escurecer e ficar como azul” (VYGOTSKI, 2009, p. 53). A criança dialoga consigo mesma em busca de uma solução. Vygotsky considera essas problemáticas como um estímulo para a fala egocêntrica.

Nessa perspectiva, a fala egocêntrica além de acompanhar, planeja ações para resolver problemas, ou seja, interfere na realização das atividades da criança, como no caso da fala descrita acima, em que a criança, por intermédio da fala, resolve usar o lápis vermelho umedecido para que assim se torne mais parecido com o azul. Nesse exemplo, a criança usa a fala egocêntrica como meio para resoluções de inúmeros conflitos. Para Vygotski, ainda, a fala egocêntrica consiste numa “forma linguística separada, é o elo genético de extrema importância na transição da fala oral para a fala interior, um estágio intermediário entre a diferenciação das funções da fala oral e a transformação final de uma parte da fala oral em fala interior (VYGOTSKI, 2008, p. 24). Nesse sentido, a fala egocêntrica desenvolve-se levando à fala interior. A criança para de pensar em voz alta e passa a fazer isso internamente, não necessariamente narrando as ações. Dessa forma, o discurso egocêntrico seria a transição evolutiva do discurso vocal ao interior. Sobre essa perspectiva,

a fala interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que se separa da fala exterior das crianças ao mesmo tempo que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da fala; e, finalmente, que as estruturas da fala denominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento (VYGOTSKY, 2008, p. 62).

O discurso interior tem por função criar conexões, resolver problemáticas sem que as palavras sejam necessariamente pronunciadas, é um pensamento em palavras. Desta forma, segundo Vygotsky (2008) “as operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança no processo. A criança começa a contar mentalmente, a usar a ‘memória lógica’”. O autor, ainda, destaca que não há divisão visível entre os comportamentos externos e internos, um está em constante influência do outro. No que se refere ao pensamento, este, de acordo com a teoria, é mais complexo que o discurso interno, pois é capaz de captar relações entre as palavras. O pensamento é feito de ideias que nem sempre são capazes de serem expressos por intermédio de palavras. Para Vygotsky (2008) “podemos imaginar o pensamento e a fala como dois círculos que se cruzam. Nas partes que coincidem, o pensamento e a fala se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal”. Este que ainda segundo Vygotsky, “não abrange de modo algum todas as formas de pensamento ou de fala”. Nesse sentido, nem todas as áreas dos círculos mantêm relação direta, assim a fusão entre pensamento e fala encontra-se limitada.

Para compreender o desenvolvimento psíquico infantil, a Psicologia Histórico-Cultural situa que não é possível compreender tal desenvolvimento sem compreender os processos pedagógicos relacionados. O processo pedagógico é uma condição que possibilita o desenvolvimento psíquico como resultado dos processos educacionais, nos quais o trabalho com a linguagem tem importância fundamental. Compreender os estágios do desenvolvimento psíquico é condição necessária para que o processo pedagógico de ensino aprendizagem seja percebido nos diferentes estágios do desenvolvimento psíquico da criança, pois ao se ter conhecimento do estágio de desenvolvimento em que esta se encontra, se propõe o planejamento e metodologia adequada para o processo de ensino e aprendizagem.

Na concepção histórico-cultural, o desenvolvimento humano é norteado pelo questionamento de como se dão as relações entre o desenvolvimento e o ensino, em oposição a práticas que levam ao esvaziamento do processo de ensino e aprendizagem. A relevância da boa formação dos docentes, amparada em teóricos atualizados, com conhecimentos filosóficos, sociológicos e metodológicos, leva a conceber o educador não como um mero ator no ensino, mas sim um profissional intelectual que possui bases sólidas em sua formação, para mediar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, importa ao educador infantil conhecer a

concepção histórico-cultural do desenvolvimento infantil, a buscar compreender fenômenos relevantes como a linguagem, a imaginação, desenho e dramatização, em uma perspectiva histórico-dialética, pois tais conhecimentos implicam na ação pedagógica.

Um primeiro olhar sobre a concepção histórico-cultural e o desenvolvimento psíquico é de que esse desenvolvimento se dá em processo caracterizado por mudanças qualitativas, portanto “é uma mudança de tipo, mudança na qualidade entre a criança e o mundo. A cada novo período do desenvolvimento infantil, muda a lógica de funcionamento do psiquismo” (PASQUALINI, 2013, p. 74). Assim, quando há mudanças qualitativas nos fenômenos internos em uma perspectiva dialética, é que houve desenvolvimento dentro do psiquismo infantil. Vygotsky (2007), em seus estudos, analisa as mudanças que afetam o desenvolvimento no psiquismo dentro de uma lógica dialética, porém vale destacar que as mudanças quantitativas também processam mudanças no psiquismo, mas em menor índice que as qualitativas.

Vygotsky (2007) evidencia em seus estudos que o desenvolvimento psíquico é acertado de processos evolutivos e revolucionários caracterizados por mudanças pequeninas no interior do psiquismo infantil, que vão se acumulando em um estágio do desenvolvimento infantil, até que em determinado momento, assim como um balão vai sendo inflado de “mudanças microscópicas”, ele se rompe e há a produção de um salto qualitativo no psiquismo infantil, uma ruptura com o estágio anterior, pois a criança muda sua relação com o mundo, o que marca a transição para um novo período. Ressalta-se que esse processo não é um processo natural, como algumas teorias defendem, mas a teoria histórico-cultural explica que não é a natureza que realiza as transformações qualitativas no psiquismo, bem como não é ela que as delimita, mas que tudo para o desenvolvimento do psiquismo humano depende das situações às quais o sujeito será exposto, as mediações que serão realizadas, se lhe serão oportunizadas situações de apropriação cultural, contato com diferentes linguagens, etc., pois tudo isso é o que move e desenvolve o psiquismo humano. Tanto é assim, que conforme postula Vygotsky, é “a sociedade e não a natureza a que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante da conduta do homem” (1995, p. 89).

A compreensão do fenômeno historicamente localizado do desenvolvimento do psiquismo infantil é a relação da criança com a sociedade, ponto pertinente a destacar, porque as condições históricas e concretas em que a criança está inserida, as relações estabelecidas entre pares socialmente, a condição de vida e educacional são fatores que determinam seu desenvolvimento, e só assim é possível compreender tal fenômeno (PASQUALINI, 2013). Leontiev (2017) destaca que cada estágio do desenvolvimento psíquico tem por característica as formas de como as relações com mundo são dominantes em um período, pois para o autor

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade, sobretudo em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de eficaz (LEONTIEV, 2017, p. 59).

Considera-se a atividade o que leva ao desenvolvimento da psique da criança, compreendendo que a atividade é mediadora nos processos reais nas relações com o mundo. Portanto, é a forma como a criança vai se desenvolvendo ao longo da sua vida, realizando as atividades e desenvolvendo seu psiquismo em uma relação ativa entre um eu e outro. De tal modo, é preciso olhar para a atividade da criança, sua capacidade de realização, para ver o estágio de desenvolvimento psíquico e a partir dessa análise elaborar atividades que possibilitem o desenvolvimento e o avanço para um novo estágio de desenvolvimento. As atividades têm papéis diversos em cada estágio do desenvolvimento, algumas têm papel principal e outras papel secundário/subordinado. A atividade principal é a *dominante*, responsável por organizar e reorganizar os processos psíquicos do desenvolvimento, como por exemplo, a criança começa a aprender brincando por meio da imaginação, porém é nos estudos, por meio dos pensamentos abstratos, que o aprendizado se desenvolve.

Os conteúdos do estágio de desenvolvimento de uma criança, de certo modo, possuem uma linearidade em relação à atividade principal, idade da criança, porém não são constantes e oportunizados todos de uma vez. De tal forma, pode se dizer que as atividades que norteiam cada estágio do desenvolvimento é uma atividade diferente (LEONTIEV, 2017). Vygotsky (1996) aponta as atividades que em uma idade são principais, em outra idade/etapa do desenvolvimento podem se tornar secundárias, a passar por um período de crises na transição de um período para outro. As crises podem ser esquematizadas como:

a crise pós natal gerada pelo nascimento da criança; crise de um ano, período que demarca a primeira infância; crise dos três anos, ao adentrar na idade escolar; crise dos trezes, com a chegada da adolescência; e crise dos dezessete anos, com o advento da fase adulta (ZANELATO; CUNHA, 2019, p. 34).

Na perspectiva vygotskyniana, os períodos de crise são alternados com os de estabilidade, pois o desenvolvimento infantil é dialético e a passagem de um período de desenvolvimento para outro é revolucionário e não evolutivo, portanto, as etapas do desenvolvimento infantil não devem ser pré-definidas, automáticas e estáticas, mas devem estar de acordo com as características históricas e culturais de cada criança, a refletir as condições

sociais ativa desta. O autor propõe em seu estudo um esquema de periodização, como organizado no quadro abaixo.

Quadro 2 - Esquema de periodização de Vygotsky

Período	Idades
<i>Primeiro ano</i>	dois meses- um ano
<i>Primeira infância</i>	um ano- três anos
<i>Idade pré-escolar</i>	três-sete anos
<i>Idade escolar</i>	oito-doze anos
<i>Puberdade/adolescência</i>	quatorze-dezoito anos

Fonte: VYGOTSKY (1996)

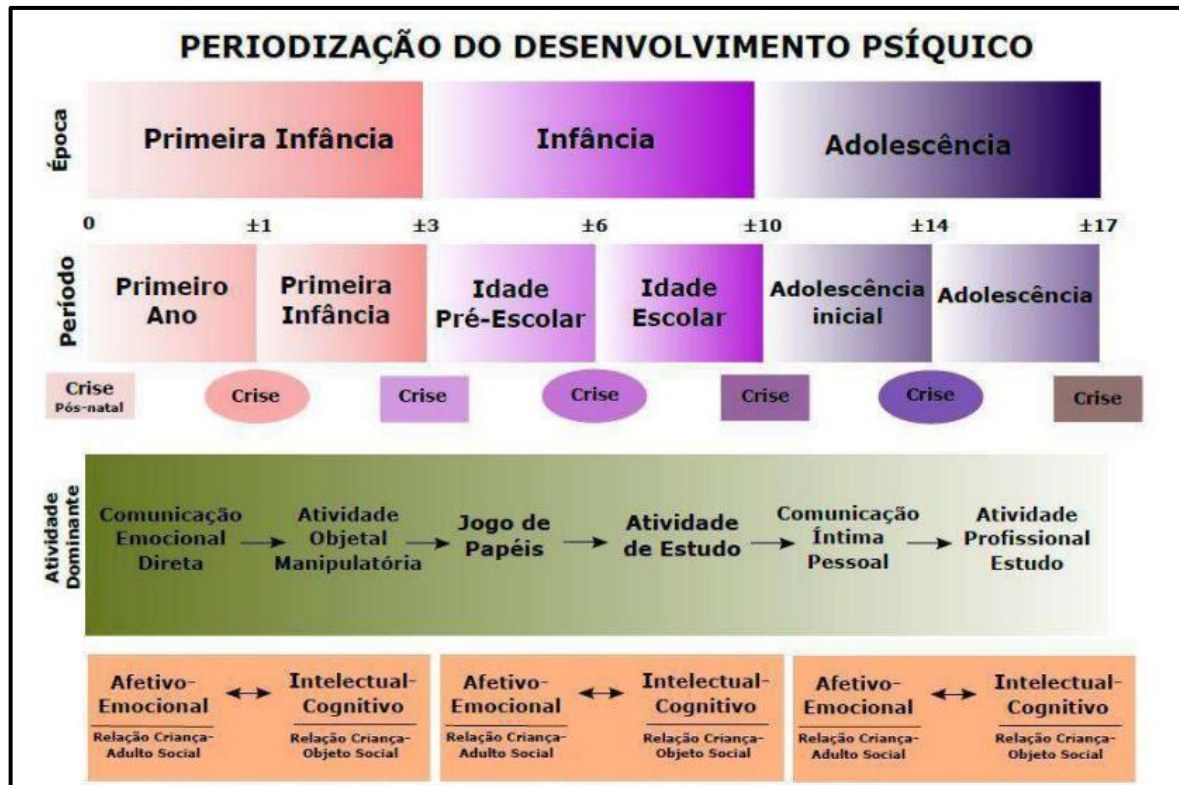
A defesa do autor em seus estudos é de que em cada etapa do desenvolvimento infantil a personalidade da criança sofre reorganizações, rupturas e conseqüentemente a formação central de cada etapa vai se modificando, porém sempre fica algo da etapa anterior, como por exemplo, na infância, a percepção afetiva é a formação central, já na idade pré-escolar, a formação central é o desenvolvimento da memória, na idade escolar, o pensamento tem papel fundamental, bem como o desenvolvimento de conceitos. No processo de desenvolvimento, que é dinâmico, Vygotsky destaca as relações entre o todo, as partes do desenvolvimento, a abordar as relações com o meio em que a criança está inserida:

No início de cada período de idade, a relação estabelecida entre a criança e o entorno que a rodeia, especialmente o social, é peculiar, específica, única e irrepetível para essa idade. Denominamos essa relação como situação social de desenvolvimento na dita idade. A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Ela determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades de personalidade, *uma vez que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, é a possibilidade de que o social se transforme em individual*. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é esclarecer a situação social do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1996, p. 264, grifo nosso).

Assim, as relações sociais tem papel fundamental no desenvolvimento psíquico, permeando o avanço das etapas a cada mudança que ocorre na trajetória da criança, a marcar e ser a fonte de todo o desenvolvimento infantil que posteriormente se transformará em individual, pois é nas interações sociais que o conhecimento social se inicia, mas se concretiza no individual. As etapas de desenvolvimento da criança são todas essenciais para a formação social e individual da criança, conforme pode se observar no quadro elaborado por Abrantes

(2012), o qual agrupa, com base nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, a periodização do desenvolvimento psíquico, a destacar a época, período e atividade dominante.

Figura 2 - Periodização do desenvolvimento psíquico



Fonte: ABRANTES, 2012

Pode se observar no quadro que cada período do desenvolvimento é marcado por uma atividade dominante, como por exemplo, a *comunicação emocional* direta no primeiro ano de vida. Já no período da primeira infância, a atividade principal é *objetal manipulatória*, sucedida pelos *jogos de papéis* e *atividade de estudo comuns* na pré-escola e idade escolar, respectivamente. A adolescência marca-se pela atividade de *comunicação íntima pessoal* e *atividade profissional/de estudo*. Outro ponto a ser notado são as esferas das relações em que se dão o desenvolvimento e como estas se alternam dependendo do período do desenvolvimento. A esfera *afetivo emocional* prevalece nas relações *criança-adulto social*, já a esfera *intelectual-cognitiva* prevalece nas relações *criança-objeto-social* (PASQUALINI, 2013).

O mundo das pessoas e o mundo das coisas para criança vai ganhando novos significados, sentidos a cada fase, época, e a criança transita entre o mundo das pessoas e das coisas, se relacionando qualitativamente superior em sua consciência e desenvolvimento da

atividade, não sendo mais a mesma criança, embora continue a mesma também. Todas as etapas de desenvolvimento da criança são relevantes, porém focalizaremos no período da idade pré-escolar que é a etapa que as crianças de nossa pesquisa de campo estão inseridas.

3.2 A idade pré-escolar

A atividade principal da idade pré-escolar é o jogo de papéis, em que a criança brinca de faz de conta. O que muitos veem como “natural”, “espontâneo”, fruto de sua imaginação, na verdade é uma inversão, pois a imaginação não é o resultado da brincadeira, mas a brincadeira é a atividade que requer da criança a criatividade imaginativa. Com isso, a criança pode repetir ações do adulto de aparência operacional, mas que talvez nem domine ou não possa dominar. O conteúdo produzido na brincadeira da criança infantil é o jogo protagonizado, a criança repete as atividades sociais adulta e as relações sociais reais são estabelecidas entre si, já que ao desempenhar papéis adultos a criança se apropria das ações humanas produzidas, e as internaliza tomando para si, como base para a formação de padrões sociais que o tornarão sujeito social.

Na brincadeira é desenvolvido psiquicamente o autodomínio de conduta, assim a criança desenvolve o papel em que é capaz de subordinar sua conduta e controlar seus impulsos, iniciando processos de autorregulação. A depender do potencial da brincadeira, dependerá o potencial de desenvolvimento psíquico na criança, pois o conhecimento de mundo que a criança tem ou não influencia no conteúdo dos jogos dramatizados pelas crianças, bem como o desenvolvimento da atividade. Por isso, a relevância do ensino da educação infantil de qualidade, com profissionais habilitados para ampliar o conhecimento de mundo da criança pequena, pois esta tem direito de conhecer realidades e conhecimentos diferentes daqueles do meio que está inserida, como por exemplo, o professor trazer atividades epilinguísticas após a contação de história, na forma de jogos e brincadeiras.

Esse tipo de atividade amplia o conhecimento infantil no âmbito da linguagem, para que se desperte a consciência linguístico-discursiva e enunciativa a partir do plano valorativo e entonacional de palavras, expressões, com reconto, dramatização e outras atividades propostas na presente pesquisa, pois a criança, ao ser exposta além do seu mundo real e limitado na experiência individual, expandirá coletivamente por meio da brincadeira infantil. Portanto como postula Pasqualini (2013) o papel do educador infantil é muito relevante, pois para a realização do trabalho pedagógico de excelência:

é preciso ter clareza sobre a importância da intervenção intencional e consciente do professor como aquele que dirige o processo educativo, pois a criança não pode descobrir e compreender o mundo sozinha. É o professor que organiza a atividade da criança e lhe apresenta o mundo. E sua intervenção se faz fundamental também no contexto da brincadeira de papéis (PASQUALINI, p. 90-91).

Por isso, o planejamento de atividades implementadas junto a alunos da fase pré-escola e deve ser meticuloso e pensado não só para ampliar a brincadeira, o imaginário infantil, mas fornecer matéria prima que gere complexidade na atividade lúdica em ação, para que a criança vá avançando conforme cresce biologicamente e se desenvolve socialmente, pois na transição entre a idade pré-escolar e à idade escolar há uma “preparação” para o período seguinte. Se na pré-escola o centro é a relação criança-adulto social, em que as necessidades afetivas e formadoras sociais motivam o desenvolvimento do indivíduo, no período seguinte será centrado nas esferas de possibilidades operacionais e técnicas, intelectuais, assim o jogo de papéis nessa etapa ganha um novo destaque para a criança em desenvolvimento. O motivo que liga os períodos é “adentrar no universo adulto”, assim a transição entre os períodos citados é o desejar o que adulto sabe fazer para saber o que o adulto sabe (ELKONIN, 1987).

O desenho infantil nessa etapa também tem um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois são resultados do brincar. A criança brinca enquanto desenha e produz suas produções gráficas, e assim vão se criando as *atividades produtivas*, que são aquelas que, ao contrário da brincadeira, na qual importa o processo e não o resultado, resultam em um produto, como por exemplo, a pintura, a modelagem, o desenho e outras. No desenho, também está a valoração e a entonação, conforme depreendemos das discussões de Volóchinov (2018) ao discorrer sobre os signos não verbais. Estes, para se concretizarem, precisam encontrar um complexo verbal. E se a palavra participa do discurso interior pela mediação da entonação, a qual lhe ajuda a instituir um valor, com o desenho não é diferente.

As atividades produtivas são acessórias do período de desenvolvimento, mas criam a possibilidade de a criança aprender algo que ela ainda não sabe, por isso a importância das atividades serem bem delineadas e conduzidas, pois as crianças não irão simplesmente se desenvolver espontaneamente, mas sim com a mediação do adulto. No contexto do desenho, Vygotsky (2001) também desenvolveu teorias relevantes. Ele acreditava que o desenho é uma forma de linguagem e de expressão das crianças, permitindo-lhes representar o mundo ao seu redor de maneiras únicas. Para Vygotsky (2001), o desenho é uma forma de pensamento simbólico, através da qual as crianças podem explorar conceitos e ideias, concepção essa que converge àquela defendida por Volóchinov (2018 [1929-1930]).

A ação de desenhar é ato conjunto da inteligência, que envolve a emoção, a sensibilidade e a capacidade de decisão. Dessa forma, não é cabível pensar o desenho como algo sem importância, que em nada coopera para a formação da pessoa, ou que desenhar é dom que apenas alguns tem. Se assim o fosse, não teríamos a capacidade de aprender algo novo.

O desenho, enquanto linguagem, requisita uma postura global. Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial desse mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se. A linha revela a nossa percepção gráfica. Quanto maior for o nosso campo perceptivo, mais revelações gráficas iremos obter. A agilidade e a transitoriedade natural do desenho acompanham a flexibilidade e a rapidez mental, numa integração entre os sentidos, a percepção e o pensamento (DERDIK, 2007, p. 24-25).

O desenho expede a uma forma de conhecimento e seu uso não se reduz ao lápis e ao papel. Vygotsky (2001) destacou a importância do ambiente social no desenvolvimento do desenho infantil. Ele afirmava que as crianças aprendem com a interação com pessoas mais experientes, como pais, professores e colegas. Nesse sentido, quando uma criança desenha, é importante proporcionar a ela um ambiente estimulante e encorajador, onde possa compartilhar sua criação e receber feedback. Na infância, acontece a primeira relação com alguma forma de desenho, e as crianças, inconscientemente, riscam e rabiscam por toda parte: paredes, móveis, chão, terra, areia. Todos os objetos se tornam material para seus rabiscos: cacos de telhas, pedras, gravetos ou o próprio dedo. Com isso, exploram espaços, percebem o mundo e se percebem nele. De acordo com Barbosa (2003),

Convém considerar o desenho como uma linguagem que exprime nossas percepções por meio de linhas, sombras e cores do mesmo modo porque as exprimimos por meio de palavras e frases. O desenho é, em verdade, a muitos respeito, uma língua da forma, tendo somente duas letras, a linha reta e a linha curva que se combinam como os caracteres alfabéticos nas palavras escritas (BARBOSA, 2003, p. 35).

O desenho precisa ser visto como linguagem que quer dizer algo, a reflexão sobre esse desenho e sua inserção na produção de arte atual, assim como, sua contextualização como documento-linguagem de sua época. O aluno deve ser estimulado, desafiado, confrontado, para que possa enriquecer-se nas suas próprias experiências a dar oportunidades na diversificação de materiais, suportes, técnicas e situações-desafio. A cognição envolve fatores diversos como o pensamento, a linguagem, a percepção, a memória, o raciocínio, que fazem parte do

desenvolvimento intelectual. É a capacidade de processar informações e transformá-las em conhecimento, com base em um conjunto de habilidades mentais e/ou cerebrais como a percepção, a atenção, a associação, a imaginação, o juízo, o raciocínio e a memória.

Essas informações a serem processadas estão disponíveis no meio em que se está inserido. De modo geral, pode-se dizer que a cognição humana é a interpretação que o cérebro faz de todas as informações captadas pelos cinco sentidos, e a conversão dessa interpretação para a nossa forma interna compõe o processo de ensino aprendizagem, que está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento cognitivo, neste, portanto, há o desenvolvimento motor, embasado na psicomotricidade. Outra forma de linguagem com ênfase na perspectiva histórico-cultural é a dramatização. Essa desempenha um papel significativo no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais das crianças. Vygotsky defendia que a interação social e a imaginação criativa têm um impacto positivo no aprendizado e no desenvolvimento das crianças.

Para Vygotsky (2014), a dramatização permite que as crianças representem papéis e situações do mundo real, exercitando sua capacidade de resolver problemas, pensar criticamente e praticar habilidades de comunicação. Ele via essa atividade como uma forma de "brincar de representar", na qual as crianças assumem diferentes papéis e exploram diferentes perspectivas. Além disso, Vygotsky acreditava que a interação social na dramatização promove a aprendizagem através da zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Ao trabalhar em conjunto com outras crianças ou adultos mais habilidosos, as crianças são capazes de aprender novas habilidades e conceitos que estão além de seu nível atual de compreensão. Vygotsky (2014) também via a dramatização como uma forma de linguagem simbólica, permitindo que as crianças expressem suas ideias, emoções e pensamentos de maneira não-verbal, ou seja, "o teatro pode oferecer um amplo espectro de situações e oportunidades de aprendizagem e conhecimento. Uma característica importante é o uso que se faz da linguagem" (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 86).

Essa forma de expressão, então, é essencial para o desenvolvimento cognitivo, pois estimula a criatividade, a imaginação e a capacidade de pensar simbolicamente. Tal perspectiva dialoga com a de Bakhtin (2011, p. 73), para quem, quando encarnamos uma personagem, "ampliamos os valores do nosso eu, comungamos (por dentro) com algo humanamente significativo, etc.". Para o autor, a arte nos dá possibilidade de vivenciar não somente uma, mas mais de uma vida, para enriquecer a experiência da nossa vida real. Tais preceitos se aplicam, por exemplo, à contação, à dramatização e reconto de histórias, atividades essas que planejamos desenvolver junto a crianças do nível II da Educação Infantil. A dramatização desempenha um

papel importante no desenvolvimento das crianças, conforme defendido por Vygotsky, porque ao se envolverem em atividades dramáticas, as crianças têm a oportunidade de explorar diferentes perspectivas, praticar habilidades sociais e emocionais, estimular sua criatividade e aprender com os outros.

3.3 Língua(gem), formação da consciência socioideológica e linguístico-discursiva e enunciativa na visão de Bakhtin e o Círculo

As discussões do Círculo de Bakhtin sobre relação entre a formação da consciência socioideológica e linguístico-discursiva dos sujeitos requer uma revisão sobre os conceitos de signo, de língua e de ideologia. Ao discutirmos esses conceitos, também discutimos o que vem a ser o próprio sujeito na visão desses estudiosos. A essa primeira empreitada, segue-se a necessidade de compreender conceitos como interação discursiva, enunciado e suas dimensões extralinguísticas e linguísticas, gêneros discursivos, conteúdo temático, estilo verbal de linguagem e axiologias sociais, aqui em foco a valoração e a entonação expressiva, conceitos principais que nos interessam para mais adiante compreendermos o papel das atividades epilinguísticas na formação da consciência socioideológica e linguístico-enunciativa e discursiva dos sujeitos em interação.

Na visão do Círculo, tanto os sujeitos quanto a língua se constituem ininterruptamente no processo de interação discursiva. Esse processo precisa ser compreendido, em razão de a aula ser um acontecimento único (GERALDI, 2016), um evento de interação, na qual um enunciado é tomado como unidade de análise compartilhada entre professor e estudantes, sendo o primeiro o par mais desenvolvido, responsável por mediar a interação. Para a compreensão geral desses conceitos apontados, apresentamos, nesta subseção, uma revisão articulada de discussões empreendidas pelo Círculo de Bakhtin e explicadores brasileiros que se vinculam à perspectiva dialógica e sociológica de linguagem aqui assumida, sem perder de vista a sua convergência para o trabalho com a linguagem na segunda etapa da Educação Infantil – o nível II.

3.3.1 O signo ideológico/palavra e a formação da consciência socioideológica e linguístico-discursiva dos sujeitos

No capítulo “A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem”, que compõe a obra *Marxismo e filologia da linguagem*, Volóchinov (2018 [1929-1930]) faz críticas à filosofia

idealista e aos estudos culturais de cunho psicológico, visto esses dois campos de estudo compreenderem, de um lado, que a ideologia tem morada fixa consciência individual dos sujeitos e, de outro, que ela pode ser vista como algo externo, dado e pronto. No caso da filosofia idealista, ela ignora que “a própria consciência pode se realizar e se tornar um fato efetivo apenas encarnada em um material sógnico” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929-1930], p. 95). A partir dessa crítica, Volóchinov (2018 [1929/1930]) assume a tarefa de ressignificar o conceito de signo e de língua até então defendidos no campo da linguística do século XIX.

Assim, em “A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem”, o primeiro ponto para Volóchinov (2018 [1929-1930]) é advertir que a compreensão só se realiza por mediação sógnica. Para o autor, os signos têm um importante papel para ininterrupta constituição da consciência socioideológica de sujeitos situados e participantes de interações discursivas, porque veiculam ideologias que integram a vida social de dado grupo a ela pertencente. Portanto, os signos sempre consomem avaliações para esse grupo, ou valorações no tempo-espaço, em certa esfera da comunicação ideológica e situação de interação discursiva. Essas camadas formam a dimensão extralinguística de qualquer enunciado. Os índices de valor do signo se formam a partir do diálogo com outros signos que circulam no meio social e que já participam da formação da consciência socioideológica dos sujeitos em interação. Nesse sentido, o valor atribuído ao signo é sempre vinculado ao seu funcionamento no enunciado que, por sua vez, reflete relações sociais entre sujeitos situados.

Por isso, Volóchinov (2018 [1929-1930]) afirma que “a consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si [...] a lógica da comunicação ideológica, da interação sógnica de uma coletividade” (VOLÓCHINOV, 2018, [1929-1930], p. 97). Nesse sentido, a consciência já é sempre socioideológica, porque não se forma apenas a partir do psiquismo dos sujeitos, mas no processo de interação discursiva do qual eles participam, como é o caso dos estudantes do nível II da Educação Infantil, cuja a consciência socioideológica e linguístico-discursiva se forma e se amplia na escola a partir da contação e reconto de histórias. Nesse ponto, Volóchinov concorda com Vygotski, pois para ambos é a partir da interação que o sujeito se desenvolve e aprende.

Nesse sentido, para Volóchinov (2018 [1929-1930]), ainda, a consciência só passa a existir porque é preenchida pelo conteúdo ideológico, ou seja, quando é preenchida pelos signos. Esses surgem apenas em território interindividual, ou seja, quando duas consciências estão em diálogo quando dois sujeitos estão em interação. No processo de interação discursiva e na historicidade das relações sociais, o signo é constante e cumulativamente revalorado. Assim, se forma uma cadeia ideológica que se estende de consciência em consciência e também

se forma a consciência dos sujeitos. Volóchinov (2018 [1929/1930]) chama atenção para um tipo de signo especial, a palavra. Apesar de discutir que qualquer objeto do mundo natural ou qualquer objeto de consumo possa assumir a função ideológica de signo, a exemplo do pão e do vinho, que se tornam signos representativos do corpo e do sangue de Cristo nas religiões de matriz cristã, a palavra é considerada por Volóchinov (2018 [1929-1930]) como fenômeno ideológico por excelência, por absorver, integralmente, a função de ser signo, de poder assumir qualquer função ideológica e por ser flexível o suficiente para adentrar a consciência humana, por ser o único signo produzido apenas pelo organismo individual sem ajuda externa.

Assim, Volóchinov afirma que “os processos de compreensão de qualquer fenômeno ideológico (de um quadro, música, rito, ato [um conto infantil]) não podem ser realizados sem a participação do discurso interior” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 100), sem a palavra, pois somente ela pode participar do discurso interior do ser humano. Ela não participa desse diálogo como uma palavra morta, mas sempre acompanhada de uma entonação social, que concretiza um valor. Nesse sentido, a palavra é médium que, “em síntese dialética entre o psíquico e o ideológico, entre o interior e o exterior, realiza-se reiterada na palavra-enunciado” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929-1930], p. 140). A palavra é, também, o material do nosso discurso interior. Tamanha é a importância da palavra, que todos os signos não verbais precisam ser “envolvidos pelo universo verbal” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929-1930], p.100-101) para que se possa atribuir a eles uma significação. Nesse sentido, “a palavra é o médium mais apurado e sensível da comunidade social” (VOLÓCHINOV, 2018 [1930-1930], p. 99).

Essa posição de Volóchinov sobre a importância da palavra para o diálogo interior, não destoia da interpretação de Vygotsky para quem a linguagem tem função fundamental para o processo de internalização. Com base nesses argumentos, Volóchinov defende que “a consciência individual é um fato social e ideológico” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929/1930], p.97). Tanto a palavra quanto a consciência são socioideológicas e estão em constante constituição. Conforme corrobora Freitas (1999, p. 113), a linguagem “é atividade constitutiva dos sujeitos e de suas consciências e a palavra, em termos sociais, históricos, é o elemento ideológico puro, pois transita dialeticamente” tanto nas vivências cotidianas quanto nos sistemas ideológicos formados, constituídos. Enquanto signo e material semiótico privilegiado de veiculação da ideologia, a palavra reflete e refrata “as condições sócio-historicamente presentes no discurso” (FREITAS, 1999, p. 13).

Nesse sentido, é necessário compreender que o signo não é apenas um fenômeno material, mas, sobretudo e social. E por seus índices de valor só serem constituídos no processo de interação discursiva e nos enunciados, “amplia-se a importância da interação como atividade

constitutiva de consciências, ideologias e sujeitos” (FREITAS, 1999, p. 14). A tarefa de Volóchinov de recolocar a questão do signo e da própria formação da consciência socioideológica dos sujeitos se liga a de combater os limites das concepções de língua, na interpretação das correntes filosóficas do pensamento linguístico do subjetivismo individualista e do pensamento filosófico linguístico do objetivismo abstrato. Para a primeira corrente, a língua é vista como uma atividade, um processo ininterrupto de criação que se realiza por meio de atos discursivos individuais.

Já para a segunda, cujo principal representante era Saussure, a língua é vista como objeto homogêneo, abstrato, convencional. Como já vimos, Volóchinov se opõe a essa visão de signo abstrato, com significado convencional, pois para ele os signos têm valor com ancoragem na situação de interação em que são utilizados. Para rebater as duas correntes vigentes – o subjetivismo e o objetivismo - na parte II de *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volóchinov (2018 [1929/1930]) estabelece um diálogo com a linguística e com isso postula uma nova forma de conceber a língua. No Quadro 3, recuperamos essas concepções de posteriormente analisamos seu conteúdo.

Quadro 3 - Conceitos de língua no subjetivismo individualista e no objetivismo abstrato

Corrente do subjetivismo individualista	Corrente do objetivismo abstrato
<p>1) <i>A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação (évpeyeia), realizado por meio de atos discursivos individuais;</i></p> <p>2) <i>As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;</i></p> <p>3) <i>A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística;</i></p> <p>4) <i>A língua como um produto pronto (èpyov), como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto.</i></p>	<p>1) <i>A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela.</i></p> <p>2) <i>As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva.</i></p> <p>3) <i>As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). [...] Entre a palavra e a sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística.</i></p> <p>4) <i>Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas; [...]. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si.</i></p>

Fonte: VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 148 e 162, grifos do autor.

Ao expor a síntese de concepções primeira corrente, Volóchinov (2018 [1929]) se opõe ao pensamento filosófico linguístico do subjetivismo individualista, porque nele as leis da

psicologia individual representam as leis da criação linguística. Para os subjetivistas, a ideologia é um fato da consciência e isso não tem a ver com a participação dos sujeitos no processo de interação discursiva. Nesse sentido, o corpo exterior do signo “é apenas um meio técnico para realização do efeito interno que é a compreensão” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 95). Os subjetivistas ignoram que a consciência, se constitui na interação dialógica com outras consciências no meio social, sendo os signos ideológicos, flexíveis, constituídos de índices de valor, os elementos mediadores desse processo dialógico. Já em relação aos objetivistas abstratos, Volóchinov se opõe eles, porque propõem uma concepção de língua como um código formal, abstrato, instrumental e estável.

Nesse caso, as variações que ocorrem somente na fala, que não é eleita como objeto de estudo nessa concepção, são desprezadas. Volóchinov (2018 [1929]) traz a própria voz de Saussure para rebatê-la: “A linguística sincrônica se ocupará das relações lógicas e psicológicas que unem os termos coexistentes e que formam sistema, tais como são percebidos pela consciência” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 169). Nesse sentido, a ideologia seria um fato externo à consciência e a língua seria estudada por critérios lógicos, convencionais, como se a palavra fosse morta e significasse apenas o que indica o dicionário. Nesse caso, o plano enunciativo, a situação extraverbal que constitui os sentidos dos enunciados são ignorados. Diante das críticas que tece aos subjetivistas e aos objetivistas, Volóchinov (2018 [1929/1930]) apresenta o que para ele representa a língua:

- 1) *A língua como um sistema estável de formas normativas e idênticas é somente uma abstração científica*, produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.
- 2) *A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes.*
- 3) *As leis da formação da língua não são de modo algum individuais e psicológicas, tampouco pode ser isoladas das atividades dos indivíduos falantes.* As leis da formação da língua são leis sociológicas em sua essência.
- 4) *A criação da língua não coincide com a criação artística ou com qualquer outra criação especificamente ideológica. No entanto, ao mesmo tempo, a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem.* A formação da língua como qualquer formação histórica, pode ser percebida como uma necessidade mecânica cega, porém também pode ser uma ‘necessidade livre’ ao se tornar consciente e voluntária.
- 5) *A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social.* (VOLÓCHINOV, 2018 [1929-1930], p. 224-225, grifos do autor).

Essa visão de Volóchinov encontra reforço na discussão feita por Bakhtin em *Discurso no Romance*, texto em que também rebate os objetivistas. Assim, Bakhtin afirma: “Não

tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua *ideologicamente preenchida*, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um maximum de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica” (BAKHTIN, 2015 [1934-1935], p. 40, grifos do autor). Nesse sentido, Bakhtin (2008 [1963], p. 207) também postula, em *Problemas da poética de Dostoievski* que a língua é discurso “em sua integridade concreta e viva”. Já em *Freudismo: um esboço crítico*, no capítulo intitulado “O conteúdo da consciência como ideologia”, Bakhtin também discute a formação da consciência do sujeito. O autor afirma que o meio social dá as palavras aos sujeitos, e que esse mesmo meio social une as palavras a “determinados significados e apreciações” (BAKHTIN, 2014 [1927], p. 86). Nesse sentido, “todo o verbal no comportamento do homem (assim como os discursos exterior e interior) de maneira nenhuma pode ser creditado a um *sujeito singular* tomado isoladamente, pois não pertence a ele, mas sim ao *grupo social* (ao seu ambiente social)” (BAKHTIN, 2014 [1927], p. 86, grifos do autor).

Na visão de Bakhtin (2014 [1927]), os laços sociais mais amplos, a cultura do grupo no qual estamos inseridos formam “os elementos do conteúdo e as formas dos nossos discursos interior e exterior, todo o acervo de avaliações, pontos de vista, enfoques, etc., através dos quais lançamos luz, para nós mesmos e para os outros, sobre os nossos atos, desejos, sentimentos e sensações” (BAKHTIN, 2014 [1927], p. 86). Nesse sentido, qualquer “vivência individual conscientizada já é ideológica”, participa da “elaboração ideológica do ser” (BAKHTIN, 2014 [1927], p. 87). A consciência de quem sou eu, ou a formação da consciência de um aluno em situação de ensino de língua exige que ele encontre um complexo verbal para se expressar. Nesse processo, o aluno da educação infantil, por exemplo, passa por processos de ampliação da consciência socioideológica e linguístico-discursiva, porque à medida que vai compreendendo o poder representacional da linguagem vai compreendendo mais sobre o mundo, sobre objetos, ao mesmo tempo que aprende a nomeá-los.

Do mesmo modo, essa consciência se constrói quando ele consegue se olhar pelos olhos dos colegas, do professor, interagir com eles, pois o sujeito se constitui na interação dialógica com os outros. Em “O que é linguagem?”, Volóchinov (2013a [1930]) reafirma que linguagem é produto de uma atividade coletiva. O autor aborda as relações entre a vivência, a sensação, o discurso interior e a expressão, e discute o papel da entonação nesse processo. Não há como a palavra adentrar a consciência do sujeito senão pela modulação de dada entonação, que por sua vez está vinculada a diversos aspectos que adiante serão abordados. De toda maneira, sem a entonação não há compartilhamento de valorações na interação. A entonação é fundamental

tanto para a apreensão da palavra dos discursos já ditos quanto para sua reacentuação no momento de tornar a palavra do outro numa palavra própria.

Esse processo de tornar as palavras alheias em palavras próprias, participa da formação da consciência, porque uma vez que o sujeito interage pelo discurso, sua consciência se altera, à medida que ele opera para reforçar ou refutar posicionamentos sobre temas da vida social já expressos em enunciados antecedentes. Volóchinov (2013 [1930]), se preocupa em defender que “o crescimento da consciência determina o crescimento da linguagem, a quantidade de palavras, de expressões” (VOLÓCHINOV, 2013a [1930], p. 145). Esse postulado é muito importante na sua convergência à discussão que realizaremos sobre a atividade epilinguística e sua importância na Educação Infantil, pois quando o aluno aprende uma palavra, não aprende uma estrutura morta, uma estrutura fixa, ele aprende como ela pode funcionar para representar um valor no discurso.

Como discute Freitas (1999), é a expansão da consciência socioideológica que faz o indivíduo tornar-se sujeito, porque ele passa a ter mais consciência social de quem é, do lugar que ocupa, de que não vive sozinho, mas em coletividade. Essa compreensão está, por sua vez, bilateralmente ligada “ao desenvolvimento das capacidades mentais superiores do ser, que tem sua gênese a partir da produção da linguagem, pois é a fala, ou a capacidade de operar com as palavras em forma de signos, que ontologicamente produz a consciência (FREITAS, 1999, p. 24). Esse processo ocorre, por exemplo, na contação e no reconto de histórias na Educação Infantil. Quando a criança apanha a palavra do contador e faz essa palavra própria, isso exige dela operar com as palavras. Logo, ela amplia sua consciência socioideológica e linguístico-discursiva ao mesmo tempo, pois não expressa palavras mortas, frias, mas as entoa com a vida do discurso. Da mesma forma, essa criança pode refletir sobre o valor com que as palavras são empregadas na história, sobre possibilidades de substituição por palavras e expressões similares, sobre como as palavras podem consumir uma avaliação sobre uma personagem, um espaço, um tempo.

À medida que a consciência socioideológica se amplia, a partir do reconhecimento do valor que as palavras têm nos enunciados, mais o sujeito amplia sua consciência linguístico-enunciativa-discursiva. Desse modo, explica Freitas que “quanto mais o homem desenvolve sua capacidade de operar com a linguagem, mais ele se distancia da sua condição de ser natural e evolui em direção a ser social” (FREITAS, 1999, p. 23), de ser sujeito. Mesmo que uma criança não saiba ainda escrever, quando ela é levada a refletir sobre o valor representacional da palavra, ela se prepara para realizar essas operações mais tarde na sua escrita. Volóchinov (2013 [1930]) explica que “A tomada de consciência de qualquer sensação necessita da “linguagem interior,

de uma entonação interior e de um embrionário estilo interior” (VOLÓCHINOV (2013a [1930])). Assim, compreendemos que no momento em que uma criança reconta uma história, é como se na sua consciência se formasse um fluxo de linguagem interior, ou discurso interior.

Esse discurso é inteiramente constituído pela dialogicidade, pois a estória se constrói com base na estória contada e no seu reconto, numa situação nova de interação, numa enunciação nova, na qual a criança reacentua as palavras com sua entonação. Antes de verbalizar a estória, a criança a escutou e isso nela desperta sensações que vem acompanhadas de modificações corpóreas. Essas, por sua vez, logo vem acompanhadas do fluxo do discurso interior. O diálogo interior nasce dos já ditos, passa pelo discurso interior, se reelabora e se exterioriza na direção do(s) outro(s), dos interlocutores constituídos e da situação na qual o discurso se reelabora. Essa orientação social do enunciado e seu auditório “forçam o discurso interior a atualizar-se em uma expressão exterior determinada” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929/1930], p. 221).

Assim, a situação de interação e seus participantes dela organizam tanto a sensação quanto determinam entonação empregada e esta determina a seleção e a ordenação das palavras no enunciado. Aspectos da valoração e da entonação podem ser abordados na atividade epilinguística⁵. Para compreensão mais ampla de todos os aspectos envolvidos nesse processo, passamos agora a compreender como se constitui a interação discursiva e como se constitui o enunciado, lugar no qual se compartilham valorações e logo entonações que as concretizam e dão vida ao discurso.

3.3.2 Interação discursiva, enunciado e gênero

No texto “A interação discursiva”, disposto em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volóchinov (2018 [1929-1930]) faz críticas à corrente do pensamento filosófico linguístico subjetivista individualista, para a qual o enunciado é monológico, ou seja, apresentava unicamente o ponto de vista interno do falante, como se fosse a expressão de seu pensamento, sem considerar outros fatores sociais envolvidos na interação. Como já vimos, para os subjetivistas, a expressão é algo que se forma no psiquismo do indivíduo e se exterioriza com ajuda de signos externos. Assim, Volóchinov (2018 [1929-1930]) se opõe aos subjetivistas, porque para ele não há diferença qualitativa entre interior e exterior, por não haver vivência fora da encarnação sígnica. De todo modo, para ele, a organização da expressão envolve exterior-

⁵ A questão da valoração e da entonação será discutida mais adiante na abordagem das atividades epilinguísticas.

interior-exterior, pois apanhamos as palavras de discursos já ditos, reacentuamos e revaloramos em nosso discurso interior de acordo com a situação de interação, vontade discursiva e depois exteriorizamos. Assim, o autor defende que “o centro organizador e formador não se encontra dentro [...], e sim no exterior” (p. 204).

Para Volóchinov (2018 [1929-1930]), “qualquer aspecto da expressão é definida pelas condições reais em que o enunciado é proferido, especialmente pela situação de interação discursiva mais próxima”. E se o enunciado é fruto da interação discursiva entre sujeitos, ele se forma a envolver no mínimo dois sujeitos sociais organizados. Se o enunciado, porventura, for elaborado na ausência de um interlocutor real, aquele que fala cria uma imagem de um interlocutor, que corresponde ao representante médio do grupo social ao qual ele próprio pertence. É o que ocorre com a criança em sua fala egocêntrica. Ela não fala consigo, mas certamente elege um interlocutor representante de seu grupo médio de crianças para dialogar, ainda que não tenha nenhuma clareza sobre isso. De toda maneira, a presença de um interlocutor real ou imaginado é de suma importância na interação, porque a palavra sempre é dirigida a alguém.

Se ele [o interlocutor] é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido, etc). Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado (VOLÓCHINOV, 2018 [1929-1930], p. 204).

Na verdade, para Volóchinov (2018 [1929-1930]), toda criação ideológica de um grupo social pressupõe que haja um horizonte social vinculado à época a qual pertencemos, pois o “mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem seu auditório estável, e nesse ambiente formam seus argumentos interiores, motivos interiores, avaliações” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929-1930, p. 205]). Isso nos leva à reflexão de que é em práticas sociais de linguagem, sejam escolares ou não, que as crianças se constituem. Em situação de ensino, em que os indivíduos aprendem a formar argumentos e aprendem avaliar, assim como aprendem sobre enunciados e suas formas típicas, a análise desses aspectos que envolvem a interação discursiva e a recepção/produção de qualquer enunciado pode ser abordada. É o que ocorre com as crianças da Educação Infantil, que interagem na escola com o professor a partir do seu horizonte social, e a partir das práticas comumente instituídas nas vivências escolares, quando ouvem a contação

de estórias e produzem o reconto, aprendem a formular seus próprios enunciados, ao mesmo tempo em que ampliam sua consciência socioideológica e linguístico-discursiva-enunciativa.

Nesse processo, tornam a palavra alheia palavra própria, pois a “palavra serve de expressão a ‘um’ em relação ao ‘outro’. Na palavra eu dou forma a mim mesmo da perspectiva do outro e, por fim, da perspectiva de minha coletividade” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929-1930]). Nesse sentido, o autor explica que a palavra só pertence apenas ao falante, enquanto ato fisiológico, porque do ponto de vista do seu uso social ela é inteiramente valorativa, social, ponte para o outro e ponte para apreensão e elaboração dos discursos próprios. O processo de tomar a palavra do outro palavra minha, exige a individualização estilística do enunciado, a reacentuação e a elaboração das palavras. Tudo isso, por sua vez, é reflexo de relações sociais, pois é o meio social e dado ambiente que constitui o enunciado. Assim, afirma Volóchinov (2018 [1929-1930], p. 206), que “a situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado”. É o que, por exemplo, ocorre com a produção do reconto pela criança da educação infantil.

A situação mais próxima se organiza em torno das vivências, das interações mais específicas delineadas para a aula e o meio social mais amplo é o que já constitui a consciência socioideológica dessas crianças, especialmente em relação às vivências progressas em torno do contato com a contação e o reconto de histórias, se outros professores contaram, se os pais contaram, etc. “Essa situação mais próxima e os participantes sociais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais do enunciado. As camadas mais profundas da sua estrutura são determinadas por ligações mais duradouras e essenciais das quais o falante participa” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929-1930], p. 207). Nesse sentido, o autor explica que a estrutura da vivência é também social, como ocorre em uma aula organizada, assim como a própria expressão exteriorizada também é social. O grau de clareza e a constituição do enunciado estão vinculados proporcionalmente à orientação social.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a tomada de consciência de qualquer sensação vivida em alguma experiência, necessita dos signos para ser expressa. A “tomada de consciência precisa do discurso interior, da entonação interior e do estilo interior embrionário” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929-1930]), isso porque nós tomamos consciência e compreendemos nossas sensações e emoções pela mediação da entonação. Volóchinov dá o exemplo da fome. Eu posso sentir fome, ter sensação de fome, viver emoções decorrentes da fome com entonações de desespero, súplica, tristeza, ansiedade, posso sentir fome individualmente e em coletividade. De qualquer maneira, qualquer compreensão e resposta é mediada pela entonação. Assim, Volóchinov (2018 [1929-1930]), afirma que

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas, nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2018 [1929-1930], p. 218-219, grifos do autor).

Assim, importa também compreender como se forma o enunciado na situação de interação discursiva e como suas dimensões extralinguísticas e linguísticas são indissociáveis. Como nos confirma Volóchinov (2019 [1930], p. 269), “além da parte verbal expressa, todo enunciado [...] consiste de uma parte não expressa, porém subentendida e extraverbal (situação e auditório), sem a qual não é possível compreender o próprio enunciado”. Autores como Acosta Pereira (2016), Acosta Pereira e Brait (2020) explicam que o discurso se elabora a partir de três camadas cumulativas componentes da dimensão extralinguística da linguagem – o cronotopo, a esfera da comunicação ideológica, a situação de interação discursiva. Depois, do ponto de vista interno, o enunciado se mobiliza num gênero, e é formado pela união indissociável da construção composicional, do conteúdo temático e do estilo verbal de linguagem. A língua, no caso, reflete todas as valorações atribuídas pelas dimensões extralinguísticas da linguagem e pelos sujeitos em interação.

Como o enunciado se forma como resposta a já ditos e em orientação a um interlocutor⁶, ele está repleto de relações dialógicas engendradas em seu todo, na sua composição, no seu conteúdo, mas como explicam Polato e Menegassi (2017), o estilo é um lugar privilegiado para a manifestação de relações dialógicas – relações de sentido com outros enunciados. Na verdade, a composição, ou qualquer arranjo composicional juntamente com o estilo realizam o conteúdo do enunciado que está sendo mobilizado num gênero. Se uma voz de outro em outro enunciado, se uma voz de personagem, se algo que estabeleça uma relação de sentido com outros enunciados aparecer no estilo do enunciado, na sua composição, tudo isso se trata do que Bakhtin (2008 [1963]) chama de relações dialógicas. Quando se trata do estilo, compreendemos que a forma de revalorar o discurso, torná-lo próprio, reacentuá-lo, envolve escolhas lexicais, gramaticais e outras do autor, que conferem ressaltos valorativos no discurso e que se concretizam pela sempre mediação da entonação.

A entonação representa a concretização de uma avaliação social entre interlocutores – valoração. Esses dois elementos, somados ao extraverbal do enunciado, forma o que chamamos

⁶ Estamos concebendo o interlocutor em sentido amplo, pois ele pode ser uma, duas, mais pessoas, uma multidão, a depender da situação de interação discursiva.

de axiologias⁷. Levar o aluno a aprender a operar com e sobre a linguagem é função das atividades epilinguísticas, que adiante apresentaremos ao leitor e que nessa dissertação são objeto de investigação, a considerar a possibilidade de serem desenvolvidas já a partir da Educação Infantil, como intuímos defender. Para entender as atividades epilinguísticas, precisaremos discutir cada elemento da dimensão extralinguística do enunciado e também de sua dimensão linguística/semiótica. A começar pelo cronotopo, Bakhtin (1988 [1975]) analisa os cronotopos dos romances clássicos e como eles podem ser sentidos no interior das obras. Com isso, ele nos deixa a compreensão de como o cronotopo é uma camada extralinguística do discurso que importa ser compreendida.

O cronotopo diz respeito à relação tempo-espaço. O tempo é histórico e é o elemento condutor do cronotopo. Conforme explica Bakhtin (1988 [1975]), o tempo vai se juntando a diferentes variantes espaciais. Nós vivemos num grande tempo espaço, o grande cronotopo do mundo, mas nossas práticas de linguagem, nossas interações, acontecem em espaços sociais mais específicos. Assim, o grande tempo se junta a esses espaços específicos e forma cronotopos menores, que por sua vez refletem o que está acontecendo no grande tempo-espaço. A escola, por exemplo, a sala de aula, onde se dão as interações entre professores-enunciados-alunos, é um cronotopo menor do grande cronotopo do mundo, em que há culturas, história, etc. Esses cronotopos são simbólicos, eles ajudam a demarcar condutas, formas de ser, formas de agir, ajudam a constituir identidades. Em adição a isso, dentro dos enunciados, pequenos cronotopos são configurados, representados e eles também influenciam na conduta, na identidade das personagens. Um jardim, a liberdade numa floresta, estar trancado a um quarto, encontrar-se numa encruzilhada, tudo isso representa a formação de pequenos cronotopos que têm um significado social importante e simbólico na constituição de um conto, de uma estória.

Assim, quando analisamos um enunciado, podemos ver as relações sociais refletidas no seu interior. Os pequenos cronotopos no interior dos enunciados são representados no estilo, por meio de escolhas vocabulares e discursivas e por isso Bakhtin (2018[1975]) explica que os pequenos cronotopos formados no interior dos enunciados têm orientação temática e formam os nós do enredo de uma narrativa, por exemplo. Citemos, por exemplo, um encontro entre personagens que se dá num jardim, num jardim com muita sombra, num jardim sombrio. As escolhas vocabulares ajudam a formar diferentes imagens sobre esse jardim. Outro exemplo de geração de imagens seria pensarmos numa personagem de um famoso conto infantil como “Chapeuzinho Vermelho”. No conto, se diz que a menina caminhava por um jardim com lindas

⁷ Voltamos a falar de axiologias depois quando retomarmos o estilo.

flores. No entanto, se no conto o narrador descrevesse que a menina caminhava por um jardim com flores lindas, a inversão da posição do adjetivo representaria uma escolha gramatical capaz de gerar diferentes imagens.

No caso de “lindas flores”, o espaço parece mais aberto, mais amplo e o foco da geração da imagem se abre ao campo aberto. Já no caso de “flores lindas” o foco da geração da imagem se fecha às flores, à sua própria beleza. Tudo isso pode ser tema de reflexão junto a crianças da Educação Infantil. Mesmo que ela não saiba escrever ainda, podem tomar consciência sobre escolhas gramaticais, sem a necessidade de nomear esse fenômeno a partir de um quadro consolidado como a gramática. Já em relação à esfera ideológica de onde o discurso emerge, é possível afirmar que essa instância confere muitas projeções valorativas e ideológicas ao discurso.

A noção de esfera é fundamental na teoria dialógica do Círculo de Bakhtin por estar indissolavelmente relacionada aos gêneros discursivos ao configurar o seu espaço de circulação e ser o seu princípio classificatório. Ao mesmo tempo em que representam domínios específicos da atividade humana nos quais os sujeitos materializam as suas práticas discursivas, as esferas desempenham papel regulador e referencial às produções discursivas que se dão em seu interior, colocando à disposição dos sujeitos discursivos um repertório de gêneros discursivos aos quais devem se reportar (OLIVEIRA; HIGASHI, 2011, p. 1220).

A esfera da literatura, por exemplo, de onde emergem gêneros como o romance, o poema, a poesia, o teatro e os contos infantis, estão diretamente ligados às questões da cultura de uma época, às vezes trata de temas atemporais, que podem ser atualizados sempre e se enriquecer de novos significados e novos sentidos. A literatura sempre enriquece nosso diálogo interior de maneira muito peculiar, porque o acabamento das obras propicia diálogo e que possamos ser tocados por questões estéticas, refletir, pensar sobre as vivências representadas, como acontece com o conto infantil. Ao construir um personagem, por exemplo, o autor de um conto, romance “não sabe ou pelo menos deveria saber que a força da expressividade da arte depende da verdade da vida que é representada na obra (VOLÓCHINOV, 2019 [1930]). Um lobo mau, sagaz e enganador é discursivamente construído por cada uma de seus traços de personalidade descritos, por sua forma de falar, seus modos de agir e é importante atentar a esse poder representacional da linguagem, ainda que na Educação Infantil.

Volóchinov (2018 [1929-1930]) ensina que “campo da criação ideológica possui função específica na unidade da vida social” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 03). Por isso as esferas perpassam os enunciados, inserem neles determinadas projeções ideológicas, valorativas e de

sentidos. Da mesma forma, participam da formulação das condições de produção e finalidades discursivas do enunciado. Isso tudo se reflete também no conteúdo temático, no estilo e na composição dos enunciados (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2010). As esferas, ainda, “estabilizam relativamente os enunciados que nelas circulam, originando gêneros do discurso particulares dessas esferas” (ACOSTA-PEREIRA, 2013, p. 57). Da esfera, seguimos para a situação de interação que gerou o enunciado. O enunciado, seja ele verbal, gestual ou verbo-gestual sempre tem uma orientação social. Determinados gestos e comportamentos podem ser comuns em determinadas situações de interação e não em outras.

Conforme Volóchinov (2019[1930]), a orientação social é uma força viva que organiza juntamente com a situação em que o enunciado é produzido a força estilística, porque interfere na escolha das palavras, na sua organização no enunciado, implica em diferentes valores compartilhados. Os sentidos das palavras dependem da situação. Volóchinov (2019 [1930], p. 285) explica que três aspectos subentendidos compõem a situação extraverbal do enunciado. Eles compreendem “o espaço e o tempo do acontecimento do enunciado (o ‘onde’ e o ‘quando’), o objeto ou *tema* do enunciado (‘sobre o quê’ se fala) e a relação dos falantes com o ocorrido (‘avaliação’)”. A avaliação social se estabelece entre os interlocutores do enunciado e ele se concretiza na forma de entonação valorativa. A entonação, por sua vez, implica na escolha das palavras, em sua disposição no todo do enunciado (VOLÓCHINOV, 2019[1930]). Esse aspecto é importante para compreender a função das atividades epilinguísticas, que ajudam o aluno a tomar consciência de que diferentes escolhas implicam em diferentes sentidos.

Ao explicar, por exemplo que o tom faz a música, Volóchinov (2019 [1930]) esclarece que a mesma palavra ou expressão pode ganhar sentidos, significações diferentes se for pronunciada com entonações diferentes. Como a situação e o auditório determinam a entonação e é por meio dela que a escolha e ordenação de palavras ocorre no todo do enunciado. [Isso tudo envolve questões do estilo. Por isso Bakhtin (2016 [1979]) explica que as escolhas gramaticais e lexicais são escolhas de estilo. Se são escolhas de estilo, implicam em diferentes efeitos entonacionais que representam relações sociais, que representam sujeitos sociais em interação. A entonação confere vida social ao discurso e assim, Volóchinov (2019 [1930], p. 287), explica que ela é “o condutor mais flexível e sensível daquelas relações sociais existentes entre falantes em uma dada situação”, portanto, é uma expressão sonora de uma avaliação social.

O aspecto da entonação, por outro lado, também está ligado à questão do próprio gênero que mobiliza o dizer, pois a vontade discursiva do falante se efetiva, em primeiro plano pela escolha de determinado gênero do discurso. Essa escolha está ligada, também, às especificidades da esfera ideológica da comunicação discursiva de onde o gênero emerge. Da

mesma forma, considera-se as peculiaridades temáticas (semântico-objetais) e a situação concreta da comunicação discursiva, com seus participantes. Posteriormente, considera a intenção discursiva, a sua individualidade e subjetividade do falante, que “é aplicada e adaptada ao gênero escolhido” (BAKHTIN, 2016 [1979], p.38). Assim,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 11-12).

A vontade discursiva individual daquele que fala só se realiza por meio de um gênero, seja na comunicação cotidiana, seja na comunicação já institucionalizada. E os gêneros a partir dos quais os sujeitos falantes moldam seus discursos são diferentes das formas da língua nele utilizadas. As formas da língua são mais estáticas enquanto os gêneros são mais flexíveis, mais plásticos e livres. Por isso, importa ressaltar que há uma diversidade muito grande de gêneros do discurso na sociedade e que as formas da língua os compõem. É possível, portanto, reconhecer que há certas regularidades e padrões linguísticos mais próprios a determinados gêneros que a outros. Assim,

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 12).

Justamente pela grande heterogeneidade de gêneros orais e escritos e por suas diferentes formas e finalidades discursivas, Bakhtin (2016 [1979]) explica a necessidade de atentar às diferenças entre os gêneros primários e os secundários. Enquanto os primários são mais simples e ligados à comunicação cotidiana os gêneros discursivos secundários são mais complexos. A dar exemplo deles, o autor cita romances, pesquisas científicas de toda espécie, gêneros publicísticos e outros. Eles surgem em condições de culturais mais complexos e organizadas. No entanto, eles não se apartam dos gêneros primários, porque muitos gêneros complexos incorporam e reelaboram os primários. Exemplo disso é quando um conto infantil, que replica vozes sociais de personagens em diálogos cotidianos. Os “gêneros primários, ao integrarem os

complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios” (BAKHTIN, 2016 [1928], p. 15).

Nesse sentido, os gêneros da literatura são muito vivos, porque ao introduzirem vozes sociais cotidianas em seu corpo, eles acabam dialogando de forma bastante estreita com a vida social. Como explica Medviédev (2019 [1928]), uma obra se torna real ao tomar a forma de determinado gênero. Por falar da vida e se voltar novamente para a vida, o gênero tem dupla orientação para a realidade – vem dela e para ela se volta. Essa dupla orientação considera, em primeiro plano, os ouvintes, receptores, e as condições de realização e de percepção. Em segundo plano, do ponto de vista interno, o enunciado, a obra, mobilizada em gênero, se orienta para a vida por meio do seu conteúdo temático. De todo modo, explica Medviédev (2019 [1928]), que cada gênero domina “somente determinados aspectos da realidade, [...] possui certos princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão da realidade, certos graus na extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela (MEDVIÉDEV, 2019 [1928], p. 196).

Dessa forma, o gênero é um meio de orientação coletiva na realidade. Por meio de seu acabamento ele é capaz de compreender aspectos novos da realidade (MEDVIÉDEV, 2019[1928]). Ao enunciar mobilizando seu discurso em determinado gênero, o falante leva em consideração seus ouvintes e a situação. No entanto, na visão de Bakhtin (2016 [1979]), o ouvinte não é passivo enquanto o falante é ativo. “Toda compreensão plena real é ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 24-25). Para que o enunciado seja respondido, é preciso que haja alternância entre os sujeitos do discurso. Um enuncia, finaliza, o outro compreende e responde.

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância do sujeito do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado - da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros [...] (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 29).

A alternância dos sujeitos do discurso constitui a primeira peculiaridade do enunciado, considerado uma unidade de comunicação discursiva é totalmente diferente das unidades da língua. Explica Bakhtin (2016 [1979]) que a unidade da língua não é capaz de determinar a alternância dos sujeitos do discurso como o enunciado é. Uma palavra ou expressão curta pode ser um enunciado, se ela for plena de sentido e representar a manifestação completa da vontade

de dizer de um falante. Assim, no seu acabamento, essa expressão, em seu estatuto de enunciado, plena de sentido, é finalizada para que seja respondida. Nesse caso, ela funciona como um enunciado. Já nos enunciados maiores, as palavras, frases, orações pertencem ao enunciado e dentro deles estão orientadas à formação do seu todo, porque são direcionadas ao interlocutor e ao tratamento do tema no enunciado.

Uma segunda e importante peculiaridade do enunciado é sua conclusibilidade, que “é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições” (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 35). É a conclusibilidade que confere ao enunciado a possibilidade de ser respondido.

Essa plenitude acabada do enunciado, que assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva) é determinada por três elementos (ou fatores) intimamente ligados na totalidade orgânica dos enunciados: 1) a exauribilidade semântico-objetiva; 2) o projeto do discurso ou vontade de discurso do falante; 3) as formas típicas da composição e do acabamento de gênero (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 36).

Para Bakhtin (2016 [1979]), a exauribilidade pode ser quase plena em alguns campos da vida social. Exemplo é quando um enunciado cumpre uma função muito pontual e específica, como é o caso daqueles cuja função é mobilizar pedidos, ordens. Esses enunciados geralmente estão vinculados a campos em que a linguagem tem uma natureza padronizada, na qual o elemento criativo é praticamente ausente. Ao interpretar Bakhtin (2016 [1979]), Fuza e Menegassi explicam que a exauribilidade

pode ocorrer de duas maneiras: de forma plena ou de forma relativa. A plena está presente em campos da vida humana cujas atitudes e respostas são caracterizadas por ações factuais, os gêneros do discurso são padronizados, e o elemento criativo está ausente quase por completo (FUZA; MENEGASSI, 2018, p. 34).

Já o projeto de discurso do falante está bastante ligado à questão da expressividade⁸, e se manifesta no tom emotivo-volitivo do falante, na sua entonação e logo na escolha de determinadas palavras e expressões, a considerar interlocutores e situação. Quanto ao último elemento, as formas típicas da composição e do acabamento de gênero, Medviédev explica que “uma obra só se torna real quando toma a forma de determinado gênero. O

⁸ Voltaremos a ampliar a compreensão da expressividade quando tratarmos do estilo, da valoração e da entonação.

significado construtivo de cada elemento somente pode ser compreendido na relação com o gênero” (MEDVIÉDEV, 2019 [1928], p. 193). Para o autor, “o gênero é uma totalidade típica do enunciado artístico, e, ainda, uma totalidade essencial, acabada e resolvida” (MEDVIÉDEV, 2019, p. 193). Assim, é necessário entender como na sua orientação interna, o gênero é formado por um conteúdo temático, uma construção composicional, e um estilo verbal de linguagem que pode ser mais social ou mais individual.

3.3.3 Conteúdo temático, construção composicional e estilo do enunciado mobilizado em gênero

Bakhtin (2016 [1979]) explica, que do ponto de vista interno, os enunciados mobilizados em gêneros discursivos são formados por três elementos, que são seu o conteúdo temático, seu o estilo verbal de linguagem e sua a construção composicional. Esses elementos são indissolúvelmente ligados na formação do conjunto do enunciado, da mesma forma que reverberam especificidades da esfera da comunicação discursiva à qual pertencem. No caso, o estilo verbal e a construção composicional são responsáveis pela realização do conteúdo temático, que é apreendido do meio social, dos discursos já existentes e é exaurido, ou tratado no enunciado, sob determinado ponto de vista, ou determinado posicionamento axiológico ou ideológico. Por isso, no enunciado mobilizam-se axiologias, por meio das relações dialógicas⁹. Como o enunciado é um elo corrente dos discursos, ele representa a posição ativa do falante, ou seja, representa um determinado posicionamento axiológico do falante ou autor dentro de determinado campo. “Por isso, cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por certo conteúdo semântico-objetal” (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 47), ou seja, todo enunciado trata de um tema social, que na orientação interna do gênero se constitui em seu conteúdo temático.

O tema não se forma e é tratado apenas pelos significados da língua, mas necessita de todos esses elementos semânticos da língua, em absoluto para se realizar. Isso porque, nós “dominamos o tema com a ajuda da língua, mas não devemos incluí-lo na língua, como se fosse um elemento dela (MEDVIÉDEV, 2019 [1928], p. 196).

O tema transcende sempre a língua. Mais do que isso, o tema não está direcionado para a palavra, tomado de forma isolada, nem para a frase e nem para o período, mas para o todo do enunciado como apresentação discursiva. O que domina o tema é justamente esse todo e suas formas, irredutíveis a quaisquer formas linguísticas (MEDVIÉDEV, 2019 [1928], p. 196).

⁹ As axiologias – valoração e entonação, serão tratadas no momento em que discutirmos o estilo.

Na visão de Medviédev (2019 [1928]), o significado dos elementos verbais de uma obra é um dos meios de dominar o tema. Nesse sentido, o gênero também é uma unidade orgânica que estabelece uma relação entre o tema e a vida, ou seja, o gênero leva o tema para além dos seus limites da sua orientação interna, porque confere valorização própria para o tratamento do tema (MEDVIÉDEV, 2019 [1928]). Um autor pode, por exemplo, tratar do tema da confiança, da inocência das crianças em relação aos adultos estranhos por meio de um conto, como ocorre no conto “Chapeuzinho vermelho”, ou pode tratar desse mesmo tema a partir de uma história em quadrinhos, de uma charge. A partir de cada gênero desses estabelece-se uma ligação diferente entre o tema e a vida social. Por outro lado, ainda, conforme explicam Fuza e Rodrigues (2022),

O tema tem sua constituição na interação e envolve aspectos históricos, culturais e sociais. Ao enunciar, o sujeito recorre a outras enunciações/enunciados, adequa seu discurso às condições enunciativas, ao sistema linguístico (ou outra modalidade semiótica), de modo a construir o seu projeto de dizer, dando-lhe sentido e buscando a reação-resposta ativa do outro (FUZA; RODRIGUES, 2022, p. 1).

O enunciador trata do tema pela mediação do gênero. Medviédev (2019 [1928]) confirma que o conteúdo temático não se realiza no gênero sem a ajuda da forma, assim como a forma, por si, não existe sem o conteúdo. Nesse sentido, a avaliação social é um lugar comum que serve para organizar em conjunto o conteúdo e a forma. Para Bakhtin (2016 [1959-1961]) a “forma padrão relativamente estável de estruturação” volta-se à organização do todo do enunciado. A escolha da forma composicional é uma escolha axiológica (BAKHTIN, 1988 [1975]), porque o gênero tem sua maneira própria de apreender a realidade e atribui valorizações próprias ao discurso. Por outro lado, a construção composicional do enunciado não se resume “[...] em formas rígidas, pois todo gênero se comporta dentro de uma dimensão fluida e dinâmica, tendo em vista o próprio estilo que o autor pode lhe conferir nos limites instáveis do contexto” (FRANCO; ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2019, p. 286).

Quanto ao estilo do enunciado, relaciona-se ao elemento expressivo, e serve a manifestação “da relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. [...] O estilo individual do enunciado é determinado sobretudo por seu aspecto expressivo” (BAKHTIN, 2011, p. 47). Bakhtin (2016 [1979]) respalda a necessidade de dominarmos os gêneros para termos desenvoltura e aplicarmos nossa individualidade, nosso próprio estilo ao refletirmos sobre a situação singular da comunicação

na qual enunciamos. Todas as escolhas lexicais, fraseológicas, gramaticais, sejam elas resultantes das próprias regularidades do gênero, sejam elas marcas de escolhas individuais do autor são escolhas de estilo. Portanto, assinala Bakhtin (2016 [1979]) que toda escolha gramatical é uma escolha que demarca um ato estilo que confere diferentes efeitos no discurso.

A partir dessa compreensão, o autor adverte que “a gramática (e o léxico) se distingue substancialmente da estilística [...] mas ao mesmo tempo nenhum estudo de gramática (já nem falo de gramática normativa) pode dispensar observações e incursões estilísticas” (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 21). Quando examinamos a escolha lexical, gramatical a partir do conjunto de um enunciado mobilizado em gênero discursivo, estamos analisando não a escolha gramatical em si, mas o fenômeno estilístico e valorativo.

Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista de suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística. [...] Nesses casos, a escolha é determinada não pela gramática, mas por considerações puramente estilística, isto, pela eficácia representacional e expressiva dessas formas (BAKHTIN, 2013[1940-1960], p. 24-25).

Para Bakhtin (2016 [1979]; 2013 [1940-1960]), as escolhas de estilo implicam estarmos atentos ao aspecto expressivo do enunciado. Assim, o estilo necessita ser visto como um lugar flexível de relações sociais. Faraco (2009, p. 86) advoga que “o estilo se constrói a partir de uma orientação social de caráter apreciativo: as seleções e escolhas são, primordialmente, tomadas de posições axiológicas frente à realidade linguística, incluindo o vasto universo de vozes sociais”. Portanto, no estilo empregado no enunciado é natural a mobilização de relações dialógicas – outros discursos, outras vozes e axiologias sociais – valoração e entonação. Daí a importância das atividades epilinguísticas, que focam justamente as operações de escolhas discursivas que resultam em diferentes valorações ou efeitos de sentido no discurso.

Importa ressaltar que a expressividade de dadas palavras no enunciado não pertence à própria palavra isolada. A expressão da palavra no enunciado é “uma expressão típica de gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada” (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 55). Toda oração mobilizada no enunciado está envolta pelo contexto e somente nesse contexto assume plenitude de sentido no enunciado inteiro. A oração, ao fazer parte da composição de uma obra de arte, por exemplo, pode ser um elemento descritivo da paisagem, da personagem, da atitude da personagem e, portanto, se volta para a totalidade da obra. É dessa

forma que língua integra a vida dos enunciados concretos. Por isso, Bakhtin (2016 [1979]) adverte para o fato de que

Um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, jamais pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua, como supõe, por exemplo Saussure [...] que contrapõe enunciado (*la parole*) como ato puramente individual ao sistema da língua como fenômeno puramente social e obrigatório para o indivíduo (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 42).

Ainda, do ponto de vista da ligação com os outros elementos que compõem a orientação interna do gênero, o conteúdo temático e a construção composicional, Bakhtin (2016 [1979]) ensina que

o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro. O estilo integra a unidade do gênero do enunciado como seu elemento (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 18]).

O estilo, sobretudo, é o lugar privilegiado de mobilização das relações dialógicas e das axiologias. Na visão de Bakhtin (2016 [1979]), as valorações, as entonações, as emoções não pertencem à palavra, mas ao estilo, que mobiliza a língua no seu emprego vivo no enunciado concreto. Polato e Menegassi (2017) explicam que

o extraverbal, o julgamento de valor e a entonação se apresentam dialogicamente perceptíveis no estilo verbal do enunciado, sendo possível observar um tripé de relações imbricadas: a) a própria forma, a estrutura, como por si valorativa porque consubstancia; b) o estilo do autor no estilo genérico, para tratar de c) um tema socialmente capaz de mover avaliações comuns por parte dos interlocutores, exaurido de forma peculiar no enunciado (POLATO; MENEGASSI, 2017, p. 131).

Assim, o estilo é um lugar de representação de relações sociais, logo das relações dialógicas, das axiologias - valorações e entonações.

3.3.4 Relações dialógicas, valoração e entonação

Para o círculo de Bakhtin, a dialogicidade é um aspecto fundamental da vida dos discursos. O objeto do discurso em um enunciado não é inaugural. Antes de dado enunciado, outros já falaram sobre o tema em outros enunciados. Assim, “o enunciado está voltado não só para seu objeto, mas também para o discurso dos outros sobre ele” (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 60-61). O enunciado vivo surge de maneira consciente determinado momento histórico no meio social e “não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social” (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 49).

Os enunciados que produzimos são repletos de palavras alheias, introduzidas em nosso discurso de diversas maneiras, com maior ou menor grau de reforço ou refutação. As palavras dos outros que tomamos para nós são feitas próprias, mas antes carregam as expressões do discurso alheio, seu tom valorativo que por vezes “assimilamos, reelaboramos e reacentuamos”. (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 54). A concepção do discurso é sempre dialógica, porque todo discurso surge como réplica que reforça ou refuta a outros sobre o mesmo objeto, num complexo jogo que constitui as significações.

Por um lado, todo objeto ‘precondicionado’ e ‘contestado’ é elucidado; por outro, é obscurecido pela opinião social heterodiscursiva, pelo discurso do outro sobre ele; e neste complexo jogo de claro-escuro entra o discurso que dele se impregna, que nele lapida seus próprios contornos semânticos (BAKHTIN, 2015 [1975] p. 49).

Além da dialogicidade com outros enunciados, todo discurso busca por uma resposta daquele a quem ele se endereça. Nesse sentido “não pode evitar a *influência profunda do discurso responsivo antecipável*” (BAKHTIN, 2015 [1975] p. 52, grifos do autor), visto que o falante orienta sua palavra ao outro. Há um horizonte social que determina a palavra no horizonte de quem a interpreta, pois o falante sempre constrói sua enunciação a considerar o território alheio. E esse é um aspecto dos mais importantes que compõem o que Bakhtin (2015 [1934-1935] nomeia como relações dialógicas. Na visão de Bakhtin, as relações dialógicas não excluem as relações lógicas que integram a gramática da língua, no entanto, jamais podem se reduzir a elas porque só “são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso [...]” (BAKHTIN, 2016 [1959-1961], p. 323).

Portanto, as relações dialógicas são relações semânticas de todas as espécies que se estabelecem quando dois enunciados são confrontados no plano dos sentidos. “Duas produções

de discurso, enunciados confrontados entre si, entram em um tipo especial de relações semânticas que chamamos dialógicas” (BAKHTIN, [1959-1961], p. 324). O enunciado é sempre criado a partir de algo já dado e nesse sentido, a relação com dado objeto ou tema é sempre personificada ou materializada na palavra ou outro material semiótico, de modo que toda relação de sentido é sempre dialógica, assim como toda compreensão também o é.

A relação com os enunciados dos outros não pode ser separada da relação com o objeto (porque sobre ele discutem, sobre ele concordam, nele as pessoas se tocam) nem na relação com o próprio falante. Trata-se de uma tríade viva. Mas o terceiro elemento habitualmente não tem sido levado em conta até hoje (BAKHTIN, 2016 [1959-1961], p. 329).

À medida que relações dialógicas compõem os enunciados, estes estão repletos de valorações compartilhadas entre interlocutores. A valoração nunca se realiza à parte de uma orientação ideológica. Se uma palavra tem dado valor para determinado grupo social, a palavra tem outro valor para outro grupo social. Por isso, afirma Volóchinov (2018 [1929-1930], s.p.) que

O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom, etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo.

Isso significa que não há palavra ou expressão desprovida de ideologia, assim como não há palavra ou expressão sem dono. Cada sujeito se refrata próprio, a partir de ideologias que acolhe em sua consciência socioideológica e que lhe permite atribuir valor X ou Y às palavras ou expressões que compõem o enunciado ou permitem apreender e compreender/responder o enunciado todo a partir de dado posicionamento ideológico. Assim, a valoração é resultado de uma avaliação social consumada entre interlocutores, porque se concretiza no enunciado e se constitui entre sujeitos socialmente organizados e em interação discursiva circunstanciada. Conforme ratificam Acosta Pereira e Brait (2020, p. 127) “o signo é, por assim dizer, a forma material da realidade e é ele que possibilita a pluridiversificação dos modos de (re)conhecer essa realidade. Essa pluridiversificação realiza-se em concomitância com a ideologia”. Signo e ideologia não se separam porque um não existe sem o outro. Por isso, não há língua neutra, desprovida de ideologia e logo de valor. Assim,

é possível afirmar que a dimensão semiótico-ideológica diz respeito à atualização dos signos em palavras e sua projeção reflexivo-refrativa se realiza em resposta à avaliação ideológica do mundo social, cultural, histórico, impulsionada pelas relações sociais, intersubjetivas, humanas (ACOSTA PEREIRA; BRAIT, 2020a, p. 128).

Sobre a avaliação social, nos ensina Medviédev (2019 [1928]) que diz respeito à “atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e a plenitude de sentido, que individualiza e concretiza o sentido e compreende a presença sonora da palavra aqui e agora” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 184, grifos nossos). Na visão de Medviédev, os elementos da língua estão submetidos às exigências da avaliação social, pois a língua é valorada ininterruptamente no horizonte de valores compartilhados entre interlocutores, integrantes de grupos sociais, que participam diretamente da constituição do enunciado que encerra interação entre eles. Justamente por ser um fenômeno histórico, cultural e social, a

valoração/avaliação social determina o enunciado tanto em relação à potencialidade de suas formas restritamente linguísticas (lexicais, gramaticais), quanto às nuances de sentidos que se instituem e se regularizam na situação de interação” (ACOSTA PEREIRA; BRAIT, 2020b, p. 94).

Já com Volóchinov (2019 [1930]), aprendemos que o extraverbal do enunciado é determinante aos seus sentidos, aos sentidos das próprias expressões que compõem o enunciado como um todo. A situação extraverbal constitui o enunciado de modo ativo, compõe as avaliações sociais/valorações. Com Bakhtin (2016 [1979]), aprendemos que o estilo é um elemento expressivo, porque há uma relação valorativa do falante com o tema do discurso, que corrobora a escolha de palavras, expressões. O enunciado mobilizado em gênero concretiza-se a partir de um tom que serve à sua expressividade, à expressão emotivo-volitiva do falante em relação ao objeto. Assim, a entonação expressiva é um aspecto inerente ao enunciado. Para Medviédev (2019 [1928], p. 185),

a entonação expressiva que dá cor a cada palavra do enunciado reflete sua singularidade histórica, diferente da entonação sintática que é mais estável. O caráter expressivo é determinado não pelo esquema lógico do sentido, mas por toda a plenitude e integridade individual, e por toda sua situação concreta e histórica. Da mesma forma, a entonação expressiva dá cor ao sentido e ao som, aproximando-os de forma íntima na união peculiar do enunciado.

Acosta Pereira e Brait (2020), ao analisarem as contribuições de Medviédev, Volóchinov e Bakhtin convergentes à compreensão da avaliação social/; valoração, sintetizam:

- a. A valoração se engendra no enunciado à luz das reverberações da interação social;
- b. A valoração é um elemento constitutivo-funcional da enunciação;
- c. A valoração é um índice social avaliativo, expressivo, axiológico da enunciação;
- d. A valoração determina as escolhas linguísticas e composicionais do enunciado;
- e. A valoração determina os sentidos da enunciação (ACOSTA PEREIRA; BRAIT, 2020, p. 96).

A valoração, por sua vez, tem na entonação social sua forma de concretização no enunciado. Por isso Volóchinov (2019 [1930]) afirma que a entonação é elemento condutor mais flexível e sensível de relações sociais entre falantes situados, sendo a “expressão sonora da avaliação social” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 287). Dada a importância da entonação, ela é tratada por Volóchinov em diversos ensaios. Dentre os principais, estão “A palavra na vida e a palavra na poesia” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]) e “A construção do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930]). Da mesma forma, Bakhtin e Medviédev se preocupam com o tema. Na visão de Medviédev (2019 [1928]), a avaliação social determina todos os aspectos do enunciado, encontrando sua expressão mais pura e típica e concreta na entonação expressiva.

Já na visão de Bakhtin (2013 [1930-1940]), as diferentes escolhas sintáticas, gramaticais estão imbricadas à questão da entonação, de modo a modificar a expressão, conferir diferentes efeitos ou ressaltos valorativos no discurso. Nesse caso, a atividade epilinguística medeia reflexões para se compreender esses efeitos e ressaltos, que se concretizam, sobretudo, na entonação. Assim, passamos a explorar aspectos pontuais dos textos referenciados dos três autores para discorrer sobre a entonação. Para Volóchinov (2019 [1926]) a avaliação social ancorada na vida social forma do enunciado e a sua entonação. Nesse sentido, é a partir do caráter partilhado das avaliações subentendidas que “discurso humano vivo borda os seus desenhos entonacionais” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 112). A avaliação social, ainda, determina a *escolha* das palavras e a *forma* do todo verbal do enunciado.

Justamente por isso encontra sua expressão na entonação. Essa, por sua vez, “estabelece uma relação estreita da palavra com o contexto extraverbal: é como se a entonação viva levasse a palavra para fora dos seus limites verbais” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 122-123). Nesse sentido, só é possível compreender a entonação se compreendermos os valores do grupo social.

Por isso, o autor afirma que a entonação se estabelece no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o que é dito e entre o que não é dito. No enunciado, portanto,

a entonação é o lugar de memória e lugar de encontro. Lugar de memória acústica e social, pois tanto o autor quanto o leitor estão totalmente impregnados de entonações, desde a mais tenra infância, e sua entonação depositada no texto constitui-se da sedimentação dessas diversas entonações ao mesmo tempo que reflete o grupo social ao qual pertencem. Lugar de encontro, pois a entonação é o resultado, além do objeto do enunciado, do cruzamento de sua entonação respectiva (DAHLET, 1997, p. 265).

É por a entonação ser social por excelência, que por meio dela se estabelece contato direto com a vida social, assim como os falantes estreitam o contato com os interlocutores. Por meio da entonação, o falante busca apoio para o que diz. Na visão de Volóchinov (2019 [1926]) esse lado da entonação voltado para o ouvinte é importante para a sociologia da palavra. A entonação, em outras palavras, permite conferir vida ao discurso, tanto no diálogo interior daquele que compreende quanto quando a expressão ou resposta é exteriorizada. Por isso, a entonação é um elemento de grande importância na contação de histórias, pois tem grande poder de representação no discurso. Por isso, afirma Volóchinov (2019 [1926]), que

a entonação soa como se o mundo que circunda o falante ainda estivesse repleto de forças animadas: ela ameaça, revolta-se ou ama e acaricia os objetos e os fenômenos inanimados, ao passo que a maioria das metáforas comuns da linguagem falada perdeu sua essência, e por isso as palavras são semanticamente pobres e prosaicas (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 126).

Sobre a relação entre a entonação e o gesto, Volóchinov (2019 [1926], p. 127) explica “que metáfora entonacional tem um parentesco estreito com a metáfora gestual (pois inicialmente a própria palavra foi um gesto linguístico, um componente de um gesto complexo que envolvia o corpo todo)”. O autor entende o gesto como algo amplo que tem direção ao interlocutor e também ao próprio tema do discurso, mas que interiormente também participa da atribuição de dado valor à palavra no discurso interior. Assim como a entonação, o gesto também serve ao ataque, ou à defesa, ao carinho ou à ameaça, a estabelecer-se como aspecto de dialogicidade. Assim, é possível compreender, que a própria formulação do gesto é mediada pela entonação.

Em “A construção do enunciado”, Volóchinov, 2019 [1930]) discute bastante o peso das relações socio-hierárquicas entre os falantes, que compõem a orientação social do enunciado, e sua influência à questão da entonação e até mesmo do gesto. Nesse texto, o autor advoga que

ao levar em conta o auditório, o falante modula sua entonação. Para o autor, a orientação social do enunciado, juntamente com a situação, constitui a força viva estilística do enunciado, e logo, as escolhas lexicais, gramaticais, e também dos gestos. Para Volóchinov (2019 [1930]) o som expressivo da palavra, a entonação, é aspecto que revela relações sociais entre sujeitos. Assim, ele afirma: “Existe um provérbio bastante popular: ‘o tom faz a música’. E justamente esse ‘tom’ (a entonação) faz a ‘música’ (o sentido e a significação gerais de qualquer enunciado)” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 287). O autor explica que uma mesma palavra pode revestir-se de diferentes entonações e logo de significações distintas em enunciados diferentes.

Já Bakhtin (2013 [1930-1940]), em *Questões de estilística no ensino de língua*, ao relatar experiências no ensino da sintaxe junto a alunos de russo, reafirma a importância da compreensão estilística da escolha gramatical, e dos diferentes efeitos conferidos ao discurso, principalmente em termos entonacionais. Para o autor, “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta o seu significado estilístico” (BAKHTIN, 2013 [1940-1960], p. 23). Isso porque, ele advoga que as escolhas servem para concretizar a expressividade do enunciado. No ensino de períodos compostos por subordinação a estudantes do nono ano do russo, Bakhtin constrói reflexões conjuntas com seus alunos e observam diferentes construções sintáticas, com a presença ou a ausência de conectivos lógicos em períodos compostos por subordinação e como resultam em diferentes aspectos entonacionais no discurso. O intuito das atividades reflexivas que Bakhtin desenvolve junto a seus alunos é compreender o valor estilístico das estruturas gramaticais, para que mais adiante eles possam ampliar a consciência de uso em seus próprios discursos. Ele instiga os alunos a transformarem os períodos assindéticos de Púchkin e de Gógol em períodos sindéticos. Para exemplificar, retomamos um desses períodos:

Triste estou: o amigo comigo não está (período original de Púchkin).

Triste estou porque o amigo comigo não está (período transformado pelos alunos).

Quando Bakhtin e seus alunos passam a refletir sobre as diferenças entre o período original e o período transformado, eles concluem que sem a presença de conectivo, a entonação social abre-se para ser completada pelo leitor, que interage de forma mais livre com o enunciado. Isso porque a entonação social no período original é pausada e aberta. No processo de reflexão, Bakhtin leva os alunos a dramatizarem os dois períodos com gestos e mímicas e aplicação da entonação emocional. No período original, eles notam a presença mais forte da participação do leitor. Já ao refletirem sobre o período transformado, em que ocorre a presença

da conjunção lógica, eles concluem que com a presença da conjunção, o elemento dramático se perde, assim como a oração transformada se torna menos emocional, menos expressiva e mais lógica e fria. Do mesmo modo, observam que a presença da conjunção diminui a formulação de elementos visuais, imagéticos. Ainda observam que a simples inserção da conjunção muda o peso a presença da distribuição entonacional e emocional das palavras na oração.

Na experiência com seus alunos, Bakhtin nota que, à medida que eles compreendem que diferentes construções sintáticas resultam em diferentes efeitos no discurso, eles passam a usar as estruturas aprendidas com consciência, de modo que começa a se revelar no estilo de cada um “a individualidade do autor, ou seja, passou a soar a sua própria entoação” (BAKHTIN, 2013 [1940-1960], p. 40). A experiência de Bakhtin nos ensina que é possível proporcionar meios para que os alunos experimentem diferentes estruturas para sua expressão, objetivo que buscamos alcançar com crianças pequenas da educação infantil a partir do desenvolvimento de atividades epilinguísticas.

4 ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS: DO NASCIMENTO À ATUALIDADE

Nesta seção, discorreremos sobre o conceito de atividade epilinguística, seu nascimento e desenvolvimento. Objetivamos compreender os aspectos teórico-metodológicos dessa atividade preconizada na Linguística Geral e reinterpretada na Linguística Aplicada do Brasil, que tem por intuito mediar a reflexão sobre escolhas lexicais e gramaticais da língua em um contexto sócio-histórico, cultural e ideológico de uso, com foco a efeitos de sentido ou valorações. Trata-se de atividade que corrobora a formação de sujeitos-alunos para que sejam responsivos e éticos na produção e compreensão de enunciados concretizados em gêneros que mobilizam discursos nas interações das quais participam.

Assim, após ressaltar a importância da compreensão e aplicação da atividade epilinguística, busca-se a) construir um percurso de compreensão do conceito a partir da constituição da atividade epilinguística na Linguística Geral, com Antoine Culioli; b) discutir a introdução e reinterpretação pedagógica do conceito por Franchi (1987) e Geraldi (1991); c) pontuar sobre a expansão dialógica do conceito por Polato e Menegassi (2020), tendo-se por base os referenciais teóricos eleitos.

4.1 O conceito de atividade epilinguística

O nascimento do termo epilinguismo, segundo Sylvain Aurox (1989), é atribuído a Culioli (1990, 1999). Hoje há alguns estudiosos que optam por considerar os estudos e pressupostos teórico-metodológicos cunhados por esse autor, muito conhecido pela TOPE (Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas). Nas discussões empreendidas por Culioli na Linguística Geral, o conceito de epilinguagem não é apresentado especificamente em um único texto, mas é esboçado no conjunto de sua obra, sem muitas pretensões pedagógicas. O termo é cunhado em *La formalisation en linguistique* (1968), discutido no terceiro tomo de sua obra, *Pour Une linguistique de l'enonciation* (1991), sendo que somente em *Onze rencontres sur le langage et les langues* (2005), o conceito volta a ser abordado em diálogos empreendidos entre Antoine Culioli e Claudine Normand, mesmo assim sem pretensão teórico-metodológica ligada ao ensino, conforme aponta Romero (2011).

Romero (2011) recupera, em seu trabalho, as discussões do conceito epilinguismo. A autora cita o exemplo dado por Culioli sobre os gestos que uma criança realiza ao pegar uma vasilha e colocar na cabeça como um chapéu, ou um adulto ao juntar as mãos como uma concha

para beber água em um bebedouro ou fonte. Para Culioli (1990) nesses gestos, percebidos como uma operação de racionalidade silenciosa, ocorre a recuperação de uma racionalidade anterior, sendo uma maneira de conduzir e organizar os pensamentos com uma coerência que vai além da linguagem. Portanto, a atividade epilinguística representa essa “racionalidade silenciosa” que constitui a linguagem em sua organização, de forma linear.

De todo modo, para Culioli (1968, 1990, 1999), a atividade epilinguística é constitutiva da linguagem e é praticada o tempo todo pelo falante, levando-o a localizar na língua uma forma de representação. Portanto, o epilinguístico é “atividade interna não consciente, que pode ser representado por meio de uma forma – a forma da atividade de linguagem – que sustenta as formas linguísticas” (ROMERO, 2011, p. 154). Lima (2017), em seu artigo “De que modo a gramática pode contribuir para a funcionalidade do ensino de língua materna” considera os estudos de Culioli precursores às reflexões sobre o ensino da língua. O autor explica, que para Culioli (1991), a atividade epilinguística é sinônimo de linguagem, e envolve os níveis de representação, referenciação e equilibração.

Explica Lima (2017), que o nível de representação, o que aqui nos interessa, é constituído de outros três: 1º epilinguístico - nível que abrange a ordem cognitiva e afetiva do sujeito, e ao qual o linguista não tem acesso direto, mas a partir do qual pode empreender reflexões, por meio de paráfrases; 2º linguístico - nesse nível está localizada a representação gráfica do epilinguístico, os arranjos lexicais e gramaticais em uso na materialidade discursiva; 3º metalinguístico - nível que abrange a formalidade dos fenômenos da língua, considerando o observado na representação ocorrida em nível epilinguístico e que ajuda, pela descrição, a tornar conscientes os fenômenos sobre os quais se refletiu. Os níveis possuem interdependências, sendo as operações de representações o elo que organiza os arranjos linguístico-discursivos nos enunciados.

Vários autores consideram os pressupostos de Culioli sobre a atividade epilinguística, já numa interpretação vinculada à Linguística Aplicada ao ensino. Ardnt-Wanser(2019), Ardnt-Wanser; Rezende(2015), vão explorar o conceito de atividade epilinguística e seu uso no ensino de língua. Para Ardnt-Wanser(2019) a representação constitui um elemento importante para ocorrência da operação primitiva de localização, pois:

Com a operação de localização o nível da representação mental adentra o espaço da análise linguística, expressando os valores possíveis e referenciáveis para uma determinada noção. Os valores estabilizados nesse nível, por meio da operação descrita, serão representados por meio da língua na segunda operação de linguagem – a referenciação (ARNDT-WANSER, 2019, p. 90).

Sendo a referenciação, constituída por glosas linguísticas, ou explicações sobre textos anteriores, ligadas às atividades epilinguísticas ajudam a tornar consciente um saber inconsciente por meio da metalinguagem (ROMERO, 2011). Para Culioli uma forma prática de realização das atividades epilinguística se dá por meio da formação de famílias parafrásticas pelo linguista enquanto sujeito enunciatador, podendo a atividade de referenciação estabelecer a construção de um elemento de domínio linguístico e um de domínio extralinguístico. À medida que se reflete sobre efeitos de diferenças, se se reflete sobre diferentes valores mobilizados no enunciado. Ardnt-Wanser e Rezende (2015) compreendem que, em uma dimensão pedagógica, a atividade epilinguística seria a própria atividade da linguagem, considerando que nos processos que se dão a produção e o reconhecimento de textos que compõem a atividade da linguagem estão ligados à formação discursiva, que é processual e anterior à verbalização. Portanto, a atividade epilinguística é anterior ao discurso pronunciado pelo falante da língua.

Em uma visão pedagógica vinculada à perspectiva da TOPE, compreende-se que se as atividades epilinguísticas forem praticadas processualmente, levam o aluno a análises metalinguísticas posteriores, caminho relevante para o uso consciente da língua nas interações verbais, e que, conseqüentemente, leva o aluno a apreender e efetivar operações linguístico-textuais-discursivas capazes de investir a língua de novas significações e produzir diferentes efeitos no discurso. Carlos Franchi, em 1987, publicou um artigo intitulado “Criatividade e Gramática”, em que discute a ressignificação do ensino da gramática por meio de um comportamento criativo da linguagem. A incorporar o movimento da Linguística Aplicada do Brasil, o autor rebate o ensino vigente de gramática tradicional, em que o metalinguístico, sem o epilinguismo é dominante, servindo apenas para o ensino de estruturas mortas e o conseqüente o assujeitamento e arquivamento da língua.

De tal forma, Franchi (1987) propõe trabalhar a linguagem centrada na noção de criatividade, estabelecendo a noção de sujeito social que se constitui na e pela linguagem. Assim, trata a linguagem como uma prática que deve ser aprendida, vivenciada no ensino da língua, propondo um ensino da gramática com um novo olhar, vinculado aos processos de compreensão e produção de textos. Franchi (1987, p. 41) diz:

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de “gramática” no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical.

A atividade epilinguística, assim, na visão de Franchi (1987) tem por função, no ensino da gramática, levar o aluno a operar sobre a linguagem, de forma que faça comparações entre diferentes expressões, experimente outras estruturas linguísticas para a construção de enunciados, a refletir sobre os efeitos de sentido decorrentes das possíveis transformações, ao passo que investe as formas linguísticas de novas significações. O autor considera que a epilinguagem é propícia para o desenvolvimento da língua em uso pelos sujeitos falantes, tornando operacional e ativo um sistema linguístico ao qual o falante já tem acesso, sendo fundamental para a mobilidade da ação do sujeito sobre a linguagem no processo de interação entre os pares (FRANCHI,1987). Franchi ressalta que a atividade epilinguística deve ser intensa e deve ser “provocada e estimulada pelo professor” (FRANCHI,1987, p. 42) de maneira participativa, contributiva, crítica, recíproca.

Para o autor, no ensino da gramática vinculado aos processos de compreensão e produção de textos, as atividades epilinguísticas, devem ser especialmente praticadas desde os primeiros anos de escolaridade, para posteriormente abrir portas ao trabalho com a metalinguagem. Tal trabalho ampliaria as possibilidades de uso da língua pelo aluno, ensinando-a a escolher entre esta ou aquela estrutura gramatical, sempre a considerar os efeitos discursivos dessa escolha. De tal modo,

Baseando se quase exclusivamente em sua própria intuição e sensibilidade, pode o professor explorar em cada texto ou discurso, até na mais simples oração, as inúmeras possibilidades de um exercício gramatical. Diretamente relacionado com as condições linguísticas de produção dos enunciados, com o desenvolvimento dos recursos expressivos de seus alunos, com a arte de selecionar entre eles os que mais lhe pareçam adequados a suas intenções e ao estilo com que se quer caracterizar (FRANCHI, 1987, p. 43).

Assim, os estudos de Franchi (1987) são inaugurais no campo da Linguística Aplicada do Brasil e representam uma expansão do conceito das atividades epilinguísticas de Culioli, pois a atividade deixa de ser mencionada apenas no campo da Linguística Geral e passa a estar vinculada às práticas de ensino e aprendizagem da língua. Essas atividades são de relevância muito grande, pois permitem olhar para a gramática, para a estrutura da língua, a partir do princípio criativo, com o objetivo de promover a diversificação e a extratificação do estilo verbal de linguagem empregado pelo aluno, relacionando a língua com sua estrutura à representação, ou ao valor mobilizado.

Vários autores brasileiros, além dos que já são caudatários da TOPE (Teorias das Operações Predicativas e Enunciativas), reverberam uma compreensão da atividade epilinguística de forma bastante ancorada nos princípios fundantes de Culioli e na interpretação de Franchi (1987). A exemplo, temos a conceituação de Bagno (2015, p. 214), para esta atividade como “uma linguagem que está “por cima” da linguagem, agindo diretamente nela”. Assim, o autor afirma:

As atividades epilinguísticas são intuitivas, espontâneas, praticadas o tempo todo por qualquer falante de uma língua quando se detém para refletir sobre o significado das palavras, o sentido que elas adquirem em dada situação, a intenção de seu interlocutor ao empregar determinados termos e não outros, determinadas formas de argumentar e não outras etc. (BAGNO, 2015, p. 214).

De todo modo, no curso de desenvolvimento histórico da atividade epilinguística no campo da Linguística aplicada do Brasil, essa atividade chega à reinterpretção interacional e dialógica de Geraldi, conforme discutem Polato e Menegassi (2021). O livro *Portos de Passagem* foi publicado em 1991, por Geraldi, sendo que na obra podemos ter a concretização da definição da atividade epilinguística como uma atividade consciente, bem como a reflexão dentro de uma perspectiva sócio-histórica, cultural e ideológica do ensino da língua, em que considera a historicidade, os eixos da estabilidade e da novidade da língua/discurso. Para Geraldi, as atividades epilinguísticas aparecem ligadas, de forma indissociável, às atividades linguísticas e metalinguísticas, para formar o tripé pragmático da prática de análise linguística. A reinterpretção de Geraldi sobre a atividade epilinguística é muito importante por estes dois motivos: ela passa a ser considerada uma atividade consciente, mediada pelo professor e passa a integrar o tripé formador da prática de análise linguística.

Para Geraldi (1991), a atividade epilinguística é atividade presente nos processos interacionais, e que resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto. Essa atividade é sinalizada, por exemplo, na negociação de sentidos, em hesitações, autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, antecipações, lapsos. Portanto, diz respeito a uma atividade que se preocupa em refletir sobre como falamos sobre o mundo e sobre nossa relação com os temas da vida social que dividimos com os interlocutores. É importante ressaltar, que Geraldi não abandona todos os preceitos de Culioli, pois, principalmente, ele respeita a compreensão do poder representacional da linguagem. No entanto, ele se distancia do autor da base, porque sua opção é falar de ensino e ao falar de ensino, diz de uma atividade que pode ser vivida e aprendida no processo de ensino e aprendizagem.

Algumas definições dadas por Geraldi (1991) para as atividades epilinguísticas são apresentadas no primeiro capítulo de *Portos de Passagem*, intitulado “Linguagem e trabalho linguístico”, onde se definem as atividades epilinguísticas como aquelas que estão presentes nos processos interacionais, e são detectáveis no resultado de uma reflexão que usa os próprios recursos que estão expressos em seu objeto. Assim, as atividades epilinguísticas “seriam operações que se manifestam na negociação de sentidos (GERALDI, 1991, p. 24), nas relações interacionais discursivas, bem como incidiriam “ora sobre aspectos estruturais da língua (como nas correções auto e heteroiniciadas) ora sobre aspectos mais discursivos como o desenrolar dos processos interativos” (GERALDI, 1991, p. 24-25).

Geraldi (1991), ao considerar a historicidade da linguagem e da língua, defende que a construção de um texto se dá por meio de “operações discursivas”, que se constituem em estratégias de dizer dirigidas ao interlocutor. Para Geraldi (1991), assim, a atividade epilinguística é uma atividade consciente de reflexão sobre a língua em uso, que medeia a construção de operações discursivas, que respondem às condições de produção de textos, para que o locutor estreite um projeto interlocutivo e intersubjetivo de dizer ao seu interlocutor. Essa atividade que leva o aluno a refletir sobre as estratégias de dizer mobilizadas pelo locutor para compartilhar um projeto de dizer com seu interlocutor incide sobre as operações que interlocutores são capazes de perceber ou realizar na produção discursiva.

Quanto mais estreitado for um projeto de dizer, mais se exige que o locutor opere com e sobre a linguagem. Em concordância com Culioli, Geraldi afirma que essas atividades são responsáveis pelos deslocamentos no sistema de referências, ao construir novas representações de mundo, “novos mesmo para recursos gramaticalizados, atribuindo-lhes sentidos que, embora externos à gramática, são fundamentais enquanto ‘efeitos de sentido’ no discurso” (GERALDI, 1991, p. 43). A atividade epilinguística leva à consciência de operar com e sobre a linguagem e está ligada à compreensão das condições de produção o texto, envolvendo a participação de sujeitos sócio-históricos, datados. É inerente ao processo reflexivo a partir do qual, na e a partir dos usos sociais, língua e sujeitos constituem-se mutuamente nas interações discursivas. Além do mais, é por meio das atividades epilinguísticas que o sujeito é levado a operar sobre a linguagem, pois as ações com a linguagem visam a elucidar o ato que se está praticando em diferentes condições e que produzem diferentes compromissos entre os interlocutores e as ações sobre a linguagem tomam “como seu objeto os próprios recursos linguísticos e obviamente visam ao interlocutor e à produção de sentidos” (GERALDI, 1991, p. 42).

Ao defender a historicidade da linguagem e da língua, Geraldi (1991) reafirma que a construção de um texto se dá por meio de “operações discursivas”, sendo a própria língua uma

sistematização aberta, da qual o locutor faz uso para construir sua proposta de compreensão interlocutiva. Em uma perspectiva dialógica, para Polato e Menegassi (2020), as atividades epilinguísticas constituem-se em reflexões conscientes, mediadas pelo professor ou realizadas pelo próprio aluno, a considerar as dimensões extralinguísticas e linguísticas do enunciado. Objetivam levar os sujeitos-alunos a compreenderem, apreenderem e efetivarem operações valorativas com e sobre a linguagem, que conferem ressaltos valorativos ao discurso e o ajudam a defender um posicionamento axiológico e ideológico sobre o tema tratado no enunciado.

De tal forma, os autores trazem um novo olhar valorativo para o conceito de atividade epilinguística, contribuindo para os estudos da Linguística Aplicada no Brasil, pois a perspectiva dialógica considera todo o percurso do conceito da atividade epilinguística no Brasil, enriquecendo-a com os estudos da linguagem do Círculo de Bakhtin, estabelecendo a compreensão da constituição dos sentidos no enunciado por meio das relações dialógicas, ou seja, com foco a formas específicas de compreender efeitos da introdução de vozes no discurso, de mobilização valorativas, entonações, nos enunciados que discursivizam temas da vida social. Assim, na visão de Polato e Menegassi (2021), atividade epilinguística é mediadora da reflexão sobre a língua em contexto socio-histórico, cultural e ideológico de uso e possibilita aos alunos compreenderem a relação entre a utilização de diferentes recursos linguístico-enunciativos e discursivos e os respectivos efeitos de sentidos ou valorativas inerentes às escolhas vocabulares e gramaticais realizadas, a tornar conscientes fenômenos da língua e da gramática que o aluno tem acesso desde os primeiros anos de vida, à medida que vai se apropriando da língua viva para interagir com os pares e se constituir como sujeito histórico e crítico.

Considerando isso, as atividades epilinguísticas focam operações valorativas com e sobre a linguagem para reflexionar como se dá a mobilização de juízos de valor, apreciações, entonações, dialogicidade de vozes sociais, representações cronotópicas, constituição do interlocutor, configurações textuais, e quaisquer outros presentes na parte percebida do enunciado, para compartilhamento de um projeto temático de dizer que é sempre axiológicamente posicionado (POLATO; MENEGASSI, 2020). Mais que isso, essas atividades medeiam o diálogo entre a consciência socioideológica do sujeito-aluno e as manifestadas no enunciado em estudo, bem como em possíveis outros enunciados com os quais o enunciado base estabelece relações dialógicas. Assim, essas atividades acabam por ampliar ação o horizonte apreciativo, porque ela põe foco na valorativa e na concretização entonacional desse valor. A atividade epilinguística, assim, tanto corrobora e amplia a consciência socioideológica quanto a linguístico-discursiva e enunciativa, porque estabelece um elo entre o concreto e o

social, entre o linguístico e o ideológico na representação de cenas da vida no enunciado (POLATO; MENEGASSI, 2020, 2021).

Polato e Menegassi (2021), no texto “Atividades epilinguísticas valorativas em prática de análise linguística de perspectiva dialógica”, expõem um quadro apresentando os percursos e desenvolvimento das atividades epilinguísticas até sua concepção valorativa. Nesse quadro, os autores revisitam os conceitos fundantes de Cuiolli (1990, 1999), as contribuições de Franchi (1987), a reinterpretação de Geraldi e as próprias contribuições expansivas que eles esboçam às atividades epilinguísticas a partir dos estudos dialógicos da linguagem. Aqui replicamos este quadro, porque ele nos fornece uma caracterização teórico-metodológica e pedagógica consistente sobre essas atividades:

Quadro 4 - Atividades epilinguísticas valorativas/axiológicas

Atividades epilinguísticas valorativas	Justificativa e fundamentação dialógicas
Envolvem reflexões linguísticas e extralinguísticas que permitem a apreensão e a formulação de operações valorativas com e sobre a linguagem, a envolver aspectos textuais, linguístico-enunciativos e discursivos que servem ao projeto temático de dizer axiologicamente posicionado e compartilhado no enunciado mobilizado em gênero.	Este é o princípio fundamental das atividades epilinguísticas valorativas a partir do qual todos os outros se desdobram. A compreensão da temática mobilizada no enunciado e do posicionamento axiológico ali demarcado sobre ela envolve avaliações construídas sócio-histórico, cultural e ideologicamente, que reverberam tensões sociais experimentadas no chão das vivências e se representam na linguagem. Se há tensões, há luta de interesses de indivíduos pertencentes a grupos nas relações sociais instituídas sob as bases de dada ordem socioeconômica. As operações valorativas das mais diversas ordens realizadas pelo autor de linguagem para defender um posicionamento axiológico sobre o tema são sua própria arma de luta ideológica, dialógica, não violenta, para a transformação das relações sociais. (BAKHTIN, 2003b [1979]; VOLÓCHINOV, 2013a; 2013b; 2018 [1929]).
Envolvem todos os possíveis níveis de análise linguística, seja fonético, fonológico, morfológico, morfossintático ou sintático, a partir da relação estilo-gramática.	A partir de todos os níveis de análise linguística, podem se concretizar operações com e sobre a linguagem sob a guia da avaliação social. A escolha de um prefixo ou sufixo em vez de outro, de uma palavra X e não de uma Y, de uma estrutura sintática com conectivo ou de outra sem, indicam como as palavras representam índices de valor nos enunciados, assim como as estruturas sintáticas mobilizadas representam blocos de juízo de valor e entonacionais mais complexos. Se analisados do ponto de vista da relação estilo-gramática, representam escolhas sociovaloradas de estilo. (POLATO; MENEGASSI, 2019b).
Focam valorações atribuídas pela escolha da forma típica de enunciado – gênero discursivo.	Cada gênero da comunicação socioidelógica tem seus próprios meios de visão e seu modo próprio de orientação à realidade, de maneira a atribuir ao enunciado valorações

	compartilhadas que lhe são próprias dentro dos campos da atividade humana de onde emergem. A escolha da forma é, também, uma escolha axiológica. (BAKHTIN, 1988a [1975]; MEDVIÉDEV, 2019 [1928]).
Promovem reflexões sobre as relações dialógicas, para compreensão das valorações atribuídas ao objeto/tema.	O enunciado mantém relações dialógicas com outros, visto ser resposta de embate ou reforço aos já ditos, ao mesmo que suscita outras respostas. Todas as tensões sociais que o constituem pelo fio das relações dialógicas em torno do objeto do discurso, da temática discursivizada, são participantes da constituição dos sentidos. (BAKHTIN, 1988b [1975]; 2003c [1979]).
Auxiliam na compreensão de aspectos relacionados à entoação expressiva e à dialogicidade de vozes sociais que compõem o discurso.	A entoação expressiva é o traço mais evidente da avaliação social e, logo, o conduto de compartilhamentos valorativos. Relaciona-se à transformação da palavra alheia em palavra própria, à revalorização de ditos, à inserção valorada de vozes sociais no discurso autoral pela reacentuação, por sua vez também respondente ao tom do gênero mobilizador do discurso. (VOLÓCHINOV, 2013 [1926]; [1930]b; 2018 [1929]).
Medeiam reflexões sobre os cronotopos.	Como constructos sócio-históricos, culturais e ideológicos de dado grupo social, de dada sociedade, os cronotopos são representados ou fazem-se representar na e pela língua, de modo a corroborar que autor, tema e leitores participem igualmente do mundo representado. (BAKHTIN, 1998c [1975]).
Levam a apreender ou a investir as formas linguísticas de novas significações.	A considerar que a revalorização da língua ocorre nas interações discursivas que medeiam as relações sociais, e que isso não se dá à parte da discussão sobre temas da vida social, o investimento em atribuir novas significações à palavra e às formas linguísticas tanto responde como corrobora as necessidades do desenvolvimento humano e econômico das sociedades. Do mesmo modo, ajuda a consolidar transformações sociais, assim como delas se constituir reflexo e refração, em

	processo ininterrupto. Por isso, as atividades epilinguísticas rebatem o arquivamento da língua e, logo, da vida. (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1991; VOLÓCHINOV, 2018b [1929]).
Promovem o enriquecimento do estilo próprio de linguagem.	Quanto mais o aluno reflete sobre os efeitos desta ou daquela escolha, para além de análises estritamente gramaticais, mas com foco à interpretação estilística que lhe confere valorações, mais apreende e formula operações com e sobre a linguagem que corroboram o enriquecimento da sua linguagem escrita e oral. (BAKHTIN, 2013 [1940-1960]).
Tensionam, ao aceleram o diálogo interior e exterior, e assim promovem o desenvolvimento e a ampliação da consciência socioideológica.	Ao instigar que o eu do aluno se constitua no diálogo com os outros representados no enunciado, a partir do confronto entre os seus próprios valores e os mobilizados, a atividade epilinguística permite a ampliação do horizonte valorativo, e, logo, uma compreensão mais evidente do outro e de si. Importa lembrar que esse diálogo é balizado por valores fundamentais como o respeito, a empatia, a não violência e outros. (POLATO; MENEGASSI, 2019b).

Fonte: POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 195-197.

Assim, é preciso considerar que a pesquisa para o presente trabalho possibilitou observar que há diversos trabalhos voltados a definições das concepções de atividades epilinguísticas, bem como para práticas pedagógicas com adultos e ensino fundamental, não contemplando alunos da Educação Infantil. Mas há uma citação de Franchi (1987) que ressalta a importância de ensinar a atividade desde os primeiros anos de escolaridade, e considerando que atualmente a Educação Infantil é parte da Educação básica, nossa pesquisa busca investir em metodologias que articulem o desenvolvimento de atividades epilinguísticas ao nível II da educação Infantil, correspondente ao período chamado por Vygotsky de pré-escola. Assim, a contribuição para a ampliação da proposta de implementação dessa atividade exige vinculá-la a interações muito ativas em sala de aula, a brincadeiras, dramatizações, representações em desenhos, para que os alunos concretizem representações axiológicas – valorativas e entonacionais – no discurso. Com isso, esperamos alcançar uma caracterização das atividades epilinguísticas para esse nível de ensino.

5 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

As discussões e análises empreendidas nesta dissertação de mestrado se articulam-se em torno de uma perspectiva interdisciplinar de pesquisa, coadunada ao pensamento filosófico dialógico para o fazer em Ciências Humanas e da Linguagem, sob a guia metodológica da pesquisa qualitativa e interpretativa, inserida ao paradigma da pesquisa-ação. Assim, nesta seção, justificamos essa intersecção do ponto de vista teórico-metodológico na sua convergência ao nosso objeto, apresentamos nosso plano de trabalho, bem como a descrição das atividades correlatas a serem vivenciadas na implementação junto aos sujeitos alunos do nível II da Educação Infantil. Na linha da mesma sequência, apresentamos o pequeno cronotopo onde a pesquisa se desenvolve e os sujeitos da pesquisa. Assim, inter-relacionamos essa discussão às condições objetivas e subjetivas envoltas na realização da pesquisa.

5.1 Da pesquisa interdisciplinar

Para Trindade (2008) o caráter interdisciplinar da ciência não aniquila o caráter disciplinar do conhecimento científico. Ao contrário de representar a ideia da dissolução entre disciplinas, a interdisciplinaridade é fronteira e se desenvolve no campo das intersecções entre disciplinas, especialmente quando apenas uma delas não é capaz de dar conta da complexidade de um fenômeno, ou da discussão de uma temática complexa, que necessita ser compreendida com certa expansão. A interdisciplinaridade, sobretudo, ancora-se na prerrogativa de que, a partir do eixo interseccional, uma disciplina pode corroborar produtivamente a outra. Até o início do século XX, imperava no fazer científico e filosófico uma visão determinista de mundo ordenado e posto, a partir de uma regularidade precisa e previsível. O paradigma disciplinar da Ciência Moderna, que confortava a humanidade, era regido por valores como a objetividade, simplicidade, a exatidão, a neutralidade, com vistas ao alcance de uma perfeita ordem universal.

Na visão de Morin (2006), “esta imagem de ordem era, na verdade, de uma extrema pobreza, posta que era a imagem da repetição, incapaz de dar conta do novo e da criação”, processo que envolve sujeitos, contextos, vivências, ideologias, emancipação humana. A Ciência Moderna organiza-se como se fosse um edifício pronto e acabado, cabendo aos cientistas conhecerem cada um de seus tijolos e suas pequenas partes fundamentais. “Ao dividir o todo nas suas partes constitutivas, ao subdividir cada uma dessas partes até aos seus mais ínfimos elementos, a ciência [moderna] parte do princípio de que, mais tarde, poderá recompor

o todo, reconstituir a totalidade” (POMBO, 2004, p. 5-6). A ideia geral é a de que o todo é formado pela soma das partes. Esse paradigma foi se quebrando à medida que descobertas como as dadas no campo da química e da física, por exemplo, passaram a abalar essas certezas. E foram justamente as incertezas e a complexidade dos temas e problemas que exigiram que a ciência moderna ampliasse seu olhar aos objetos, o que favoreceu o surgimento de uma perspectiva de fazer científico interdisciplinar.

Isso porque, passou-se a compreender que a excessiva especialização própria do saber disciplinar corroborava a constituição de um cientista ignorante especializado, trancado em uma gaiola, caso a complexidade de seu objeto exigisse extrapolar as fronteiras de dada disciplina (TRINDADE, 2008), para compreender problemas da humanidade. Na visão de autores como Japiassu (2005), a proposta de interdisciplinaridade não diz respeito a ignorar ou refutar as contribuições valiosas da ciência disciplinar, mas de reconhecer que seus conhecimentos fragmentados não deram conta da crise das ciências, e das crises do próprio homem. O saber especializado, às vezes se mostra distante da vida ou se mostra pouco interessado pela essência da vida, pois simplesmente descreve fatos, projeta o homem em um vazio de valores, sem se preocupar com o desenvolvimento humano na e para a sociedade como um todo.

De acordo com Trindade (2008), em visão que converge à visão de Morin (2006), vivemos em um tempo no qual somos convidados a pensar os objetos sob o paradigma da complexidade, sempre a considerar a própria vida social. E especial, nas Ciências Humanas e da linguagem, é preciso lançar olhar aos objetos, aos temas, a partir de múltiplas perspectivas, de modo a rejeitar as explicações únicas, verdades universais, que desconsideram a interação entre sujeitos e contextos. Assim, assevera Morin (1997) que

o pensamento complexo tenta religar o que o pensamento disciplinar e o compartimento disjuntou e parcelarizou. Ele religa não apenas domínios separados do conhecimento, como também – dialogicamente – conceitos antagônicos como ordem e desordem, certeza e incerteza, a lógica e a transgressão da lógica. É um pensamento da solidariedade entre tudo o que constitui a nossa realidade; que tenta dar conta do que significa originariamente *complexus*: “o que tece em conjunto”, e responde ao apelo do verbo latino *complexere*: “abraçar”. O pensamento complexo é um pensamento que pratica o abraço (MORIN, 1997, p. 11).

Nesse sentido, pode se entender que propostas científicas interdisciplinares representam negociações entre pontos de vista e projetos (JAPIASSU, 1994). Elas voltam-se, especialmente, a articulação, às intersecções produtivas que permitem mobilizar contribuições de duas ou mais disciplinas. Conforme discute Bicudo (2008), os temas da vida social são o norte da

investigação interdisciplinar. Quanto mais abrangente e complexo for dado tema, mais difícil de ser tratado nos limites teórico-metodológicos de uma só disciplina. Esse é o caso do tema do desenvolvimento da consciência socioideológica e linguístico-enunciativa-discursiva de sujeitos alunos do nível II da Educação infantil, cuja complexidade não pode ser discutida apenas nos limites da área da linguagem, mas também da psicologia. Portanto, às ciências da linguagem, nesta dissertação, representada pelos aportes da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, a qual preconiza uma concepção sócio-histórica, cultural e ideológica de linguagem e de sujeito, coadunam-se os estudos da psicologia histórico-cultural de Vygotsky.

Ao discutir a interdisciplinaridade no campo Educacional, especialmente em direção aos próprio fazer vinculado ao processo de ensino e aprendizagem, Fazenda (2008, p. 17) acredita na interdisciplinaridade como uma “atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento”, que exige reflexionar sobre aspectos que “envolvem a cultura do lugar onde se formam professores”, pois segundo a autora é necessário pensar numa formação interdisciplinar de professores. Nesse sentido, embora nosso trabalho não vise, especificamente, a discutir a formação de professores, ele acaba por corroborá-la, pois indica a necessidade de o professor ancorar sua prática em saberes interdisciplinares, para que possa desenvolvê-la, tendo em vista que a interação entre saberes de diferentes campos integra sua práxis, o que é importante à formação de pedagogos.

A considerar essa interação, importa apontar à “integração mútua dos conceitos-chave da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino, relacionando-os” (FAZENDA, 2008, p. 18). Nesse sentido, vigora a noção de que a interdisciplinaridade científica, constitui nosso trabalho como alicerce do conhecimento científico que advoga indiretamente por uma formação interdisciplinar de professores.

Tal concepção coloca em questão toda a separação entre a construção das ciências e a solicitação das sociedades. No limite, diríamos mais, que esta ordenação tenta captar toda complexidade que constitui o real e a necessidade de levar em conta as interações que dele são constitutivas. Estuda métodos de análise do mundo, em função das finalidades sociais, enfatiza os impasses vividos pelas disciplinas científicas em suas impossibilidades de sozinhas enfrentarem problemáticas complexas (FAZENDA, 2008, p. 19).

Fazenda (2008) compreende a experiência docente na tríplice dimensão do sentido, da intencionalidade e da funcionalidade, a destacar a importância das teorias que referenciaram a formação do professor, dos cuidados necessários ao se relacionar esses saberes ao tempo-espaço vivido pelo professor, dos cuidados da investigação dos conceitos apreendidos por ele e que

balizam e direcionam suas ações e, por fim, do cuidado em se verificar se existe coerência entre o que se diz e o que se faz. Essas intersecções consideradas por Fazenda (2008) são guias para que, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos aderidos para este estudo, possamos apontar a como os estudos do campo educacional, balizados pelos pressupostos da psicologia histórico-cultural possam se coadunar aos estudos do campo da linguagem, a considerar a própria linguagem e o desenvolvimento da consciência socioideológica e linguístico-discursiva-enunciativa da criança como o lócus dessa intersecção, a partir das atividades epilinguísticas, aqui colocadas em foco.

A pesquisa, portanto, se apoia em referências do dialogismo de Bakhtin e o Círculo e no pensamento histórico cultural de Vygotsky e suas produtivas intersecções para o desenvolvimento do pensamento e linguagem infantil, bem como para a aprendizagem da língua(gem). Desse modo, ao buscar respaldo teórico interdisciplinar, em autores da Psicologia e da Linguística, ou melhor dizendo, da filosofia da linguagem, a pesquisa procura oferecer contribuições na formação do educador infantil, não se limitando a saberes técnicos, mas explorando os aspectos sociais, o desenvolvimento da linguagem e as contribuições que o educador infantil tem no processo de ensino e aprendizagem da criança pequena.

5.2 Do pensamento filosófico dialógico nas Ciências Humanas e o papel da linguagem

Bakhtin (2017 [1930/1940], em *Por uma metodologia das ciências humanas*, afirma que “objeto das Ciências Humanas é o ser *expressivo e falante*” (BAKHTIN, 2017 [1930/1940], p. 59, grifos do autor) e que esse ser expressivo se manifesta no texto, ou seja, nos enunciados. Nesse sentido, o fazer em ciências da linguagem já é um fazer vinculado às Ciências Humanas, que se debruçam sobre a significação. Isso implica em dizer que os estudados da linguagem, no seu comprometimento com a vida social, orientam-se à compreensão responsiva engajada com a vida e não simplesmente com a explicação. Quando tomamos os textos/enunciados produzidos por sujeitos sociais situados em situações de interação circunstanciadas não é apenas um texto morto que tomamos, mas, na verdade, o diálogo de duas ou mais consciências, de dois sujeitos, para análise.

Segundo Faraco (2009), “Bakhtin se identificava com uma tradição hermenêutica nos estudos humanos, uma tradição que entende que o fazer científico nas ciências humanas se materializa por gestos interpretativos, por contínua atribuição de sentidos (FARACO, 2009, p. 40). As Ciências Humanas “tratam da criação ideológica (FARACO, 2009, p. 42) e por isso não se balizam em gestos matematizadores. Por tratarem do mundo cultural, da expressão de

vivências humanas, as Ciências Humanas concebem que sujeito cognoscente “pode reviver e reproduzir a experiência dos outros seres humanos, pode penetrar em seus significados” (FARACO, 2009, p. 40), sendo o texto o ponto de partida e de chegada para isso. Nesse sentido, a pesquisa em Ciências Humanas e da linguagem, tem como objetivo a compreensão do ser humano como sujeito social e não apenas como ser biológico.

Na visão de Bakhtin (2017 [1930-1940]), o sujeito pode ser compreendido tanto em sua singularidade quanto em sua coletividade. Ele não pode ser analisado como uma massa amorfa separada dos outros, mas tampouco sua singularidade é desprezada. Os sujeitos são “socialmente organizados e constituídos pela interação social realizada nos discursos, inseridos em um determinado tempo-espço concreto, atravessados por projeções ideológico-valorativas da posição que ocupam (HUFF, 2021, p. 50). Assim, percebemos as crianças do nível II da educação infantil, como sujeitos singulares e coletivos que produzem discursos a partir do momento que respondem às propostas de atividades epilinguísticas desenvolvidas a partir da contação e relato de histórias, atividade essa que medeia a ampliação das consciências socioideológica e linguístico-discursiva-enunciativa desses sujeitos.

“O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial)” (BAKHTIN, 2016 [1959/1961], p. 77). Os sujeitos criam textos para compartilharem projetos de dizer com outros sujeitos, ao passo, que nesse processo de interação, se constituem permanentemente sempre na relação de alteridade com o outro (AMORIM, 2004). Portanto, todo texto/enunciado é produzido por um “[...] sujeito (pessoa) nas relações entre sujeitos [...]” (BAKHTIN, 2017 [1970/1971], p. 31), a representar relações sociais possíveis em dada cultura (HUFF, 2021). Portanto, toda atividade de linguagem é sempre dialógica. Advoga Bakhtin (2017 [1930-1940]), que o enunciado encerra

a capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo. Aqui estamos diante da expressão e do conhecimento (compreensão) da expressão. A complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. A interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível. Os elementos de expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro) (BAKHTIN, 2017 [1930-1940], p. 58).

Para Bakhtin (2017 [1930-1940]), o ser que se expressa é bilateral, pois só se realiza na interação da consciência do eu com a consciência do outro. Essas consciências, no entanto, penetram-se sem a ruptura da individualidade, pois é na manutenção da distância que se constitui o “campo de encontro de duas consciências, a zona do contato interior entre elas

(BAKHTIN, 2017 [1930-1940], p. 58). A partir dessa interpretação o texto é tomado como “a *realidade imediata* (realidade do pensamento e das vivências. [...] Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2016 [1959/1961], p. 71). Assim, aos termos o texto/enunciado como objeto¹⁰, como dado de análise, já temos que a interpretação se dá a partir de estruturas simbólicas que se entranham na infinitude dos sentidos simbólicos, embora consideremos que “cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado” (BAKHTIN, 2016 [1959/1961], p. 74).

Nesse sentido, é possível afirmar que a pesquisa em Ciências Humanas e da linguagem visa compreender nos textos/enunciados “a expressão do indivíduo e a expressão dos grupos, dos povos, das épocas, da própria história, com seus horizontes e ambientes” (BAKHTIN, 2017 [1930/1940], p. 59). Isso porque os textos não são produzidos a partir do nada. Eles respondem a discursos antecedentes, ancoram-se em já ditos, prospectam novas respostas e em razão disso estão entrecidos de relações dialógicas. O

texto-enunciado deve ser sempre tomado para estudo na sua totalidade, que compreende não só o texto em si, mas o texto e suas relações dialógicas, o verbal e o extraverbal, pois só como texto-enunciado é que o texto pode ser compreendido como ato humano que apresenta refrações ideológico-valorativas do próprio sujeito e da sociedade (HUFF, 2021, p. 51-52).

Por isso, para Bakhtin (2011 [1979], p. 323), “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido [...] acabam em relação dialógica”, de modo que isso implica que “toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com os outros textos” (BAKHTIN, 2017 [1930/1940], p. 66). O texto não pode ser compreendido fora da situação ampla e imediata de interação que forma sua atmosfera axiológica. Assim, em sua análise consideram-se a

compreensão de seu *significado* reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu *significado* em dado *contexto* (mais próximo e mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e universalidade (BAKHTIN, 2017 [1930/1940], p. 63).

¹⁰ Nesta dissertação, são considerados enunciados as respostas orais dos alunos, os desenhos produzidos por eles, bem como o relato oral que se origina da contação.

As valorações e suas concretizações entonacionais dão vida ao discurso (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]). A seguir essa compreensão, na análise dos textos produzidos por sujeitos alunos do nível II da educação infantil, com a mediação das atividades epilinguísticas para compreensão dos elementos valorativos e entonacionais – axiológicos – aqui concebidos em seu grau de profundidade e universalidade social e como ponte para expressão da emotivo-volitivo socioindividual, seguimos os passos do método sociológico para estudo da língua preconizado por Volóchinov (2018 [1929-1930]), que preconiza considerar as dimensões extralinguísticas e linguísticas do enunciado, pela seguinte ordem:

- 1) Formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológicas; 3) partindo disso, a revisão das formas da língua em sua concepção habitual (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 2020).

A “influência da realidade extratextual sobre a formação da visão artística e do pensamento artístico do escritor (e de outros criadores de cultura)” (BAKHTIN, 2017 [1930/1940], p. 68) e aqui acrescentamos, só sujeito aluno da educação infantil que retextualiza o conto no reconto oral, é aqui considerada por nós para compreender as camadas componentes da dimensão extralinguística da produção desses enunciados. Em primeira instância, os enunciados dos alunos do nível II da educação infantil são produzidos no pequeno cronotopo da sala de aula, na esfera ideológica da educação escolar e na situação de interação discursiva de uma aula planejada, cujos participantes são a professora pesquisadora e os alunos. Todas essas camadas componentes da dimensão extralinguística dos enunciados, em sua recursividade e propriedade valorativa cumulativa, são consideradas para que possamos, por meio das atividades epilinguísticas, levar os alunos a compreenderem e a responderem às valorações mobilizadas no conto infantil apresentado a eles na atividade de contação de histórias pela professora.

Do mesmo modo, buscamos analisar como esses alunos ampliam suas consciências socioideológicas e linguístico-enunciativa-discursiva ao demarcarem na retextualização do reconto oral os elementos axiológicos, instigados nas atividades epilinguísticas integrantes do processo. A partir do conto e seu reconto, assumimos uma “concepção de gênero fundada na ideia de que a linguagem se materializa por meio de enunciados concretos, articulando ‘interior’ e ‘exterior’” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 372). Já no plano da dimensão linguística/semiótica dos enunciados produzidos pelos alunos, nos deparamos com “a análise do conteúdo temático

do gênero do enunciado; seu estilo e suas projeções dialógico-estilístico-composicionais; sua arquitetônica; entre outras instâncias enunciativo-discursivas” (ACOSTA-PEREIRA, 2016, s/p). Assim, passamos a analisar como a materialidade linguística passa a ser reflexa de relações sociais apreendidas pelos alunos do nível II da Educação Infantil e como são representadas no relato, a partir de um plano valorado, no qual a língua é compreendida em sua concretude, como a língua viva mediando a interação (BAKHTIN, 2008 [1963]).

5.3 Da natureza qualitativa e interpretativa da pesquisa

A orientação da pesquisa interdisciplinar e do pensamento filosófico dialógico para o fazer nas Ciências Humanas e da linguagem converge à natureza da pesquisa qualitativa e interpretativa. Günter (2006), a partir dos estudos de Flick, Von Kardorff e Steinke (2000), afirma que em suas bases teóricas a pesquisa qualitativa concebe a realidade social como construção e atribuição social de significados. Assim, dá ênfase ao caráter processual e à reflexão, a considerar condições objetivas de vida, na relação com os significados subjetivos. Nesse tipo de pesquisa, o caráter interacional e a realidade social, portanto, permitem refazer o processo de construção das realidades sociais. Assim, considera-se a importância das variáveis do contexto, dos sujeitos.

No que tange às características desse tipo de pesquisa, Günter (2006) afirma que a pesquisa qualitativa e interpretativa dá primazia à compreensão como guia para a construção do conhecimento. Assim, estudam-se as relações complexas em vez de simplesmente explicá-las por meio de variáveis isoladas, característica essa convergente à perspectiva da pesquisa interdisciplinar. Uma outra característica geral desse tipo de pesquisa, segundo o autor, é sua propriedade de operar para a construção da realidade. Não há como negar que a pesquisa qualitativa e interpretativa represente, de certo modo, um ato subjetivo de construção, visto a influência de crenças e valores do pesquisador sobre a teoria. O pesquisador escolhe seus tópicos de pesquisa, escolhe o método a adotar e participa da interpretação de resultados do seu lugar como cientista e sujeito sócio-histórico. Trata-se, como também o é para o pensamento dialógico, de uma pesquisa *baseada em textos*, na qual o papel e os posicionamentos axiológicos do analista importam ao seu fazer ético e responsável.

Segundo Günter (2006), justamente pelo fato de os valores e os demais atributos do pesquisador serem considerados, a pesquisa qualitativa e interpretativa requer um detalhamento mais preciso dos pressupostos teóricos e metodológicos, do contexto da pesquisa e dos sujeitos.

Em oposição à pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa não se ancora especificamente em gestos matematizadores, também em convergência à orientação do pensamento dialógico para o fazer em Ciências Humanas. Seus instrumentos para coleta de dados podem ser diversificados, como entrevistas, diários de anotação, gravações e outros, assim como os dados de análise podem ser fotografias, vídeos, desenhos, documentos, etc. Assim, em nossa pesquisa, nos valeremos dos diários de bordo, para registro descritivo de atitudes participativas dos alunos; de gravações, para registro do reconto oral produzidos por eles, fotografias, para registrar momentos da implementação, assim como dos desenhos produzidos pelos alunos.

Pesquisadores qualitativos preocupam-se com o processo e não apenas com os resultados ou o produto. O interesse dos investigadores, portanto, centra-se em verificar como determinado fenômeno se manifesta em atividades, procedimentos e interações diárias. A pesquisa qualitativa e interpretativa visa entender, descrever e explicar os fenômenos sociais, pela análise de experiências individuais e coletivas, pelo exame de interações e comunicações, investigação de documentos de experiências e integrações (FLICK, 2009), justamente como ocorre nessa dissertação, na qual analisamos os resultados de uma implementação com passos metodológicos processuais a serem descritos no plano de trabalho. A metodologia qualitativa, assim, se caracteriza por ser “interpretativa, baseada em experiências, situacional e humanística” (STAKE, 2011, p. 41). Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa e interpretativa “*trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis*” (MINAYO, 2001, p. 21, grifos da autora).

Para Flick (2009), ao se analisar experiências de indivíduos e de grupos, importa observar sua prática interacional discursiva sempre na relação com história vivida e as práticas cotidianas. Por isso, as pesquisas qualitativas e interpretativas almejam compreender como os indivíduos constroem o mundo, o que requer diferentes métodos qualitativos que focam teorias e vivências (FLICK, 2009). E é justamente sob a guia dessa orientação que compreendemos a prática de contação de histórias na Educação Infantil e refletimos sobre como as atividades epilinguísticas empregadas nos desenvolvimentos desse processo que sucede a contação pelo professor e o reconto pelo aluno, auxiliam na ampliação tanto da consciência socioideológica quanto da consciência linguístico-enunciativa-discursiva de crianças pequenas.

5.4 Da pesquisa-ação

A pesquisa-ação é um paradigma de pesquisa que tem sua origem nos Estados Unidos na década de 1940. Tal proposta se desenvolveu de maneira profícua na Grã-Bretanha e nos países escandinavos nas décadas seguintes. Desse modo, foi aplicada na organização da educação a partir de uma perspectiva de reconstrução e adaptação no contexto pós-guerra. Esse tipo de pesquisa cresceu na década de 1960 na América Latina, influenciada pela proposta de educação popular de Paulo Freire e Carlos Brandão. Já na década de 1980, a perspectiva teve uma convergência à influência de Orlando Fals Borda, autor que cunhou o termo *Participatory Action Reserch* (THIOLLENT; COLETTE, 2014). São muitas as linhas de abordagens que aproximam a pesquisa-ação e a pesquisa participante. Neste trabalho, adotamos a concepção de pesquisa-ação integral concebida por Morin (2004), cujo o objetivo é propiciar um entendimento entre pesquisadores e demais participantes. Tal perspectiva prevê que

No início, há um contrato formal ou informal estabelecido entre as partes, a respeito dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa-ação. A participação é assegurada como na tipologia de Desroche em três aspectos: explicação, aplicação e implicação (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 209).

No caso de nossa pesquisa, a participação é estabelecida formalmente por meio de Termo de Livre Esclarecimento (TCLE) assinado pelos responsáveis legais dos alunos da educação infantil do Nível II, da Escola Municipal Castro Alves onde a pesquisa se situa. Da mesma maneira, os participantes *assinaram* o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). O termo foi adequado à faixa etária dos alunos, visto que eles não possuem as habilidades de escrita e leitura desenvolvidas, de acordo com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná e legislações vigentes, que regulamentam a realização de pesquisas com crianças pequenas. Referido termo prevê que o participante poderá desistir da pesquisa, sem prejuízo, sob solicitação de seu representante legal.

Já do ponto de vista informal, a professora-pesquisadora realiza diálogos com os pequenos participantes, os deixando cientes dos objetivos e características da pesquisa. Como crianças pequenas que estão sob responsabilidade das professoras regentes no período da realização da pesquisa, os módulos de implementação são explicados às professoras da sala, para elas realizarem o registro dos conteúdos e saberes em seus livros de registros online e compreenderem o propósito da pesquisa realizada. Desse modo, “o discurso é apropriado pelos diversos interlocutores no sentido de estabelecer uma linguagem comum podendo chegar ao

consenso” (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 209). Assim, de acordo com o pactuado formal e informalmente nossa pesquisa respeita os cinco princípios fundamentais da pesquisa-ação integral: contrato, participação, mudança, discurso e ação. A perspectiva da pesquisa-ação foi por nós adotada por convergir à proposta de pesquisa interdisciplinar. Conforme problematiza Thiollent e Colett,

Embora a pesquisa-ação seja um método de pesquisa vinculado à ação, não deve ser confundida com uma técnica de mobilização política ou social. Todavia, em certos casos, com objetivos bem cogitados por seus proponentes, pode auxiliar na produção de conhecimento, tendo em vista a afirmação de causas públicas, de direitos da coletividade ou de denúncia de situações existenciais insuportáveis (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 210).

Nesse sentido, a pesquisa-ação permite um processo de construção coletiva entre pesquisador e participantes, pois valoriza a compreensão e a interação (THIOLLENT, 2014). O mesmo autor aponta que a pesquisa-ação necessita ser realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2014). Conseqüentemente, considera-se que a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa que tem por objetivo propor transformações e elevar o nível de compreensão dos sujeitos participantes sobre o objeto que se analisa, como se objetiva no desenvolvimento das atividades epilinguísticas por meio da contação de história na Educação Infantil, a fim de desenvolver as capacidades sócio-linguísticas e discursivas da criança pequena.

Sobre essa ótica, Thiollent e Colette (2014, p. 208) discutem que “os princípios da pesquisa-ação predisõem os participantes ao reconhecimento da diversidade, já que eles estão diretamente envolvidos na preparação e na concretização de sua própria formação, escolhendo tanto o conteúdo como os procedimentos”. A relação investigador/ investigado é concentrada não só na capacitação de dados, mas no processo de decisão e na ação que a pesquisa desencadeará no processo de construção de conhecimento acerca da realidade (SIQUEIRA, 2005). Ao discutir sobre a formalidade e a informalidade dos saberes, Thiollent (1986) adverte que esse tipo de pesquisa leva em conta o universo cultural no qual estamos trabalhando. A consideração desses aspectos promove uma mudança na realidade estudada e tem como meta uma ação social que resulte na resolução de problemas coletivos. Portanto,

a pesquisa-ação fundamenta-se numa concepção dialética da realidade social. Infere-se que o pesquisado como ator social capaz de mover e alçar novas histórias para promover as mudanças sociais. A ação é resultante de um processo de pesquisa que leva ao conhecimento, conscientização e conseqüentemente a mudança social (THIOLLENT, 1984, p. 15).

Nesse caso, a experiência com a contação e reconto de história, que já é própria das vivências das crianças na Educação Infantil, ganha novos contornos, com as atividades epilinguísticas decorrentes das quais eles participam ativamente. Como uma estratégia metodológica, a pesquisa-ação inclui objetivos práticos e de conhecimento. O primeiro contribui para solucionar o problema central da pesquisa. O segundo concentra-se na obtenção de informações, na ampliação do conhecimento, para subsidiar tomadas de decisões e processos de mudanças, como esperamos que ocorra com o trabalho com a linguagem oral na Educação Infantil, a partir dos apontamentos realizados em nossa pesquisa. Para tanto, entre os objetivos e desenvolvimento de uma pesquisa-ação Thiollent recomenda:

Conceder aos pesquisadores e os agentes alvo da pesquisa as condições de se tornarem capazes de buscar as soluções para seus problemas reais, realizando ações de transformação e de reflexão;
Possibilitar a resolução de problemas de diferentes naturezas ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação em estudo;
Ampliar o conhecimento científico acerca de questões relacionadas à lócus da pesquisa;
Proporcionar as pessoas e grupos participantes da pesquisa a ampliação do nível de consciência quanto a situação problemática detectada (THIOLLENT, 1986, p. 8-16).

Para cumprir esses objetivos, Thiollent (1986) recomenda que a pesquisa-ação deve se concretizar na forma de ação planejada. De acordo com Correa, Campos e Almagro (2018), a formulação do plano de ação se constitui numa exigência fundamental. Assim, para Thiollent (1986), o plano de ação necessita contemplar quem são os atores, as unidades de intervenção, como os atores e instituições se relacionam, quais são os objetivos e os critérios de avaliação, como dar continuidade às ações apesar de todas as dificuldades, como assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões, como controlar o processo avaliativo. No caso de nossa pesquisa todos esses aspectos são considerados ao apresentarmos os participantes e o contexto em que a pesquisa é desenvolvida, bem como os módulos de implementação e os planos de aula subjacentes. Nossa pesquisa propriamente não prioriza uma intervenção pontual no contexto da pesquisa, mas está focada na interação, vista como uma sequência de efeitos e respostas no relacionamento pesquisador e pesquisados (PICHETH; CASSAGRANDE; THIOLLENT, 2016).

5.4.1 Do cronotopo e dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Castro Alves localizada no município de Campo Mourão, Paraná, na Vila Guarujá, área urbana da cidade. A escola está situada na Rua 6, 596 em prédio próprio que passou por uma reforma no ano de 2022. A Escola iniciou suas atividades no ano de 1965 em outro prédio na Rua 6, inicialmente sem resolução de autorização e funcionamento, porém do decorrer dos anos a instituição foi se regularizando legalmente e melhorando as condições de atendimento para a comunidade da Vila Guarujá. A escola oferece o Ensino Fundamental I e a segunda etapa da Educação Infantil para as crianças e pré-adolescentes da comunidade. Até o ano de 2006, a segunda etapa da Educação Infantil foi ofertada na Escola Castro Alves. Posteriormente, passou a ser oferecida no Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz, até que no ano de 2011 foi solicitado que a segunda etapa da Educação Infantil retornasse à escola, e a autorização foi concedida.

Atualmente a Escola Municipal Castro Alves atende em média 140 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e Educação Infantil Nível I e II, alunos de 4 a 6 anos. Os alunos da instituição, em sua grande maioria, são oriundos da própria comunidade e possuem as mesmas necessidades e dificuldades que os demais alunos da rede básica de ensino enfrentam como: dificuldades de aprendizagem, transtornos do desenvolvimento, conflitos familiares, problemas de indisciplina, baixa frequência, desfasagem de conteúdos, etc., questões essas que interferem no processo de ensino aprendizagem do aluno e refletem no IDEB escolar, colocando a instituição como a escola com menor índice na rede pública de Campo Mourão no ano de 2021. Acreditamos que o agravante econômico influencia nessas dificuldades, pois a escola se localiza na Vila Guarujá, reconhecida por difíceis condições de acesso e moradia, com famílias socioeconomicamente menos favorecidas.

A Vila Guarujá foi fundada na década de 1950, marcada sempre por uma população de classe econômica menos privilegiada, que busca seu sustento na atividade de reciclagem. Anteriormente, a Vila Guarujá dava espaço para um lixão e os primeiros moradores ali iam para procurar os materiais recicláveis para sua sobrevivência e ali iam fixando residência. A reciclagem até os dias de hoje é a fonte de renda de muitos moradores da Vila Guarujá. Marcada pela falta de saneamento básico, por muito tempo a Vila ficou sem água tratada, energia elétrica, revestimento asfáltico, rede de esgoto. Ao longo dos anos o poder público foi provendo as necessidades da comunidade, sendo a última ação o revestimento asfáltico em 2021, que melhorou muito a acessibilidade para o bairro, valorizou os terrenos e empreendimentos locais e restabeleceu a autoestima dos moradores, que agora tem um espaço mais acessível até o centro

de Campo Mourão. O bairro ainda não conta com rede de esgoto, porém não se vê fossas abertas, ou dejetos sendo depositados em via pública, pois as casas contam com fossas para descartar os resíduos de suas residências.

Em relação a violência, a Vila Guarujá já foi um bairro marcado por uma população violenta, com tráfico de drogas, prostituição e uma população de grande vulnerabilidade social, todavia ao longo dos anos alguns moradores foram embora, ficando hoje pessoas mais idosas, trabalhadores de reciclagens, trabalhadores do comércio mouraoense, autônomos e alguns trabalhadores de organizações com UTFPR, Coamo, Prefeitura Municipal, tornando a população da Vila Guarujá atualmente calma e pacífica. Assim, embora possua suas deficiências econômicas não recorre à criminalidade para suprir o sustento familiar. Inserida nesse cronotopo, a instituição, ciente das suas dificuldades, busca estratégias para melhorar o aprendizado dos alunos a contar com o apoio da Secretária Municipal de Educação, encaminhamento para assessoramento alunos que possuem dificuldades de aprendizagens, bem como sala de apoio para atendimento especializado do aluno, e parceria das famílias para o acompanhamento do ensino e aprendizagem de seus filhos.

As turmas do Ensino Fundamental I são atendidas em períodos de 4 horas, manhã ou tarde, já a Educação Infantil é integral, com carga horária de 10 horas diárias, a contar o período de descanso que os alunos realizam na instituição. O espaço escolar da Escola Municipal Castro Alves é amplo e atende aos requisitos de que espaços escolares devem ser educativos, a fim de atender às necessidades de seus alunos. Assim, área externa é grande, com pátio, quadra esportiva, parque infantil e gramado para brincadeiras livres dos alunos em momentos de recreação ou atividades dirigidas pelos professores. No ambiente interno, a instituição tem no prédio que ocupa há 19 anos, com cinco salas de aula, uma biblioteca, uma sala para atendimentos especializados dos alunos, laboratório de informática, sala de professores, sala da direção, sala da orientação, secretaria, almoxarifado, lavanderia, cozinha, dispensa e seis banheiros, dois deles para os profissionais da educação com adaptação para alunos com necessidades especiais, bem como banheiro feminino e masculino para os alunos, com lavatório externo para uso comum, refeitório e pátio coberto.

Portanto, o espaço da Escola Municipal Castro Alves é acolhedor, pensado para suprir as necessidades dos alunos e com possibilidades de exploração pedagógica pelo educador infantil, visto que a Educação Infantil propõe um trabalho investigativo e exploratório pelo aluno, sendo o professor o mediador no processo do desenvolvimento das capacidades psíquicas de cada indivíduo. As salas de aula são equipadas com mesa, cadeira, carteiras para alunos, armários, quadro e ventilador. A escola, no ano de 2022, recebeu notebooks para os alunos para

melhor uso da tecnologia e melhoria do ensino aprendido de cada um, uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, que tem investido em tecnologias para as salas de aula e alunos do município de Campo Mourão. Há lousa digital nas salas do 5º ano e posteriormente serão instaladas em outras salas de aula.

Além disso, a escola possui um amplo acervo bibliográfico e um laboratório de informática montado em parceria com LIONS Clube e Rotary Clube, disponível para o uso dos alunos. Os alunos atendidos na segunda etapa da Educação Infantil na Escola Municipal Castro Alves, em sua maioria são ex-alunos do Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz. Os educandos são moradores da Vila Guarujá, classe E, com dificuldades de aprendizagem e comportamento. A turma é composta por 24 alunos, que retornaram ao contato e rotina escolar no ano de 2022, pós-pandemia. Portanto, é possível observar que alguns ainda se mostram afetados pelo contexto da pandemia, com atraso no desenvolvimento da linguagem oral, da motricidade fina e ampla, como observado pelas professoras na avaliação diagnóstica inicial. A maioria reconhece a letra inicial do seu nome, são participativos e dinâmicos conforme observado pela professora pesquisadora em diário de bordo em momento prévio de observação. Não há alunos laudados, e apenas uma aluna que necessita de acompanhamento com a fonoaudióloga.

Já a professora- pesquisadora é professora/ educadora da Educação Infantil há 5 anos, hoje está na gestão do Centro de Educação Infantil Criança Feliz, porém o período atuando em sala de aula, e a experiência do contato diário com discentes da Educação Infantil levaram a pesquisadora a iniciar a presente pesquisa. A formação em Letras, anterior a de Pedagogia, lhe trouxe inquietações sobre o desenvolvimento da linguagem infantil, principalmente a linguagem oral. Nesse ínterim, chamou-lhe atenção o processo de contação e reconto de histórias, como recursos muito utilizados na Educação Infantil, a partir do que, vislumbrou a possibilidade de compreender essas atividades em sua produtividade à ampliação do vocabulário, à possibilidade de dramatização, desenvolvimento do desenho, atividades essas ligadas às capacidades da fala e escuta, e posteriormente de escrita.

Formada em Letras no ano de 2014 pela Universidade Estadual do Paraná, campus de Campo Mourão, a pesquisadora decidiu cursar a complementação da carga horária do curso de Pedagogia, pois percebeu que a área do ensino e aprendizagem, metodologia de ensino a atraia mais do que a prática em sala de aula para alunos do ensino fundamental II e Ensino Médio nas disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, pois até seu trabalho de conclusão de curso foi voltado para o ensino de línguas estrangeiras para crianças pequenas. Possui pós-graduação em Literatura Brasileira, Gestão Escolar, Ludopedagogia e Neuropsicopedagogia, as quais

permitiram ampliar o conhecimento em diferentes disciplinas, principalmente as da Pedagogia e compreender o desenvolvimento infantil dentro de perspectivas da Educação e da Psicologia. Em 2018, assumiu o concurso público como professora da Educação Infantil, e desde então tem refletido sobre o desenvolvimento da linguagem da criança pequena e como o educador infantil contribui para esse processo de aprendizagem que tem início na mais tenra idade.

A contação de histórias é prática comum entre os professores da educação infantil, porém a inquietação pelo ato de só narrar, mostrar imagens, fantoches, palitoches intrigava e colocava em questionamento a própria prática da professora pesquisadora que não poderia considerar a linguagem infantil como despreziosa, sem intencionalidade, sem função social, pois sabia que a linguagem era uma das funções psíquicas desenvolvidas pela criança por meio das relações que estabelecia com o meio em que estava inserida. Nesse sentido, a linguagem é viva e responsável pela interação entre os pares, seja por meio de gestos, balbucios, mímicas, falas, dramatizações, desenhos, músicas, dentre outras formas de expressão. Nessa interação discursiva entre professora, alunos e conto infantil, que se dá por meio da contação de história infantil, realizam-se as atividades epilinguísticas, atividades de dramatização, atividades de desenho e reconto, propostas ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem, ou seja, das consciências socioideológica e linguístico-discursiva dos alunos.

5.4.2 Do módulo de implementação

Para desenvolvimento do módulo de implementação, a escolha do conto infantil “Chapeuzinho Vermelho” se deu por ser uma narrativa conhecida pelos alunos e, portanto, espera-se que tenham um conhecimento prévio da história. O conto também tem como característica ser uma narrativa curta, que contém ludicidade e elementos imaginativos para que a criança explore em trabalho posterior. O módulo de implementação prevê a realização de três aulas de aproximadamente 2 horas cada, em que serão desenvolvidas cinco atividades com duração de 50 minutos cada atividade, incluindo a contação da história. As atividades serão desenvolvidas com uma turma de 24 alunos matriculados do Nível II da Educação Infantil na Escola Municipal Castro Alves, no município Campo Mourão. O objetivo principal do módulo é desenvolver os aspectos linguístico-discursivos da linguagem infantil, bem como garantir os direitos de aprendizagem abordados nos documentos norteadores de ensino como BNCC (2017) e RCP (2020).

5.4.3 Planos de aula

IDENTIFICAÇÃO**Professor Regente (a):** Viviane Rinaldo**Professor-Pesquisador (a):** Karla Katiele Veiga da Silva**Ano/turma:** Nível II 2023**Trimestre:** 3º trimestre**Período:** 17/10/2023 a 20/10/2023**Tipo de registro das aulas:** Diário de bordo, fotografia e vídeos.

Campos de experiência (BNCC)	Saberes e Conhecimentos	Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento
Escuta, fala, pensamento e imaginação;	Gêneros textuais. A língua portuguesa falada, suas diversas funções e usos sociais. Linguagem oral. Vocabulário. Organização da narrativa considerando tempo, espaço, trama e personagens. Registros gráficos como expressão de conhecimentos, ideias e sentimentos. Dramatização. Interpretação e compreensão textual. Gêneros discursivos orais, suas diferentes estruturas e tramas.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita(escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. (EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o(a) professor(a) como escriba.

	<p>Roteiro: personagens, trama, cenários. Fatos da história narrada. Características gráficas: personagens e cenários. Narrativa: organização e sequenciação de ideias. Imitação como forma de expressão. Reconto de histórias. Expressividade pela linguagem oral e gestual.</p>	
--	---	--

AULA 1

Atividade 1

Iniciar a aula apresentando-se aos alunos do Nível II, perguntando a eles se eles gostam de histórias, se aceitam que eu volte a contar histórias a eles. Na sequência, será realizada uma prévia de investigação, para perscrutar se eles conhecem o universo dos contos de fadas, a citar personagens aleatórios como Branca de Neve, Três Porquinhos, Lobo, Príncipe Encantado entre outros. Após ouvir os alunos, será retirada a capa de Chapeuzinho Vermelho de uma caixa surpresa e será dito que hoje a “Chapeuzinho Vermelho” irá contar a história dela para eles.

Com o cenário montado na casinha de contação de histórias e com o uso de palitoches de E.V.A, será contada a história de “Chapeuzinho Vermelho”, na versão dos irmãos Grimm, componente da coletânea “Once upon a time: uma antologia de contos de fadas. Tradução: Elisa Campos, 2014. Serão realizadas adaptações necessárias para retextualização do escrito para o oral (em anexo I), com o intuito de conferir melhor fluência no processo de contação de história e atender aspectos entonacionais e prosódicos.

Posteriormente à contação da história, a professora-pesquisadora iniciará um diálogo com os alunos sobre a temática geral do conto e subtemáticas mobilizadas, com reflexões orais e introdução de algumas atividades de preparação para as atividades epilinguísticas, como:

- a) Vocês já conheciam essa história?
- b) Vocês gostaram da história?
- c) Qual parte da história foi mais legal?
- d) Quero convidar dois alunos, um para ser o lobo e outro para ser chapeuzinho. Nós vamos imaginar que chapeuzinho vai andando pelo campo de flores e que o lobo se encontra com ela. O que mesmo o lobo disse para ela? E ela, o que fez?
- e) Vocês acham que Chapeuzinho foi esperta, inocente ou bobinha quando ela encontrou o lobo e acreditou no que ele disse?
- f) Se você (*escolher alguns para socializar*) encontrar um estranho, você conversa com ele e faz o que ele pedir? Vamos nos imaginar encontrando com um estranho. A professora convida dois alunos para dramatizar a cena do encontro com um estranho.
- g) Na história de “Chapeuzinho vermelho”, o lobo era mau? Por quê?
- h) O lobo falou com voz macia, quando se encontrou com chapeuzinho. Por quê?
- i) Na história, fala que a vovó estava *fraca e doente*. Se ela estava tão doente, quais seriam os possíveis motivos para viver sozinha no meio da floresta?
- j) Por que o lobo fingiu que era Chapeuzinho Vermelho quando chegou na casa da vovó? Como foi a voz do lobo? Será que a Chapeuzinho não percebeu que a voz da vovó estava diferente? Vocês perceberiam?
- k) Chapeuzinho Vermelho e a vovó foram salvas? Quem as salvou? Vocês acham que elas tiveram sorte?
- l) Será que a Chapeuzinho Vermelho aprendeu alguma coisa com todo o acontecido? Se fosse você o que aprenderia?

Atividade 2

Posteriormente, à contação da história e das reflexões realizadas, serão realizadas algumas atividades epilinguísticas com os alunos a partir do conto. Para que o trabalho possa ser realizado, é necessário que a professora-pesquisadora tenha

previamente preparado todos os materiais, recursos e atividades que farão parte da sua prática, conforme descrição a seguir. Com o texto escrito, que foi oralizado na contação de história, a professora pesquisadora aplicará quinze atividades epilinguísticas referentes ao conto “Chapeuzinho Vermelho”, subdivididas em sete categorias possíveis.

Quadro 5 - Categorização das atividades epilinguísticas desenvolvidas na implementação

N.	CATEGORIAS	ATIVIDADES
1	<p>CATEGORIA 1 – ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA COM FOCO NA VALORAÇÃO/AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO</p>	<p>- Quem contou a estória de chapeuzinho vermelho, disse que ela era uma garotinha doce. Vou repetir o trecho:</p> <div data-bbox="651 837 1315 1070" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Era uma vez uma <i>garotinha doce</i>, muito amada por todos, mas principalmente por sua avó, que não sabia o que mais fazer para agradá-la.</p> <p>(Leitura com entonação suave, carinhosa)</p> </div> <p>Agora, vocês vão ganhar dois cartões, um azul e outro vermelho: Levante o cartão AZUL quando eu disser alguma coisa que combina com “garotinha doce” e levante o cartão VERMELHO quando eu disser algo que não combina com garotinha doce? Certo? Vamos lá, se combinar, você levanta o cartão azul e se não combinar, levantem o cartão vermelho. Vamos começar:</p> <div data-bbox="660 1391 1321 1702" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><i>Garotinha meiga</i></p> <p><i>Garotinha má</i></p> <p><i>Garotinha boazinha</i></p> <p><i>Garotinha pirracenta</i></p> <p><i>Garotinha grosseira</i></p> </div>

2	<p>CATEGORIA 1 – ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA COM FOCO NO VALOR E AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO</p>	<p>- Na estória, vovó estava fraca e doente. Levante o cartão AZUL para todas as palavras que são parecidas ou combinam com “doente” e levante o cartão VERMELHO para as que não são parecidas ou não combinam com doente?</p> <div data-bbox="667 432 1337 696" style="border: 2px solid blue; padding: 10px; text-align: center;"> <p><i>Enferma</i></p> <p><i>Saudável</i></p> <p><i>Adoentada</i></p> <p><i>Feliz</i></p> </div>
3	<p>CATEGORIA 1 – ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA COM FOCO NO VALOR E AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO</p>	<p>A Chapeuzinho Vermelho gostaria de deixar a vovó contente com um ramalhete de flores.</p> <p>Vamos usar palavras que poderiam se assemelhar com contente.</p> <p>Quando eu disser a palavra, quero que você façam um gesto que combina com a palavra e depois me digam se ela combina com a palavra contente.</p> <p>Façam um gesto que representa a palavra – FELIZ. Agora me digam: feliz é uma palavra parecida com contente.</p> <p>triste/alegre/ abatida/</p> <p>E assim, sucessivamente, a partir da mesma metodologia.</p>
4	<p>CATEGORIA 3 – ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA COM FOCO VALOR</p>	<p>- Vamos ouvir mais uma vez o pensamento do Lobo sobre a Chapeuzinho Vermelho? O lobo disse assim, quando olhou para a menina:</p> <div data-bbox="671 1473 1302 1621" style="border: 2px solid blue; padding: 10px; text-align: center;"> <p><i>“Essa carne macia daria uma refeição deliciosa e seria mais apetitosa que a velha.”</i></p> </div> <p>(leitura com entonação maliciosa e mal-intencionada)</p> <p>O que será uma comida apetitosa?</p> <p>Levante o cartão AZUL só quando achar que a palavra é parecida com apetitosa:</p> <p>Gostosa / nojenta/ fedida/ deliciosa/ saborosa.</p>

5	<p>CATEGORIA 3 – ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA DE INVERSÃO ESTILÍSTICA</p>	<p>O lobo disse para Chapeuzinho:</p> <div style="border: 2px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p><i>-Chapeuzinho, olhe que lindas as flores que crescem ao seu redor!</i></p> <p>(ler com entonação entusiasmada, acompanhada de um gesto que esboça amplitude espacial)</p> </div> <p>Mas agora vamos imaginar que ele tivesse dito:</p> <p>-Chapeuzinho, olhe que flores lindas que crescem ao seu redor!</p> <p>(ler com entonação entusiasmada, acompanhada de um gesto que esboça foco e proximidade espacial)</p> <p>-Em qual dessas frases você imagina o lobo mostrando todo o campo de flores? a) Olhe que flores lindas! ou b) Olhe que lindas flores?</p> <p>-Em qual dessas frases você imagina o lobo mostrando as flores que estão mais perto dele e de Chapeuzinho?</p> <p>-Em qual dessas frases a palavra “lindas” é mais volumosa? Utilizando as mesmas entonações e os mesmos gestos, a professora repete: Flores lindas/ lindas flores</p> <p>Se você fosse contar a história, que expressão escolheria, lindas flores, ou flores lindas?</p>
6	<p>CATEGORIA 3 – ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA DE INVERSÃO ESTILÍSTICA</p>	<p>Escutem mais uma vez esse trecho:</p> <div style="border: 2px solid black; padding: 10px;"> <p>A garota olhou ao seu redor e, ao ver os raios de sol atravessando os galhos das árvores e as adoráveis flores, pensou: “Se eu levasse um ramalhete de flores para minha vovó ela ficaria muito contente. [...]”</p> </div> <p>Se você tivesse contando a história, qual expressão escolheria? adoráveis flores ou flores adoráveis? Por quê?</p>

7	<p>CATEGORIA 4 – ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA COM FOCO NA ENTONAÇÃO EXPRESSIVA</p>	<p>VAMOS DRAMATIZAR? Escute novamente o trecho abaixo:</p> <div style="border: 2px solid blue; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p><i>Quem é? –a vovó perguntou.</i></p> <p><i>–Chapeuzinho Vermelho</i></p> <p><i>– o lobo respondeu.</i></p> <p><i>–Eu trouxe bolo e vinho. Por favor, abra a porta.</i></p> <p><i>–Destranque o ferrolho –gritou a vovó.</i></p> <p><i>–Estou muito fraca para me levantar.</i></p> </div> <p>A professora convida dois voluntários para dramatizar essa parte da história: uma criança assume o papel do lobo deitado na cama fingindo ser a vovó e a outra criança assume o papel de Chapeuzinho vermelho chegando à casa da vovó e batendo na porta. Antes disso, a professora conversa com os alunos e os instiga a imaginar como era a voz do lobo imitando a vovó fraca e como era a voz de chapeuzinho.</p> <p>Assim, eles dramatizam a cena, atribuindo entonações para dar vida ao discurso.</p>
8	<p>CATEGORIA 4 – ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA COM FOCO NA ENTONAÇÃO EXPRESSIVA</p>	<p>Sabemos que o lobo queria enganar chapeuzinho. Então, ele tentou convencê-la dizendo:</p> <p>“–Chapeuzinho, olhe que lindas as flores que crescem ao seu redor! Ouça os pássaros cantando! Você anda apressada, como se estivesse indo para a escola, mas você está em uma floresta encantadora!”</p> <p>A professora introduz o enunciado: Se o lobo queria enganar Chapeuzinho,</p> <p>() voz do labo era brava? – levante o cartão vermelho se você acha que não e o azul se você acha que sim.</p> <p>() voz do lobo era suave e macia? – levante o cartão vermelho se você acha que não e o azul se você acha que sim.</p> <p>() voz do lobo era agressiva - levante o cartão vermelho se você acha que não e o azul se você acha que sim.</p> <p>() voz do lobo era sedutora, entusiasmada - – levante o cartão vermelho se você acha que não e o azul se você acha que sim.</p>

9	<p>CATEGORIA 4 – ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA COM FOCO NA ENTONAÇÃO EXPRESSIVA</p>	<p>A Chapeuzinho Vermelho teve uma grande surpresa ao chegar perto da vovó. E vocês já sabem que não era a vovó que estava ali deitada na cama. Chapeuzinho disse:</p> <p>- Como era a voz do lobo quando ele estava imitando a voz da vovó? Vamos levantar o cartão AZUL, se concordar que a voz do lobo combina com a palavra.</p> <div style="border: 1px solid black; background-color: #f4a460; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>- <i>Vovó, que orelhas grandes vocês tem!</i></p> <p>- <i>É para ouvir melhor!!!</i></p> <p>- <i>Vovó, que olhos grandes você tem!</i></p> <p>- <i>É para ver melhor!!!</i></p> <p>- <i>Vovó, que mãos grandes você tem!!!</i></p> <p>- <i>É para te abraçar melhor.</i></p> </div> <p><input type="checkbox"/> carinhosa <input type="checkbox"/> fofa <input type="checkbox"/> assustadora</p> <p>E quando o lobo diz: E PARA TE DEVORAR MELHOR!</p> <p>Como era a voz dele? Levante o cartão azul para como você acha que foi a voz do lobo e vermelho para o que não combina.</p> <p><input type="checkbox"/> carinhosa <input type="checkbox"/> fofa <input type="checkbox"/> suave <input type="checkbox"/> assustadora <input type="checkbox"/> feliz</p>
10	<p>CATEGORIA 5 – ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA DE DEPREENSÃO VALORATIVA</p>	<p>Todo mundo ouviu o que o lobo fez. Sabemos que o lobo era mau. O que mais ele pode ser?</p>

		<p>Vamos levantar o cartão AZUL para características que combinam com o lobo mau e o cartão VERMELHO para características que não combinam:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Lobo mau e rápido;</i> ➤ <i>Lobo mau e safado;</i> ➤ <i>Lobo mau e honesto;</i> ➤ <i>Lobo mau e trapaceiro;</i> ➤ <i>Lobo mau e verdadeiro;</i> ➤ <i>Lobo mal e gentil;</i> ➤ <i>Lobo mau e enganador;</i> ➤ <i>Lobo mau e bonzinho;</i> </div>
11	CATEGORIA 6 – ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA DE SUBSTITUIÇÃO	<p>No conto, o narrador diz: “A menina <u>adorou</u> o presente e não tirava a capa nunca, por isso as pessoas começaram a chamá-la de Chapeuzinho Vermelho”.</p> <p>Se em vez de <u>adorou</u>, se a palavra utilizada fosse <u>amou</u>? O que mudaria? Amar é diferente de adorar? o que vocês acham?</p>
12	CATEGORIA 6 – ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA DE SUBSTITUIÇÃO	<p>Na frase: “Rapidamente, Chapeuzinho Vermelho pegou algumas pedras grandes, com as quais encheu a barriga do lobo”.</p> <p>Levante o cartão azul apenas para as palavras ou expressões que poderiam substituir a palavra rapidamente:</p> <p>() ligeiramente () vagorosamente () de maneira rápida () Muito lentamente () devagar</p>
13	CATEGORIA 6 – ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA DE SUBSTITUIÇÃO	<p>O conto se inicia assim: “Era uma vez, uma garotinha doce”.</p> <p>Se você fosse contar essa história, qual expressão iria preferir para começar? Escute todas as possibilidades e depois escolha uma de sua preferência:</p> <p>() Certa vez, uma garotinha doce () Há muito tempo atrás, uma garotinha doce... () Nos tempos dos contos de fada, uma garotinha doce... () “Era uma vez, uma garotinha doce”.</p> <p>Por quê? Alguém pode me dizer porque escolheria essa expressão para iniciar a história?</p>

14	CATEGORIA 7 - ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA DE ACRÉSCIMO	No conto, quando a mamãe recomenda que chapeuzinho leve os doces e o vinho e tome cuidado, a menina responde: –Tomarei cuidado. (A professora lê imitando chapeuzinho, com entonação alegre e doce) E se ela tivesse respondido: - Tomarei <u>muito</u> cuidado! Na opinião de vocês, há diferença entre tomar cuidado e tomar muito cuidado? (A professora anota as respostas das crianças)
15	CATEGORIA 8 - ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA DE RELAÇÃO COM OUTROS VALORES	Se o apelido da menina fosse “Chapeuzão vermelho” em vez de “Chapeuzinho vermelho”, vocês acham que o apelido combinaria ela ser uma criança pequena, uma menininha doce?

Fonte: A autora.

AULA2

Atividade1- Desenho

A considerar que a atividade seguinte envolve o reconto e a dramatização total da história, nessa atividade será proposto aos alunos que desenhemos o cenário da história, casa da vovó, floresta, flores, personagens, etc. Para tal atividade iremos primeiro explorar o pátio externo da unidade de ensino, para observar as árvores que têm ali, observar se há flores pelo pátio, casinhas que pareçam a da vovó, etc.

Após a visita de campo, voltaremos à sala e faremos o registro em desenho no papel kraft com tintas guaches, construindo o cenário para a atividade de dramatização.

Atividade 2- Dramatização

Após toda contextualização, contação de história, reflexão linguístico-discursiva por meio das atividades epilinguísticas é momento de os alunos entrarem em ação e em grupos dramatizarem sua versão do conto “Chapeuzinho Vermelho”.

Será oferecido a eles, roupas dos personagens- Chapeuzinho Vermelho, Lobo, Vovó e Caçador. Cada grupo será de 4 crianças, e enquanto um grupo se apresenta o outro observa e aplaude assim que o grupo terminar.

Essa atividade é realizada na área externa da escola, aproveitando o espaço do pátio, que será adaptado para a dramatização.

A professora-pesquisadora irá auxiliar os alunos retomando oralmente a história e suas principais características. Após a dramatização de todos os grupos, todos serão aplaudidos e agraciados com pequenos mimos da Vovó para eles.

AULA 3

Atividade 3- Reconto

Para finalizar a implementação será proposto que, individualmente, cada aluno realize o reconto oral da história do Chapeuzinho Vermelho, para ter-se o registro gráfico e oral das atividades implementadas e os resultados. A partir dessa implementação, dos desenhos e dos registros da dramatização, analisamos se de alguma forma, as atividades epilinguísticas realizadas se refletem no reconto oral e nas atividades de desenho realizadas pelas crianças.

Recursos pedagógicos (materiais, tecnologias utilizadas).

- Casinha
- Cenário em E.V.A
- Texto adaptado impresso para a contação
- Tintas guaches
- Papel Kraft
- Cartões Vermelho
- Cartões Azul
- Fantasias diversas;

Avaliação da aprendizagem

A avaliação do desenvolvimento das atividades, bem como a percepção do desenvolvimento das capacidades orais da linguagem serão observadas posteriormente nos áudios, vídeos e diário de bordo da professora-pesquisadora, coletados durante a implementação do módulo com as aulas, a considerar a investigação inicial e o resultado final.

6 RELATO DE IMPLEMENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, à medida que realizamos o relato da implementação feita junto aos alunos do nível II da Educação Infantil, analisamos os dados que surgiram durante a implementação. Participaram da pesquisa em média 19 alunos dos 24 alunos da turma, pois alguns faltaram nos dias da implementação. São alunos na fase de pré-alfabetização, com a oralidade em desenvolvimento. Todas as atividades vivenciadas no processo, as anotações no diário de bordo da pesquisadora, as respostas ativas verbalizadas e gestuais dos alunos, os desenhos, as dramatizações realizadas e as transcrições dos recontos, constituem-se em dados de análise. Para tanto, antes de adentrarmos ao relato e à análise, recuperamos as questões que nortearam nossa proposta de investigação: a) É possível desenvolver atividades epilinguísticas com crianças não alfabetizadas da Educação Infantil? b) As atividades epilinguísticas podem favorecer a ampliação da consciência socioideológica e linguístico-discursiva e enunciativa de crianças do nível II da Educação Infantil, a partir da contação e reconto de histórias, em processo dialógico amplo e adaptativo a essa idade?

Ao partirmos da questão “É possível desenvolver atividades epilinguísticas com crianças não alfabetizadas do nível II Educação Infantil?”, ancoramo-nos na prerrogativa de que não havia notícias ou resultados de pesquisas científicas que demarcassem o relato e a análise de dados de implementação dessas atividades junto a alunos do nível II da Educação Infantil. Partimos do pressuposto de que a própria adaptação e inserção das atividades epilinguísticas aos processos de contação e reconto de histórias na educação infantil deu-se consubstanciada por um processo dialógico mais amplo, que envolveu a adaptação dessas atividades à idade desses alunos, ou seja, a sua fase de desenvolvimento e às recomendações para o desenvolvimento de habilidades esperadas para o grupo em documentos oficiais como a BNCC (BRASIL, 2018) e o RCP (PARANÁ, 2020).

Pelo fato de as crianças, sujeitos desta pesquisa, não estarem alfabetizadas, mas estarem já em fase crucial preparatória e integrante desse processo, a análise não se ateve apenas aos dados da produção verbalizada por eles. Nessa fase, os jogos de papéis importam ao desenvolvimento de habilidades superiores, pois envolvem a linguagem corporal e o gesto, o desenho, que dentre outros aspectos, compõem a origem dos signos linguísticos, aqui tomados por nós, numa visão dialógica e vygotskiana, como ideológicos, dotados de valores no enunciado concreto.

No caso dos jogos de papéis, ou jogo dramático¹¹, ocorre a organização do discurso em forma de diálogo e as relações de alteridade que se estabelecem entre o eu do estudante e as personagens, assim como o encontro ou confronto entre o eu-personagem e o outro-personagem em cena. Trata-se, na perspectiva vygotskiana da teoria histórico-cultural, de colocar em foco oposições, divergências, contradições, que se estabelecem em torno de tensões entre posicionamentos assumidos pelos estudantes na encenação, por meio das personagens que vivenciam. Esses posicionamentos nunca estão dissociados de valores, significados e sentidos. Assim, estamos entendendo os jogos dramáticos como espaço de brincadeiras, jogos de papéis. Como aponta Vygotsky (2008), a brincadeira de papéis sociais é uma atividade guia ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade na idade pré-escolar.

Já em relação ao desenho, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, à medida que permite o desenvolvimento da coordenação motora fina e da expressão de sentimentos e emoções. Além disso, o desenho envolve processos criativos, o senso artístico, desenvolvimento da percepção, da reflexão, da imaginação, influenciando, sobremaneira, no processo de aquisição da escrita (FLORÊNCIO; BUENO, 2013). Em ambos os casos, entendemos que tanto os jogos dramáticos quanto os desenhos constituem-se produções discursivas de alta importância para se compreender as relações entre linguagem, pensamento e expressão.

Como postula Vygotsky (2008, p. 31) “na brincadeira, a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos”. Já de um ponto de vista dialógico, em todas essas atividades – jogos dramáticos, desenhos - a valoração e a entonação – elementos axiológicos que na visão de Volóchinov (2013 [1930], 2019 [1926], 2018 [1929/1930], 2019 [1930]) conferem a vida social e ideológica ao discurso, estão presentes. Assim, compreendemos que a atividade epilinguística constitui e se reverbera em toda a produção discursiva dos alunos – respostas dadas à professora, jogos dramáticos, desenhos, reconto, à medida que as crianças escolhem apreendem, reelaboram e escolhem signos para sua expressão, em vez de se aterem a aprendizagem de estruturas mortas e sem vida da língua.

¹¹ Muitos autores se referem à brincadeira de papéis sociais como brincadeira infantil, jogo dramático, brincadeira de papéis, brincadeira e brincadeira de faz de conta (MARCOLINO; MELLO, 2015).

6.1 Relato de implementação e análise de dados

No dia dezenove de outubro de 2023, a professora-pesquisadora adentrou a sala para a implementação dos módulos, de acordo com o previsto na metodologia do trabalho. Antes disso, já havia feito a sensibilização da comunidade, com a reunião com os pais e crianças, para a assinatura dos termos de consentimento e assentimento de participação livre (Anexos I e II). Adentrou à sala, que já estava preparada anteriormente, com a cabine para a contação de histórias e os palitoches utilizados para representar as personagens. Pediu que os alunos se sentassem no chão, em semicírculo. A disposição pareceu diferente da habitualmente requerida dos alunos, o que os agitou um pouco. Quando conseguiu nível de atenção dos alunos, a professora-pesquisadora iniciou a contação da história infantil “Chapeuzinho vermelho”, na versão dos Irmãos Grimm, disposta no Quadro 6 e transcrita do escrito para o oral, de acordo com as orientações de Petri (1999)¹², metodologia utilizada por possibilitar considerar o registro de aspectos entonacionais e outros.

Quadro 6 - Transcrição do escrito para o oral do conto “Chapeuzinho vermelho”

CHAPEUZINHO VERMELHO¹³

Era uma vez... uma garotinha doCE...mUI:::ito amada por todos... mas principalmente por sua avó...que não sabia o que mais fazer para agradá-la.... certo dia:::... ela mandou à neta uma capa com capuz feita de veludo vermelho...a menina adorou o presente... e não tirava a capa nunca... por isso as pessoas começaram a chamá-la de Chapeuzinho Vermelho ((com voz suave e entusiasmada))

um dia sua mãe lhe disse...Chapeuzinho, aqui estão alguns bolinhos e uma garrafa de vinho.... para você levar para a vovó....ela está doente e fraca... e isso lhe fará bem... apresse-se e vá antes que fique quente demais.... tenha modos e não corra... pois você pode cair e quebrar a garrafa de vinho...nÃO corra...nÃO fale com estranhos.... e nem saia da estrada...pois você pode se perder na floresta.... e quando entrar chegar à casa da vovó... nÃO se esqueça de dar um bom-dia em vez de ficar muda como uma estátua... ((dar ênfase nos não, e baixar a voz quando falar da vovó))

tomarei cuidado ... Chapeuzinho Vermelho respondeu...

¹² A tabela de normas para transcrição de entrevistas gravadas, de Dino Petri (1999), encontra-se disposta no anexo I deste trabalho.

¹³ Adaptado de Irmãos Grimm. Livro “*Once upon a time*: uma antologia de contos de fadas. Tradução: Elisa Campos, 2014.

mas a vovó vivia longe... na floresta, a meia hora de distância da aldeia... quando chegou à floresta... Chapeuzinho Vermelho encontrou o lobo... mas como não sabia que ele era mau ... não teve medo.

tenha um bom dia, Chapeuzinho Vermelho... ele disse

((entonação sedutora))

muito obrigada lobo... ela respondeu

para onde você está indo tão cedo...Chapeuzinho?

para a casa da minha vovó...

o que você está carregando embaixo do avental?

vinhos e bolinhos... nós fizemos ontem... a minha vovó está muito fraca e doente... e eles farão bem a ela e a deixarão mais forte.

onde sua vovó mora... Chapeuzinho?

a quinze minutos daqui... ao pé dos três carvalhos... perto das aveleiras ... ela explicou... o lobo pensou:... essa carne macia daria uma refeição deliciosa e seria mais apetitosa que a velha. Preciso dar um jeito de pegar as duas... então ele acompanhou Chapeuzinho Vermelho e disse...

chapeuzinho...olhe que LI::Ndas as flores que crescem ao seu redor... OUça os pássaros cantando... Você anda apressada...como se estivesse indo para a escola... mas você está em uma Floresta encantadora:...

a garota olhou a seu redor e ao ver os raios de sol atravessando os galhos das árvores e as ADoráveis flores, pensou ...se eu levasse um ramalhete de flores para a minha vovó ela ficaria muito contente... e ainda é cedo então não me atrasaria... assim ela começou a procurar flores... como sempre que colhia uma flor via outra mais longe... adentrava cada vez mais a floresta... enquanto isso:... o lobo foi para a casa da vovó e bateu à porta...

quem é? a vovó perguntou

Chapeuzinho Vermelho ... o lobo respondeu((voz suave)) eu trouxe bolo e vinho... por favor... abra a porta...

destranque o ferrolho...gritou a vovó...

estou muito fraca para me levantar...((voz enfraquecida))

o lobo destrancou o ferrolho e...assim que a porta se abriu... jogou-se sobre a vovó e a DEvorou sem dizer nada... Depois... vestiu suas roupas e seu chapéu... deitou-se em sua cama e fechou as cortinas...

enquanto isso... Chapeuzinho Vermelho corria:.. entre as flores e... quando havia colhido tantas flores quanto podia carregar... lembrou-se da vovó e foi ao seu encontro...

chegando lá... ficou surpresa... por encontrar a porta aberta...

ao entrar...sentiu-se muito estranha e pensou... nossa... como me sinto mal... mas de manhã eu estava tão animada para ver a vovó...

bom dia ... Chapeuzinho Vermelho disse... mas não recebeu resposta.

então ela foi até a cama e abriu as cortinas... a vovó estava deitada... com os olhos cobertos por um chapéu... e parecia muito estranha...

vovó, que orelhas grandes você tem...((voz de curiosidade))

é para ouvir melhor. ((voz imitando a da vovó))

vovó, que olhos grandes você tem...((voz de curiosidade))

é para ver melhor...

vovó, que mãos grandes você tem...((voz de curiosidade))

é para abraçar melhor.

mas, vovó, que boca imensa você tem...((voz de curiosidade))

É PARA te devorar melhor:...((voz aterrorizante))

e assim que disse isso o lobo PULou da cama e ENgoliu a pobre Chapeuzinho Vermelho:..

saciado... ele se deitou na cama... adormeceu e começou a roncar MUito alto...o caçador o ouviu ao passar pela casa e pensou... como essa velha ronca;... melhor eu ver se ela está bem... porque esse ronco está muito estranho...

ele entrou no quarto... aproximou-se da cama e viu o lobo deitado...

AHhh finalmente o encontrei..SEu velho diabo:... disse o caçador com a voz feroz...já faz tempo que o estou procurando... o caçador concluiu que o lobo havia engolido a vovó e que ela ainda poderia ser salva... por isso não atirou no lobo... pegou uma tesoura e COrtou a barriga do lobo... logo depois de alguns cortes Chapeuzinho Vermelho pulou para fora e gritou:...

OOhhh, deus... quanto medo passei... é tão escuro dentro do lobo...

depois saiu a vovó... viva e bem... Rapidamente...Chapeuzinho Vermelho pegou algumas pedras grandes e encheu a barriga do lobo... Assim... quando ele acordasse e tentasse fugir... as pedras o fariam cair morto... Os três ficaram muito satisfeitos... O caçador tirou a pele do lobo e levou-a para casa... A vovó comeu os bolinhos... bebeu o vinho e ficou bem novamente... e Chapeuzinho Vermelho prometeu a si mesma que nunca mais voltaria à floresta sozinha e que ouviria os conselhos da mãe...

Logo depois de terminar a contação da história, a professora-pesquisadora saiu da cabine e passou à frente, para sentar-se ao chão junto com as crianças. Nesse momento, iniciou o diálogo sobre o conto, alternando, de forma aleatória, perguntas orais de leitura e perguntas orais epilinguísticas ou de preparação a elas, às vezes, estimulando a dramatização de determinadas cenas do conto. Essa construção dialógica, com alternância na natureza das atividades, balizou-se no princípio de manutenção da participação ativa dos alunos, bem como em requerer deles diferentes habilidades de análise e expressão, ou diferentes elaborações mentais superiores.

As perguntas de leitura aqui reproduzidas para que se de a análise da interação discursiva deflagrada são marcadas com o código (L) e as perguntas ou propostas de interação ligadas às reflexões epilinguísticas são marcadas com o código (E). Algumas dessas atividades de classificação (E), realizadas neste primeiro momento, não são atividades epilinguísticas propriamente ditas, mas atividades de preparação e por isso, no decorrer da análise, explicamos o teor das atividades realizadas nesta primeira etapa do diálogo.

Quanto aos turnos de voz, são marcados com o código VP (Voz da Professora), em letras itálicas. Já as respostas ativas das crianças são marcadas com o código VC - Voz(es) da(s) Criança(s) - também em itálico. O código DB se refere às anotações da pesquisadora-pesquisadora em seu Diário de Bordo, as quais, também são grafadas em itálico e entrecortam o relato, para compreensão do desenvolvimento linear do processo de interação discursiva na aula, bem como para a compreensão de sua baliza teórica e metodológica. Assim, se inicia o diálogo na implementação, depois da contação de história:

VP - (L) *Vocês já conheciam essa história?*

DB – As crianças responderam em coro que “sim”, que já conheciam a história. Nesse momento, uma das crianças disse que também conhecia a história do lobo mau a partir do conto “Os três porquinhos”, enquanto outras crianças passaram a confirmar que também conheciam a história dos Três porquinhos. Em conversa com a professora regente da sala, a pesquisadora anota que ela havia trabalhado a história dos Três porquinhos na semana anterior.

Por essa razão, já nessa primeira interação, as crianças conseguem estabelecer relações dialógicas entre o conto “Chapeuzinho Vermelho” e outros contos do universo infantil. Nesse caso, o estabelecimento das relações dialógicas se dá, principalmente, via personagem do lobo mau, que é comum nas duas histórias infantis mencionadas, e que, em seu papel de vilão,

desperta a atenção das crianças, por representar ameaça aos protagonistas. Na visão da Bakhtin, todo texto-enunciado sempre mantém correlações com outros textos e por isso, também, “toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com os outros” (BAKHTIN, 2017 [1930/1940], p. 66). Desse modo, concluímos que ao correlacionarem um texto com outro, as crianças estabelecem um tipo de compreensão especial, ligada ao estabelecimento de relações dialógicas, a partir do que conseguem compreender traços comuns da personagem “lobo mau” nas duas histórias, seu papel ameaçador, dentre outros aspectos. O papel de antagonista do lobo é determinante para a continuidade do diálogo e das avaliações que as crianças vão expressar sobre a narrativa, como se analisa na sequência, quando a professora pergunta:

VP - (L)*Vocês gostaram da história?*

DB – *As crianças respondem em coro que sim.*

VP - (L) *E qual parte da história foi mais legal?*

DB – *Várias crianças, de forma aleatória e complementar, afirmam que a parte da história que mais gostaram foi quando o lobo devorou Chapeuzinho e vovó.*

O elemento dramático que envolve essa parte correspondente ao clímax da história de Chapeuzinho Vermelho, quando o lobo devora a menina e sua avó, desperta a atenção das crianças, pela mobilização de emoções guiadas pela estética da apreensão e do medo. Como discute Possebon (2017), o medo é uma das emoções básicas do ser humano. Assim, é interessante notar como é comum às crianças demonstrarem certo interesse por personagens que representam o lado sombrio, grotesco, ou perigoso, como é o caso dos lobos, bruxas, etc. Essas personagens causam medo ou angústia, despertando o temor, ao mesmo tempo em que também despertam atenção e fascínio. Como explica Medviédev (2019 [1928]) as personagens, principalmente as protagonistas, desempenham funções temáticas e composicionais na obra. Essas personagens ganham importância quando são compreendidas em suas características físicas, psicológicas, em seu comportamento social e, sobretudo, na sua orientação temática dentro da narrativa.

O lobo é elemento ligado ao medo e, como discute Salgueiro (2019), além de o medo ser uma emoção inata, também é uma emoção construída socialmente que, não obstante, é utilizado para se para “disciplinar os sujeitos: sujeitá-los a determinadas normas sociais (SALGUEIRO, 2019, p. 3), como é próprio à literatura infantil em seu contexto original de criação. De todo modo, as crianças conseguem estabelecer relações dialógicas para atribuir perigo à figura do lobo mau, pelo fato de o próprio lobo ser um animal selvagem e de ser assim

discursivizado como um elemento perigoso em várias narrativas infantis. No entanto, a deixar se guiar pela emoção que a narrativa produz, com toda a sua fabulação e simbolismo, as crianças se deixam entusiasmar, assustar pela ação do lobo ao devorar Chapeuzinho e vovó, pois esse é o ponto alto da história. Na sequência da implementação, a professora-pesquisadora pergunta aos alunos se todos gostaram dessa mesma parte e neste momento, duas crianças se pronunciam:

VP - *Todos gostaram dessa mesma parte?*

VC – *Eu gostei da hora que o caçador abre a barriga do lobo.*

Desta vez, as duas crianças se interessam por uma parte da narrativa que constitui seu desfecho, e que corresponde a ação do herói caçador, que entra em cena e salva as duas personagens indefesas do vilão lobo. Observemos que os pontos de maior tensão na narrativa, embora estejam envoltos pela estética do medo e por certa violência, constituem as partes da narrativa que mais despertam o interesse das crianças. A partir disso, a professora-pesquisadora introduz a primeira atividade que se constitui num jogo dramático propício à vivência de emoções, sensações e avaliações, para que mais adiante as crianças passem, na atividade epilinguística, a tomar consciência da relação entre os valores e as entonações mobilizadas na verbalização.

Nesse caso, a entonação é elemento de mediação da relação externo-interno-externo, já que, segundo Volóchinov (2019 [1926], 2018 [1929-1930]) é aprendida do meio social, estabelece-se no diálogo interior e posteriormente integra a expressão exteriorizada, a permitir que a palavra dita esteja repleta de vida e emoção social e individual. Assim, a professora-pesquisadora prossegue:

VP - *(E) Quero convidar dois alunos, um para ser o lobo e outro para ser chapeuzinho. Nós vamos imaginar que chapeuzinho vai andando pelo campo de flores e que o lobo se encontra com ela. O que mesmo o lobo disse para ela? E ela, o que fez?*

A professora procura, num primeiro plano, fazer com que as crianças exercitem a memória, pois como a história é longa para a idade delas, a lembrança do enredo e de suas partes essenciais necessita ser avivada. Dessa forma ela registra:

DB - *Várias crianças do sexo masculino levantam a mão para participar do jogo dramático no papel de lobo. Um primeiro grupo tenta, mas não consegue realizar a*

dramatização. Em seguida, um segundo grupo, formado por um menino e uma menina, consegue reproduzir a cena assumindo os papéis de lobo e Chapeuzinho, respectivamente, como se analisa a partir da imagem disposta na Figura 3.

Figura 3 - Jogo dramático de encenação do encontro entre o lobo e Chapeuzinho vermelho no campo de flores



Fonte: Registros da pesquisadora¹⁴

Conforme se analisa a partir da imagem, ao vivenciar a cena, a menina manifesta em seus gestos corporais avaliações sociais sobre a personagem, que remetem a valores condizentes a suas formas de ser e agir como menina doce, interpretando o papel de Chapeuzinho Vermelho. A cabeça levemente inclinada para baixo, demonstrando certa submissão e gracejo, o olhar levemente baixo, sorrindo. A pesquisadora anota a dinâmica dos gestos em seu diário de bordo:

DB – Enquanto o menino que faz o papel de lobo pergunta com voz macia a chapeuzinho aonde ela vai, a menina expressa gesto de meiguice e timidez, misturada com gracejo. Esses gestos são concomitantes a um leve balançar do corpo, num movimento lateral com retorno à posição central, para um lado e para outro.

¹⁴ O termo de cessão de imagens e voz para uso exclusivo na pesquisa foi assinado pelas pais e/ou responsáveis e consta no Anexo III desta dissertação, conforme aprovado pelo comitê de ética da Universidade Estadual do Paraná.

Na figura 1, que se constitui um recorte estático da cena, recorta-se parte desse movimento lateral de um lado para o outro, quando a menina balança o corpo, fazendo um gracejo. Vygotsky (2008) usa o termo brincadeira também para designar brincadeiras de faz de conta, com regras sociais subentendidas e papéis sociais definidos, nas quais as crianças reproduzem papéis similares aos reais. Para Vygotsky (2008, p. 33), “a brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o ‘eu’ fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e a sua regra”. Já do ponto de vista de Volóchinov (2019 [1926]) no gesto, há uma metáfora verbal embutida, porque ao gesticular, a criança o faz tomada por emoções e sensações que compõem as elaborações que se dão em seu discurso interior. Com base no que postula o Vygotsky, e mais especificamente em relação à importância dos jogos de papéis na pré-escola, Marcolino e Mello (2015) afirmam:

Só na idade pré-escolar, descortina-se para a criança o mundo das relações sociais. Assim, manifesta-se nela a necessidade de agir como o adulto. Todavia, isso concretamente é impossível e ela satisfaz essa necessidade na brincadeira de papéis criando uma situação imaginária, para representar um tema, ou seja, relações e atividades humanas que conhece (MARCOLINO; MELLO, 2015, p. 459).

Nessa situação de ação imaginária, Sofia, nome fictício dado à menina que faz papel de Chapeuzinho Vermelho, age compreendendo os índices de valor que consubstanciam a caracterização de uma menina doce, amada, graciosa e por isso reproduz essas avaliações sociais na forma de seus gestos. Certamente, na encenação do gesto, seu discurso interior se organiza a partir de entonações que remetem a valorações de doçura, amabilidade, graça. De acordo com Volóchinov (2018 [1929-1930], p. 207) “toda tomada de consciência precisa do discurso interior e do estilo interior embrionário”. Nesse caso, o sentido da entonação está ligado à sensação vivenciada a partir da situação social de interação, no caso aqui representada.

Nesse caso, as ideologias que regem os modos de agir da personagem são fruto de ações interindividuais, materializando-se por meio da linguagem em gestos, palavras, visto que a menina, depois de fazer os gestos, responde ao lobo que está indo à casa da vovó para levar doces e vinhos, e o faz com voz doce, meiga e inocente, incorporando o que a descrição narrativa da personagem encerra, a partir de que Chapeuzinho Vermelho é caracterizada como menina doce. Assim, compreendemos com Volóchinov (2019 [1926]), em relação aos gestos, que a

metáfora entonacional tem um parentesco estreito com a metáfora gestual (pois inicialmente a própria palavra foi um gesto linguístico, um componente de um gesto complexo que envolvia o corpo todo); neste caso, entendemos o gesto de modo amplo, o que inclui a expressão facial, tomada como a gesticulação do rosto. [...] Por outro lado, o gesto, assim como a entonação, abre a situação e introduz o terceiro participante, o protagonista. No gesto sempre dorme o embrião do ataque ou da defesa, da ameaça ou do carinho, sendo que ao observador ouvinte é reservado o lugar de cúmplice ou testemunha (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 126-127).

Conforme discute Volóchinov (2018 [1926]), a entonação e o gesto são ativos e expressam uma relação viva que vai até o mundo exterior, ao meio social circundante. Quando entoada e gesticula, o ser humano ocupa sempre uma posição social ativa, ligada a valores determinados pelas condições da existência social. Nesse sentido, com base em Vygotsky (2008) e Volóchinov (2019 [1926]) é possível afirmar, que quando a menina gesticula e efetiva expressões corporais, isso envolve todo o seu corpo, suas emoções, avaliações sociais, e elaborações muito profundas em seu discurso interior. É como se nesse ato de dramatizar, no seu discurso interior, as palavras fossem gestadas enquanto ela sente e vive a cena.

Não obstante, embora não seja possível comprovar neste trabalho, mas apenas ensinar do ponto de vista teórico, a dramatização na fase da pré-escola é uma atividade promissora para que mais tarde a criança possa se expressar de maneira mais viva e fluida em sua escrita, produzindo discursos mais vivos, com participação dos elementos valorativos, que sempre envolvem tanto a medição da entonação no discurso interior quanto a concretização de uma valoração em dada representação entonacional, quando o discurso é exteriorizado. Como confirma Volóchinov (2013 [1930]), quando mais nos aproximamos da expressão acabada,

mais complexa é a sensação, mas ao mesmo tempo expressará toda a complexidade da situação social com maior claridade, com maior riqueza e plenitude. *A linguagem interior é a esfera, o campo em que o organismo passa do ambiente físico ao social.* Nele se dá toda a sociologização de todas as reações e manifestações orgânicas (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 151, grifos do autor).

Nesse sentido, o autor afirma que uma consciência que não encarna a ideologia na palavra interior, no gesto, no signo, no símbolo, não existe, pois os valores não podem estar apartados da linguagem. Para que a criança entenda a palavra viva, tem que vivê-la. Em seguida ao jogo dramático, que foi assistido por todos os alunos da turma, a professora-pesquisadora pergunta:

VP - (E) *Vocês acham que Chapeuzinho foi esperta, inocente ou bobinha quando ela*

encontrou o lobo e acreditou no que ele disse?

Com a pergunta, a professora enseja uma atividade epilinguística voltada à valoração, para que os alunos encontrem uma definição valorativa num complexo verbal. Como anota em seu diário de bordo:

DB - *Todos concordam que ela foi inocente e bobinha. Quando a classe insiste em coro que Chapeuzinho havia sido “inocente e bobinha”, alguns começam entonar em ritmo de coro e musicalização.*

VC - *“Bobinha, bobinha, bobinha” ((batendo palmas)).*

Afirma Bakhtin (2013 [1940-1960]), que a linguagem das crianças é sempre muito viva e expressiva, metafórica, simbólica, sendo seu estilo expressivo ao extremo e ousado e realmente ancorado em relações dialógicas com os discursos que ouvem, leem. A criança não tem filtros. É com o tempo, com o ensino da língua morta, ou da estrutura, que a vivacidade e a riqueza expressiva vão se perdendo. Não importa que seja em uma palavra, como em “bobinha”, “nessa linguagem infantil, embora de modo desajeitado, expressa-se a individualidade do autor; a linguagem ainda não está despessoalizada” (BAKHTIN, 2013 [1940-1960], p. 41). Do mesmo modo, as relações dialógicas se entrecem nos discursos verbalizados pelas crianças, como é o caso de reproduzirem uma espécie de coro, para formalizar uma avaliação comum da turma, numa linguagem simples, e consensual, como fazem ao escolher um signo comum do universo delas, como é o caso de “bobinha”.

Volóchinov (2013 [1930], p. 243) explica que “a língua infantil é rica de *nuances musicais*”. Nesse sentido, a entonação e a situação são elementos precedentes e presentes na verbalização. Ao aplicar a entonação enfática, que se realiza por meio da repetição, com nuances musicais, acompanhadas do gesto de bater palmas quando repetem “bobinha”, “todo material, acolhendo a expressão avaliativa que vem do corpo e da voz [...] torna-se seu condutor inter-corporal” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 237). Nesse caso, a expressão avaliativa penetra também no gesto, tornando-o expressivo, em sua natureza social. Por isso, a entonação infantil é elemento inseparável deste pequeno mundo social da criança” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 243) e compõe todas as fases de desenvolvimento de sua linguagem. Em coro, ao repetir “bobinha”, as crianças, com apoio coral de grupo, defendem uma avaliação que para elas é clara para o grupo: Chapeuzinho foi “bobinha”. Assim, a professora-pesquisadora

encadeia uma reflexão:

VP – *Por que bobinha?*

Imediatamente, os 05 alunos respondem:

VC - *Porque ela fez o que o lobo mandou. Enganou pra ele ir lá e pegar a vovó.*

Nesse caso, as crianças ligam a valoração “bobinha” ao fato de a menina obedecer a um estranho, ter sido enganada por ele. Em adição, as crianças ainda demonstram compreender os motivos de o lobo enganá-la. De todo modo, a primeira pergunta direcionada pela professora às crianças, por ser uma pergunta que exige uma compreensão da configuração da personagem e suas vivências sociais, seus atos, é uma pergunta focada na avaliação social consumada, ou seja, numa valoração. Nesse sentido, ela se encaixa na categoria de atividades epilinguísticas. Essas atividades, nas quais refletimos sobre valores e como podem ser expressos na língua, a partir de um plano entonacional, são fundamentais ao desenvolvimento da consciência socioideológica de linguístico-discursiva e enunciativa das crianças, porque ligam à língua ao seu conteúdo ideológico, conforme discutem Polato e Menegassi (2023). Em seguida, a professora-pesquisadora busca perceber se, para as crianças, era consensual que o lobo era mau. Assim pergunta:

VP- (E) *Na história de “Chapeuzinho vermelho”, o lobo era mau? Por quê?*

DB - *As crianças respondem em coro que sim, porque queria comer a vovó e chapeuzinho.*

Percebe-se, pela resposta, que no plano da narrativa, as crianças não se importam com o fato de o lobo ser um animal predador no mundo natural e de que comer é um ato natural a sua sobrevivência. Elas estão totalmente focadas na configuração fabular da personagem, orientada ao enredo e ao tema da narrativa, por isso não concebem o lobo como um signo literal, animal selvagem, mas como personagem configurada como má e enganadora. Assim, a colocar em foco o plano entonacional, a professora suscita uma reflexão sobre a entonação empregada pelo lobo quando encontrou Chapeuzinho Vermelho na floresta e convida os alunos a dramatizarem essa parte da história.

VP – (E) *O lobo falou com voz macia, quando se encontrou com chapeuzinho. Por quê? Quem quer imitar o lobo falando macio com a menina?*

DB – *Duas crianças respondem que ele falou com voz macia, porque ele queria enganar, porque ele queria comer as duas. As crianças procedem e imitam a voz macia e gentil do lobo na abordagem e assim vão construindo vida social para o discurso.*

Nesse ponto, percebemos que a atividade epilinguística focada na entonação traz à consciência das crianças de que a entonação empregada na linguagem verbal é dotada de intenções e representativa de valores, o que corrobora o desenvolvimento de sua consciência socioideológica e ao mesmo tempo linguística-enunciativa e discursiva. Para Freitas (1999), justamente a tomada de

consciência faz com que o indivíduo eleve-se, no decorrer do processo de tornar-se sujeito, devido ao desenvolvimento das capacidades mentais superiores do ser, que tem sua gênese a partir da produção da linguagem, pois é a fala, ou a capacidade de operar com as palavras em forma de signos, que ontologicamente produz a consciência (FREITAS, 1999, p. 24)

Assim, para as duas crianças que verbalizaram que o lobo falou com voz macia porque queria enganar, a capacidade de operar com as palavras ontologicamente produziu ampliação ou tomada de consciência. Como em sala de aula as interações e avaliações sociais consumadas são compartilhadas, provavelmente essa ampliação de consciência sobre a entonação empregada se estendeu para mais crianças. A pesquisadora, então, encadeia novas motivações:

VP - (E) *Se você encontrar um estranho, você conversa com ele e faz o que ele pedir? Vamos nos imaginar encontrando com um estranho. A professora convida dois alunos para dramatizar a cena do encontro com um estranho e simulam: você está vindo para a escola e na esquina um estranho te chama com voz macia e suave e te convida para entrar no carro porque quer te dar uma carona? O que você faz? Um faz o papel do estranho e outro o papel da criança.*

Para este jogo dramático, a professora institui regras para a brincadeira. Não é o caráter dogmático e disciplinador da literatura que está em jogo na reprodução da cena, mas o próprio poder da literatura de se renovar e representar um mundo representado. De acordo com Vygotsky (2008) há vasta importância nos jogos com regras. O autor explica que “o papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado,

sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória” (VYGOTSKY, 2008, p. 28). Nesse sentido, regra e imaginação estão bilateralmente ligadas, de modo que outras percepções podem surgir, conforme analisamos:

VP - As crianças demonstram querer participar, amar a dramatização. Duas crianças vêm até o centro do círculo e uma delas, um menino, faz o papel de estanho e se aproxima da menina e pergunta:

VC - Você quer um docinho?

DP – A menina se afasta, e sorri, com desdém, vira as costas para ele.

Tal jogo dramático, está ilustrado na Figura 4, que passamos a analisar:

Figura 4 - Jogo dramático em que as crianças simulam encontro com um estranho



Fonte: Registros da pesquisadora.

Por várias vezes, durante a implementação, nota-se que os meninos se candidatam aos papéis mais ousados, sendo ora candidatos a serem lobo, ora candidatos a serem estranhos mal-intencionados. As meninas resignam-se aos papéis de interpeladas. Não é nosso intuito discutir papéis sociais relativos a gêneros neste trabalho, mas o que as crianças fazem, de um ponto de vista dialógico, é reproduzir papéis reais, com base nas suas vivências cotidianas, balizadas por valores que determinam papéis sociais de gênero. O que está em jogo aqui para nós é a mudança de temática, a relação entre o mundo representado no texto e a realidade, não de um ponto de

vista pedagógico disciplinador, mas do ponto de vista de ampliação da consciência sobre determinada vivência possível. Como discutem Marcolino e Mello (2015),

temáticas diferentes podem exigir a criação de situações imaginárias novas e mais complexas, papéis mais complexos e regras mais elaboradas, envolvendo funções psíquicas sofisticadas como o controle da vontade, a percepção da própria identidade por oposição ao papel representado e a imaginação, além de exigir o exercício da memória, da linguagem oral, do pensamento - todas elas possibilidades de desenvolvimento na criança pré-escolar (MARCOLINO; MELLO, 2015, p. 465).

Como postula Vygotsky (2008, p. 30), “a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação”. Isso se dá, porque anteriormente as crianças já haviam concluído que Chapeuzinho Vermelho havia sido enganada por um estranho. Assim, na hora de simular o encontro real com um estranho, num jogo dramático guiado por regras, a menina atribui significado próprio a sua ação naquela situação. Confirma-se, portanto, a afirmação de Vygotsky (2008) de que a criança opera com significados. A menina não quer ser “bobinha” e enganada como Chapeuzinho Vermelho foi e por isso ela subverte a lógica da ação da personagem, dá as costas ao estranho e sai com desdém, ignorando sua interpelação, o que causa riso nas outras meninas, que vibram com ela pela solução dada ao caso, como se observa claramente na Figura 2, na qual todas as meninas mostram feições satisfeitas pela ação da amiga.

Destaca-se aqui, conforme discutem Marcolino e Mello (2015, p. 465), que “o aprendizado da vida em grupo e da solução de problemas como iniciativas tomadas pelas crianças” ocorre independentemente do adulto, pois como se analisa na Figura 2, a professora não sugestiona que a menina vire as costas, mas ela o faz por conta própria.

Na sequência, a professora-pesquisadora questiona por que vovó vivia sozinha no meio da floresta, se ela estava fraca e doente. Prontamente, as crianças constroem respostas ancoradas em relações dialógicas muito comuns às suas vivências, em discursos que ouvem, experiências cotidianas comuns:

VC: Porque não tinha ninguém pra cuidar.

VC: Porque ela não tinha filho.

VC: Porque ela não se casou.

VC: Ela que quis morar lá.

A consciência socioideológica formada com base nos discursos ouvidos é tão forte para as crianças, que algumas que respondem que vovó vivia sozinha, porque não tinha filhos, contrariando a compreensão de que Chapeuzinho Vermelho era sua neta, o que acabo por comprovar que o nível de consciência socioideológica desses pequenos leitores, muitas vezes, se afasta da ancoragem do texto. Assim, a professora complementa, relembrando que a vovó tinha filhos sim, porque Chapeuzinho era sua neta. Nesse ponto da implementação, marcou-se 16 minutos em que estavam em interação. As crianças já se demonstravam cansadas e desatentas. Segundo Oliveira (2003), na visão sócio-histórica de Luria e Vygotsky, a atenção pode ser definida como direção da consciência, estado de concentração da atividade mental sobre determinado objeto. Depois de quatro a cinco anos, a atenção pode ser avivada com instrução verbal (LURIA, 1979). Assim, professora insiste em prosseguir, convidando as crianças a permanecerem atentas ao diálogo e pergunta:

VP: Por que o lobo fingiu que era Chapeuzinho Vermelho quando chegou na casa da vovó? Como foi a voz do lobo quando estava fingindo ser a vovozinha?

Quem quer imitar o lobo falando com a voz macia?

Desta vez, a aluna Eduarda imita a voz do lobo, com entonação macia, suave e calma. A professora-pesquisadora prossegue com uma questão epilinguística focada na entonação valorativa:

VP: (E)Será que a voz que ele fez quando fingiu ser a vovó foi igual a voz que ele fez quando enganou a menina na floresta? (E) Será que Chapeuzinho não percebeu que a voz da vovó estava diferente? Vocês perceberiam?

Desta vez, as crianças não reponderam mais, estavam desatentas e inquietas. No entanto, como a implementação nos mostra, em momento anterior, as crianças já haviam sido capazes de compreender o elemento entonacional como concretização social valorativa (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]). Assim, a professora interrompe a implementação e cede um intervalo às crianças, para posteriormente reorganizá-las em outro espaço, já sentadas em suas carteiras.

6.2 Da realização das atividades epilinguísticas propriamente ditas

Depois do intervalo, a professora organizou as carteiras da sala de aula em U, de forma que ela ficou ao centro, com todas as crianças voltando-se para ela, como se ilustra na Figura 5.

Figura 5 - Disposição da sala de aula para início das atividades epilinguísticas



Fonte: Registros da pesquisadora.

Depois que as crianças estavam devidamente sentadas às carteiras, a professora-pesquisadora distribuiu para cada uma dois cartões: um vermelho e outro azul. A partir das cores primárias, familiares às crianças, a professora explicou que o cartão vermelho deveria ser erguido quando ela solicitasse, caso eles tivessem uma resposta negativa (não) e que o cartão azul serviria para sinalizar respostas positiva (sim). Assim, iniciaram-se as atividades epilinguísticas de acordo com as aulas previstas e dispostas na metodologia e classificação prévia das atividades epilinguísticas. Foram, portanto, construídas situações de interação para que as crianças participassem de quinze (15) atividades epilinguísticas planejadas, subdivididas em sete (07) categorias.

VP - *Na história diz que “Chapeuzinho vermelho” era uma menina doce. O que é uma menina doce? Vou repetir o trecho da história no qual se diz que Chapeuzinho Vermelho era doce: Era uma vez uma **garotinha doce**, muito amada por todos, mas principalmente por sua avó, que não sabia o que mais fazer para agradá-la. Então vou repetir a pergunta: O que é uma menina doce?*

A pergunta correspondeu a uma atividade previamente categorizada como **Atividade epilinguística como foco na valoração/ampliação do vocabulário**. Na visão de Bakhtin (2008 [1963]), o discurso, é compreendido como língua viva, como uma concretude que medeia a interação, conforme ratificam Franco, Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2019). Assim, a atividade epilinguística leva a compreender como determinados valores são mobilizados no enunciado. Em situação de ensino, essa visão sociovalorativa, cultural, ideológica da língua integra as práticas de linguagem, para que a palavra seja apreendida e aprendida como signo a partir de que medeia a formação da consciência socioideológica e ao mesmo tempo serve à expressão (POLATO; MENEGASSI, 2023). Logo depois da pergunta encaminhada pela professora, o estudante Enzo levanta a mão e responde:

VC: Menina doce é uma menina boazinha, professora.

Em seguida, Maria complementa:

VC: Eu acho que é uma garotinha adorável.

No caso de Enzo, ele encontra no signo ideológico boazinha uma correspondência de sentido similar a “doce”. Assim, demonstra compreender que o signo doce assume no enunciado uma significação diversa do dicionarizado, à medida que no enunciado atribui característica à personagem. Nesse sentido, ao verbalizar “boazinha”, ele realiza uma “síntese dialética entre o psíquico e o ideológico, entre o interior e o exterior”, [...] reiterada na palavra-enunciado” (VOLÓCHINOV, 2018[1929/1930], p. 140). A atividade, portanto, favorece a ampliação de sua consciência linguístico-discursiva e, ao mesmo tempo, socioideológica e caminha na direção de se formar um pequeno sujeito consciente. Embora encontrar uma palavra similar represente uma ação simples, para uma criança do nível II da Educação Infantil, compreendemos que representa um avanço importante para que esse pequeno sujeito se torne consciente nos usos da linguagem. Isso porque, em sentido dialógico, “quanto mais o homem desenvolve sua capacidade de operar com a linguagem, mais ele se distancia da sua condição de ser natural e evolui em direção a ser social” (FREITAS, 1999, p. 23).

Da mesma forma, afirma Culioli que “as representações mentais são organizadas a partir das experiências que elaboramos desde nossa infância mais longínqua, que construímos a partir de nossas relações com o mundo, com os objetos, com o outro, do fato de pertencermos a uma

cultura, do interdiscurso no qual nos banhamos” (CULIOLI, 1990, p. 21)¹⁵. A pergunta realizada pela professora acionou nos estudantes a necessidade de encontrar uma nova referenciação. Nesse sentido, Culioli advoga que “[...] a ideia básica é a de que um objeto somente adquire um valor determinado por meio de um sistema de localização” (CULIOLI, 1990, p. 75). Ao localizar uma palavra correspondente a doce no sistema da língua, Enzo realiza uma atividade epilinguística motivada pela pergunta e concretiza uma operação de localização. Nesse nível de localização a representação mental adentra o espaço da análise linguística, para expressar “valores possíveis e referenciáveis para uma determinada noção. Os valores estabilizados nesse nível, por meio da operação descrita, serão representados por meio da língua na segunda operação de linguagem – a referenciação” (ARNDT-WAMSER, 2018, p. 90).

O mesmo fenômeno acontece na participação de Maria, só que neste caso, a menina vai além do solicitado, que era encontrar uma referência similar para representar o valor de ser uma menina doce. Ela substitui menina por “garotinha”. É possível que Maria tenha estabelecido uma relação dialógica com o valor ensejado pelo sufixo diminutivo “inho”, empregado no nome da personagem *Chapeuzinho Vermelho*. Em adição a isso, o restante da caracterização da personagem, como menina doce, alegre, muito amada por todos, leva a menina a substituir menina por garotinha e doce por adorável, demonstrando que a atividade epilinguística, como postula Culioli (1990), é uma atividade constitutiva da linguagem e das experiências que os sujeitos conseguem realizar desde a infância. No entanto, em processo de interação em sala, as habilidades de estabelecer relações como as especificamente realizadas por Maria, passam a se estender aos demais participantes como conhecimento compartilhado.

Para além disso, a realização da atividade atesta que essas podem ser estimuladas em situação de ensino, mesmo que as crianças não sejam alfabetizadas. O importante é que se estabeleçam situações de ensino nas quais as crianças desenvolvam a habilidade de operar com e sobre a linguagem, para ampliar sua consciência linguístico-discursiva.

Na sequência das atividades epilinguísticas, ainda em vinculação à categoria **Atividade epilinguística como foco na valoração/ampliação do vocabulário**, a professora-pesquisadora testa uma nova modalidade para a mesma categoria. Assim, prossegue:

VP: *Agora, vocês vão usar os dois cartões, o azul ou o vermelho: Levantem o cartão AZUL quando eu disser alguma coisa que combina com “garotinha doce” e levantem o cartão*

¹⁵ “de représentations qui organisent des expériences que nous avons élaborées depuis notre plus jeune enfance, que nous construisons à partir de nos relations au monde, aux objets, à autrui, de notre appartenance à une culture, de l’interdiscours dans lequel nous baignons” (CULIOLI, 1990, p. 21).

VERMELHO quando eu disser algo que não combina com garotinha doce? Certo?

Vamos lá, se combinar, vocês levantam o cartão azul e se não combinar, levantem o cartão vermelho.

Como se trata de uma atividade nunca desenvolvida com as crianças, a professora procurou adaptar a atividade à compreensão delas. No entanto, por provavelmente não estarem habituadas a realizarem atividades que focassem sentidos, valores, as crianças compreenderam o signo “combinam” utilizado na pergunta da professora, como se fosse uma combinação de sons. Elas compreenderam que a atividade se referia a uma atividade de rimas. Logo que percebeu que as crianças não estavam compreendendo que ela se referia a sentidos similares, a professora reconduziu a explicação e explicou que ela diria expressões com sentidos similares a “menina doce” e que quando ela disse uma expressão com valor parecido e não com som similar, eles deveriam levantar o cartão azul e quando dissesse uma expressão com valor diferente, eles deveriam levantar o cartão vermelho. Somente depois de compreenderem a explicação reformulada, com foco no sentido, as crianças, então, conseguiram participar da atividade proposta. Assim a professora prosseguiu:

VP: Garotinha meiga

Garotinha má

Garotinha boazinha

Garotinha pirracenta

Garotinha grosseira

Garotinha carinhosa

A maioria absoluta das crianças, numa média que variou entre 19 e 22, conseguiu estabelecer relações positivas de correspondência de valor entre garotinha meiga, garotinha boazinha, garotinha carinhosa e “menina doce”, levantando o cartão azul. Já quando as expressões garotinha má, garotinha pirracenta e garotinha grosseira foram associadas, elas levantaram o cartão vermelho, sinalizando compreender que os sentidos não eram similares. Em seguida, para explorar mais o enredo da história e os valores que ajudavam na configuração de outras personagens, a professora prosseguiu:

VP: Na estória, vovó estava fraca e doente. Levante o cartão AZUL para todas as palavras que tem sentido parecido com “doente” e levante o cartão VERMELHO para as que

não têm sentido parecido com doente?

Enferma

Saudável

Adoentada

Feliz

Debilitada

Acamada

Forte

Uma das crianças volta a fazer associação fonética e diz:

VC: doente combina com dente

A professora-pesquisadora novamente retoma a explicação de que está discutindo sentidos e posteriormente as crianças, em grande maioria, conseguem realizar a atividade com sucesso. Ao solicitar a resposta ativa deles quando ela pronuncia “enferma”, alguns alunos demonstram desconhecer a palavra. Nesse momento, a professora promove a explicação. No decorrer da explicação, um aluno associa:

VC: enferma tem a ver com enfermária, professora?

Em seguida, outra criança complementa:

VC: Chapeuzinho é saudável e enferma é a vovó.

Outra resposta ativa das crianças emerge de Carla:

VC: Chapeuzinho deu a fruta para a vovó e a vovó vai ficar saudável.

A professora-pesquisadora então, aproveita o ensejo e estabelece uma reflexão mais complexa:

VP: Tem como afirmar que vovó está enferma e saudável?

Todos concordam que se uma pessoa está doente não pode estar saudável. Na sequência, eles associam corretamente que fraca e doente são caracterizações similares a debilitada, acamada. Já em relação a “forte”, cem por cento dos alunos avaliam que não é possível estabelecer relação com fraca e doente. A professora prossegue:

*VP: Na história diz que Chapeuzinho Vermelho gostaria de deixar a vovó **contente** com um ramallete de flores. Vamos usar palavras que se assemelham com contente. Que palavras vocês acham que combinam com contente? Quando eu disser a palavra, quero que vocês façam um gesto que combina com a palavra e depois me digam se ela combina com a palavra contente. Façam um gesto que representa a palavra – **FELIZ**. Agora me digam: feliz é uma palavra que tem sentido parecido com contente?*

Nessa atividade, além de colocar em foco a valoração e os sentidos, a professora tentou mediar o estabelecimento de uma relação entre palavra, sentido e gesto. Inicialmente, poucas crianças conseguiram compreender a proposição. Depois de reiterada a explicação sobre o que ela estava solicitando, algumas crianças gesticularam para representar a palavra feliz. Tal atividade balizou-se na proposição de Vygotsky de que “o gesto, precisamente, é o primeiro signo visual, que contém a futura escrita da criança como a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e a escrita é, frequentemente, um gesto que se fixou” (VIGOTSKI, 1995, p. 128). Por isso, a professora insiste na mesma metodologia com outras palavras como triste, alegre, abatida.

Por outro lado, Volóchinov (2013 [1930]), afirma que a tomada de consciência de uma sensação necessita de uma linguagem interior e de uma entonação interior. Toda sensação sempre está acompanhada de modificações corpóreas e do fluxo de nosso discurso interior. Nesse sentido, a proposta foi de proporcionar que as crianças vivessem uma sensação da palavra pelo gesto. Em relação a essa atividade, não houve adesão total do grupo. Apenas parte dele, mais ou menos um terço, demonstrou compreender a proposta da atividade e respondeu ativamente à solicitação da professora. Nessa atividade, ainda, a professora estabeleceu uma preparação para outras atividades epilinguísticas posteriormente deflagradas e que envolviam o jogo dramático.

De todo modo, em todas as atividades relativas à categoria de **atividades epilinguísticas com foco no valor/ampliação de vocabulário** houve participação dos alunos. Nesse sentido, recorreremos à discussão de Vygotsky (1993), em *Linguagem e pensamento*, para quem a noção de *sentido* da palavra é fundamental para a compreensão da dinâmica dos significados da

linguagem verbal. O autor afirma que “sobre a base do emprego da palavra como meio de formação do conceito, surge a singular estrutura significativa que podemos chamar de conceito genuíno” (VYGOTSKI, 1993, p. 178).

Nesse sentido, ao retomar Vygotsky, Goes e Cruz (2006, p. 34-35) explicam que enquanto os conceitos espontâneos são elaborados nas situações de utilização da linguagem, nas relações cotidianas, os científicos tornam-se acessíveis principalmente nas relações escolarizadas, pela mediação deliberada e explícita de um adulto que visa a aquisição pela criança de conhecimentos sistematizados. Como parte de sistemas explicativos mais amplos, organizados logicamente, os conceitos científicos demandam, em sua elaboração, operações lógicas complexas, que ainda não são dominadas pela criança. Desse modo, o aprendizado de conceitos sistematizados na escola transforma todo o processo de elaboração conceitual, afetando, inclusive, os conceitos cotidianos, na medida em que pode acrescentar-lhes sistematicidade e reflexividade. Portanto, os dois processos diferem, mas correm em paralelo, pois afetam-se mutuamente durante o desenvolvimento.

Numa leitura que depreendemos ser convergente à discussão de Vygotsky e que se liga à compreensão das atividades epilinguísticas, não do ponto de vista do autor, mas do ponto de vista de nossa interpretação, Geraldini (1991) compreende que a atividade epilinguística pode ser consciente e mediada cientificamente em situação de ensino, para que o aluno aprenda a operar com e sobre a linguagem. Nesse caso, quando mediada, ela exige do estudante da língua a elaboração de operações lógicas complexas, em nossa visão, em sentido vygotkiano, e lógicas e dialógicas, em sentido bakhtiniano, à medida que foca na valoração atribuída pelos participantes da interação, como defendem Polato e Menegassi (2021).

Conclui-se que nas atividades ligadas às submodalidades da categoria **Atividade epilinguística como foco na valoração/ampliação do vocabulário**, umas mais abertas, para que as crianças encontrassem correspondência de valores similares sem sugestões e outra sugestionada, para que as crianças analisassem se um sentido similar se estabelecia entre uma expressão e outra, ou que estabelecessem relações entre a palavra e o gesto, as crianças obtiveram pleno sucesso na sua realização, a partir da sistematicidade e reflexividade deflagrada pela atividade epilinguística.

A segunda categoria testada com as crianças do nível II da Educação Infantil foi a de **atividade epilinguística de relação com outros valores**. Assim, a professora pesquisadora questiona:

VP: *E se o apelido da menina na história fosse “Chapelão vermelho” em vez de*

“Chapeuzinho vermelho”, vocês acham que o apelido combinaria com o fato de ela ser uma criança pequena, uma menininha doce? Se sim, levantem o cartão azul e se não, levantem o cartão vermelho.

Dezenove crianças, imediatamente, levantaram o cartão vermelho, indicando que Chapelão Vermelho não combinaria com uma menina pequena e doce. Enzo participa:

VC – Não combina. Ela teria uma voz grossa.

Embora a voz de Chapeuzinho Vermelho não tenha sido em nenhum momento descrita na história, o menino depreende, a partir das relações sociais, que era uma voz fina, delicada e não grossa, porque ao construir a imagem da personagem ele se apoia em relações dialógicas diversas, que podem ser desde as que observa nas vivências cotidianas, quando as meninas com perfil dócil e delicado expressam essa característica em seu padrão de voz, ou mesmo nas representação de meninas dóceis em filmes ou desenhos animados, por exemplo. Para Bakhtin (2008 [1963]), as relações dialógicas são relações de sentido entre enunciados e podem se estabelecer até mesmo no âmbito de uma só palavra. Em seguida, Ana complementa:

VC: não combina, porque se ela fosse Chapelão ela seria maromba, profe.

Ao mobilizar o signo “maromba”, uma gíria comumente empregada nos discursos cotidianos para se referir a pessoas que praticam exercícios físicos, musculação, ou levantamento de peso, ou que fazem uso de algum suplemento alimentar ou outro para se tornarem fisicamente fortes, às vezes alterando a voz. Na voz de Ana, percebe-se que as crianças estabelecem relações entre um signo e outro, como confirma Volóchinov (2018 [1929-1930]), ao afirmar que um signo ideológico se opõe a outros signos. Afirma o autor que a

compreensão de um signo ocorre na relação com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos. Essa cadeia da criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo sógnico, e portanto material, a outro elo também sógnico (VOLÓCHINOV, 2018 [1929-1930], p. 95).

Na visão do autor, nossa consciência está repleta de signos. Assim, depreendemos que quando a atividade epilinguística deflagra esse tipo de associação, está corroborando a

ampliação da consciência socioideológica e linguístico-discursiva e enunciativa, visto que o mesmo Volóchinov (2013 [1930], p. 145), afirma que “o crescimento da consciência determina o crescimento da linguagem, a quantidade de palavras, de expressões”.

Ao retomarem de Bakhtin e o Círculo discussões que ajudam a compreender como se dá a ampliação das consciências socioideológica e linguístico-enunciativa-discursiva, Polato e Menegassi (2023) comprovam que essa ampliação se dá bilateralmente, ou seja, à medida que a consciência socioideológica cresce, cresce a linguístico-discursiva-enunciativa e vice-versa. Os mesmos princípios se aplicam em outra atividade, pertencente ainda à categoria 1, das atividades epilinguísticas com foco no valor. A professora deflagra a reflexão dos alunos:

VP: *Vamos ouvir mais uma vez o pensamento do Lobo sobre Chapeuzinho Vermelho? O lobo disse assim, quando olhou para a menina: “Essa carne macia daria uma refeição deliciosa e seria mais apetitosa que a velha.*

A professora faz essa leitura com entonação maliciosa e mal-intencionada e pergunta:

VP: *O que é uma comida apetitosa?*

Joana responde:

VC: *uma comida que dá pra repetir um monte de vezes.*

E João complementa:

VC: *Comida boa!*

Alice também participa:

VC: *Bolinho de chuva, professora.*

Confirma-se novamente que as crianças do nível II da Educação Infantil tanto conseguem associar em plano comparativo entre um signo e outro, como ocorre quando a criança associa apetitosa com bolinho de chuva, aqui já atribuindo a propriedade de qualificar a outro signo, demonstrando, conforme discute Vygotsky (2009), que a criança domina grande

parte da gramática de sua língua mesmo antes de adentrar a escola. Em seguida a professora-pesquisadora solicita:

VP: *Então, quando eu disser uma palavra que se assemelha com apetitosa, levantem o cartão azul.*

*Gostosa
Nojenta
Deliciosa
Fedida
Saborosa*

Cem por cento das crianças conseguiu estabelecer associações entre apetitosa e gostosa, deliciosa, saborosa, levantando o cartão azul. Já quando a professora pronunciou as palavras nojenta e fedida, eles não levantaram os cartões.

Em seguida, na categoria 3, fez-se um investimento na **atividade epilinguística de inversão estilística**. A professora retomou parte da história, explicando que quando o lobo se encontrou com Chapeuzinho Vermelho na floresta, ele se aproximou dela chamando atenção para as flores que estavam no caminho. Assim, ela retomou a leitura dessa parte da história, com entonação entusiasmada, acompanhada de um gesto que esboça amplitude espacial.

VP: *Chapeuzinho, olhe que lindas as flores que crescem ao seu redor!*

Depois, a professora convidou as crianças a imaginarem que o lobo tivesse dito:

VP: - *Chapeuzinho, olhe que flores lindas que crescem ao seu redor!*

Ao realizar a inversão estilística no enunciado transformado, a professora acompanha e imprime à leitura uma entonação entusiasmada, acompanhada de um gesto que esboça foco e proximidade espacial. Depois, pede às crianças que fechem os olhos e escutem as duas expressões: flores lindas e lindas flores. Em seguida ela pergunta:

VP: *Em qual dessas frases você imagina o lobo mostrando todo o campo de flores?*

a) *Olhe que flores lindas! Ou b) Olhe que lindas flores?*

Apenas um aluno, Gabriel, alcança a reflexão e responde:

VC: *Lindas flores, professora. Ele mostra o campo todo, é mais amplo, maior.*

A professora, então, avança:

VP: *Em qual dessas frases a palavra “lindas” é mais volumosa? Lindas flores ou flores lindas?*

Ela faz a leitura utilizando as mesmas entonações e os mesmos gestos que havia utilizado anteriormente. Assim, várias crianças afirmam que em “lindas flores” a palavra “lindas” é mais volumosa que em “flores lindas”. Em seguida, a professora-pesquisadora pergunta:

VP: *E se vocês fossem contar essa história, qual expressão utilizariam, lindas flores ou flores lindas?*

Todas as crianças, exceto uma, se manifestam dizendo que escolheriam “lindas flores”, justificando que essa expressão é mais bonita na história. Novamente em meio a essa discussão, um dos meninos canta:

VC: *Lindas flores, lindas flores, lindas flores!*

Nessa manifestação, mais uma vez faz uso da musicalização, para tentar encorpar uma voz coral, uma voz representativa de grupo, como enseja Volóchinov (2019 [1926]). A experiência de fazer as crianças perceberem o valor e os efeitos da inversão estilística que se consegue com a anteposição ou posposição do adjetivo não objetivou uma descrição dessas possibilidades gramaticais, mas se constituiu numa reflexão – atividade epilinguística, para que os alunos realizassem a interpretação estilística da escolha gramatical, como preconiza Bakhtin (2013 [1940-1960]), quando realiza experiência similar com alunos do nono ano do russo. Bakhtin observa que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta o seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (BAKHTIN, 2013 [1940-1960], p. 23). Nesse sentido, a atividade epilinguística incide sobre uma escolha gramatical, não com o objetivo de ensinar às crianças a gramática em seu sentido descritivo, mas com foco no valor estilístico da escolha.

Essa atividade ainda se apoia no que preconiza Franchi (1987) sobre as atividades epilinguísticas, como aquelas que proporcionam ao aluno comparar expressões e tornar ativo um sistema operacional que já é parte da gramática da própria língua. Da mesma forma, a atividade converge a uma operação que se realiza com a linguagem, para tornar conscientes fenômenos da língua em uso e para compreensão de efeitos de sentidos, como preconiza Geraldi (1991). Do ponto de vista da Psicologia histórico-cultural de Vigotski (2009), a tomada de consciência se liga fortemente ao domínio das operações linguísticas, principalmente as escolhas voluntárias e intencionais que são feitas em relação às formas linguísticas mais apropriadas à determinada situação. Nesse caso, por meio da atividade epilinguística se mediou uma situação de interação que levou as crianças a perceberem que podem fazer escolhas conscientes.

À medida que tomaram consciência de que a expressão “lindas flores” remetia à amplitude espacial do campo de flores onde as personagens lobo mal e Chapeuzinho Vermelho se encontraram e continha maior volume, favorecendo uma entonação mais entusiasmada, as crianças concluíram que essa expressão era mais apropriada ao conto. Ao abordar a atividade epilinguística e explicar seu papel para a referência, Almeida e Kiihl (2017, p. 462) destacam o papel das “operações por meio das quais a linguagem permite dizer algo do mundo. [Estas] incluem os arranjos de formas derivados da materialidade das línguas constituindo-se em um modo particular de apreender este mundo”.

Na sequência da implementação, a mesma atividade foi desenvolvida com a expressão “adoráveis flores”, no excerto: “A garota olhou ao seu redor e, ao ver os raios de sol atravessando os galhos das árvores e as **adoráveis flores**, pensou: “Se eu levasse um ramalhete de flores para minha vovó ela ficaria muito contente” (IRMÃOS GRIMM, s/p, grifo nosso). Nesse caso, o trabalho de reflexão, ou de interpretação estilística, se deu apenas em relação ao volume do adjetivo anteposto e posposto e a influência dessas duas possibilidades gramaticais para a entonação adotada na leitura. Do mesmo modo, as crianças conseguiram perceber diferenças e apresentar respostas que indicavam estarem compreendendo a proposta de análise. Assim, as atividades epilinguísticas “desfecham numa construção dialógica e não estrutural, a partir da interação entre professor, texto e alunos” (MENDES-POLATO, OHUSCHI, MENEGASSI, 2020, p. 141) e sobretudo, ajudam a promover a consciência da diversificação do estilo verbal empregado.

Conforme discute Faraco (2009), “o estilo se constrói a partir de uma orientação social de caráter apreciativo: as seleções e escolhas são, primordialmente, tomadas de posições axiológicas frente à realidade linguística” (FARACO, 2009, p. 21). Com essas atividades, a

professora pesquisadora estabeleceu uma preparação para introduzir a categoria de **atividade epilinguística com foco na entonação expressiva**, cujo objetivo é levar as crianças a compreenderem que a entonação expressiva concretiza um compartilhamento valorativo no enunciado (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]). Dessa forma, ela inicia o diálogo:

VP: Sabemos que o lobo queria enganar chapeuzinho. Então, ele tentou convencê-la dizendo: “Chapeuzinho, olhe que lindas as flores que crescem ao seu redor! Ouça os pássaros cantando! Você anda apressada, como se estivesse indo para a escola, mas você está em uma floresta encantadora!”

Posteriormente a professora instiga os alunos a refletirem:

VP: Se o lobo queria enganar Chapeuzinho,

() a voz do lobo era brava? – levante o cartão vermelho se você acha que não e o azul se você acha que sim.

() a voz do lobo era suave e macia? – levante o cartão vermelho se você acha que não e o azul se você acha que sim.

() a voz do lobo era agressiva? - levante o cartão vermelho se você acha que não e o azul se você acha que sim.

() a voz do lobo era sedutora, entusiasmada? - – levante o cartão vermelho se você acha que não e o azul se você acha que sim.

Em relação às duas primeiras questões, as crianças levantam o cartão, que com o desenvolvimento da dinâmica tornou-se dispensável. Quinze crianças, por exemplo, levantaram o cartão azul, demonstrando perceber que a voz do lobo era suave e macia. Alguns disseram que se ele pretendia enganar Chapeuzinho, sua voz não poderia ser brava. Posteriormente, as crianças não mais levantaram o cartão e preferiram responder sim ou não, pois lhes parecia mais fácil. De todo modo, elas conseguiram se posicionar e a maioria absoluta percebeu que o lobo usava uma entonação suave, sedutora e entusiasmada.

Conforme discorrem Polato e Menegassi (2021), as atividades epilinguísticas focadas no plano valorativo “auxiliam na compreensão de aspectos relacionados à entoação expressiva e à dialogicidade de vozes sociais que compõem o discurso”. Os mesmos autores explicam, com base nas teorizações de Volóchinov (2019 [1926], [1930]) que esse princípio é balizado

na compreensão de que é necessário trazer aos estudantes a consciência sobre o emprego da entonação no discurso, visto que ela se constitui no

traço mais evidente da avaliação social e, logo, o conduto de compartilhamentos valorativos. Relaciona-se à transformação da palavra alheia em palavra própria, à reavaliação de ditos, à inserção valorada de vozes sociais no discurso autoral pela reacentuação, por sua vez também respondente ao tom do gênero mobilizador do discurso (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 196).

À medida que a criança consegue analisar a entonação empregada pelo lobo e reproduzi-la em seu discurso interior, toma consciência de que nos usos sociais da linguagem a entonação é um elemento valorativo de alta importância. Por outro lado, quando o discurso interior elabora a expressão, a criança ganha a habilidade de compreender o discurso como algo muito vivo, cheio de emoções. Isso porque, na visão de Volóchinov (2019 [1930]), a entonação determina os arranjos de disposição das palavras no enunciado, determina escolhas gramaticais. Isso confirma o que discutem Arndt-Wamser e Rezende, quando, a partir das teorizações de Culioli (1990) apresentam que “os arranjos léxico-gramaticais [são] organizados a partir de um esforço anterior à verbalização – a atividade epilinguística” (ARNDT-WAMSER; REZENDE, 2013, p. 154).

O trabalho com aspectos entonacionais, assim, almeja, na visão de Bakhtin (2013 [1940-1960]), livrar os alunos de uma linguagem livresca, impessoal, abstrata, sem vida. Não é a partir de um plano estrutural e descritivo que a gramática e a reflexão estilística devem ser introduzidas para a criança, pois nesse caso se promoveria um corte em linguagem e pensamento. Nesse sentido, Bakhtin (2013 [1940-1960], p. 42) afirma que “a língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando” e nesse sentido, o pensamento original, investigativo, criativo se forma a partir do princípio criativo da linguagem e “não das formas da linguagem impessoal, uniformizada, abstrata e livresca” (IDEM). O autor, sobretudo, advoga que o destino posterior das capacidades criativas depende muito da forma como a linguagem é ensinada e o professor tem grande responsabilidade nisso.

No entanto, para além de compreender o aspecto entonacional, a professora-pesquisadora mais uma vez intercala e convida os alunos a realizarem jogos dramáticos, na mesma linha do que Bakhtin (2013 [1940-1960], p. 42) fazia com seus alunos, para experimentarem a conjunção da entonação e do gesto e sentirem que esses elementos constituem o discurso vivo. Assim, ela introduz a atividade:

VP: Agora vamos dramatizar, ou seja, fazer um teatrinho, imitando o diálogo entre o lobo e vovó, no momento em que ele bate na porta da velhinha imitando chapeuzinho e engana a vovó.

Quem quer ser o lobo?

Quem quer ser a vovó?

Em seguida, a professora tece orientações para que a criança que vai fazer o papel da vovó deite-se na cama. Assim, que a criança se deita, a professora reconta o trecho da história, para que as crianças rememorem o excerto e construam a cena:

VP: Quem é? – a vovó perguntou.

–Chapeuzinho Vermelho. O lobo respondeu.

–Eu trouxe bolo e vinho. Por favor, abra a porta.

–Destranque o ferrolho –gritou a vovó.

–Estou muito fraca para me levantar.

A professora orienta as duas crianças voluntárias a se situarem no cenário para dramatizar essa parte da história. Uma criança assume o papel da vovó deitada na cama a outra criança assume o papel do lobo chegando à casa da vovó e batendo na porta. Antes disso, a professora instiga os alunos a imaginarem a cena e, sobretudo, refletirem como era a voz do lobo imitando a Chapeuzinho e como era a voz da vovó fraca e doente. Assim, eles dramatizam a cena, atribuindo entonações para dar vida ao discurso. A Figura 6, ilustra este momento da implementação.

Figura 6 - Crianças dramatizando o excerto do conto Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Registros da pesquisadora.

Três duplas se voluntariaram a participar desse jogo de dramatização. A atividade foi desenvolvida com sucesso e as crianças conseguiram imprimir entonações condizentes com o fingimento do lobo imitando Chapeuzinho e com a fraqueza e a doença de vovó. Para além disso, ao dramatizarem, as crianças permitiram que a sensação e a emoção da cena vivida participassem de seu discurso interior e de sua expressão exteriorizada, como explica Volóchinov (2013 [1930]). Como observamos na Figura 6, ao se deitar à cama e assumir o papel de vovó, a criança, um menino, vira a cabeça de lado, e deixa os braços semi-estendidos, com as mãos levemente encolhidas, num conjunto de gestos sociais que remetem ao estado físico debilitado da velhinha.

A importância desses gestos é fundamental para que a criança os relacione com o complexo verbal que o expressa. Como discute Vygotsky, o “[...] o gesto, precisamente, é o primeiro signo visual, que contém a futura escrita da criança como a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e a escrita é, frequentemente, um gesto que se fixou” (VIGOTSKI, 1995, p. 128). Nesse caso específico em que faz gestos que representam o estado debilitado da personagem, conforme figura 6, os gestos precedem a elaboração do discurso oral e ao mesmo tempo o integram a situação de interação. Se a palavra, na acepção de Vygotsky é enunciada como singo que une aspectos fonéticos e semânticos, nesse caso, a dramatização permite o encontro desses aspectos.

Já na compreensão de Volóchinov (2013 [1930], 2019 [1926]), a entonação não se restringe a aspectos fonéticos no sentido mecânico da execução de sons, no sentido articulatorio, mas no sentido entonacional, emocional, que confere vida ao discurso no discurso

interior e no exteriorizado. Nesse sentido, compreendemos que a atividade de dramatizar excertos da história auxilia a criança na construção dos significados, instituintes dos conteúdos do pensamento. Em seguida, a professora retorna às atividades epilinguísticas com foco na entonação expressiva e nessa alternância de atividades aos poucos vai promovendo uma interação produtiva, e dinâmica, propiciando que as crianças participem e estabeleçam relações de alteridade com as personagens do mundo representado. Assim ela instiga:

VP: *Chapeuzinho Vermelho teve uma grande surpresa ao chegar perto da vovó. E vocês já sabem que não era a vovó que estava ali deitada na cama. Chapeuzinho disse:*

Vovó, que orelhas grandes você tem!

- É para ouvir melhor!!!

- Vovó, que olhos grandes você tem!

- É para ver melhor!!!

- Vovó, que mãos grandes você tem!!!

- É para te abraçar melhor.

Então, ela prossegue:

VP: *Como era a voz do lobo quando ele estava imitando a voz da vovó nesse pedaço da estória?*

() Era carinhosa e fraquinha?

ou

() era assustadora e agressiva

Uma criança levanta a mão e responde:

VC: *Era fraquinha e fina professora.*

Como percebemos, a criança percebe, mais uma vez, a voz fina como valor que atribui delicadeza e a voz fraquinha como valor que se liga ao estado debilitado de vovó. Em seguida, a professora-pesquisadora chama atenção para o fato de que a voz do lobo muda totalmente quando ele parte para o ataque. Assim, ela pergunta:

VP: *E quando o lobo diz: “é para te devorar melhor”! Como era a voz dele?*

() Era carinhosa?, () Era suave?, () ou era assustadora e agressiva?

Nesse momento da implementação, várias crianças dão urros, imitando a voz grossa do lobo, imitam sua voz agressiva. As emoções perpassam o discurso interior das crianças e se exteriorizam, levando-as a gritarem e gesticularem levemente nesta parte da encenação. Como pontuam Polato e Menegassi (2021, p. 197), as atividades epilinguísticas “tensionam, e aceleram o diálogo interior e exterior, e assim promovem o desenvolvimento e a ampliação da consciência socioideológica”. Os mesmos autores explicam que é importante “instigar que o eu do aluno se constitua no diálogo com os outros representados no enunciado, a partir do confronto entre os seus próprios valores e os mobilizados” (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 197). Nesse caso, ao favorecer a interpretação de condutas da vida social representadas no enunciado, a atividade epilinguística permite a ampliação do horizonte apreciativo dos estudantes.

Uma outra categoria testada junto às crianças do nível II da Educação Infantil foi a **atividade epilinguística de apreensão valorativa**. Ao interpretar o personagem lobo mal, defrontar-se com ele, compreender suas condutas e atos no texto, seu tom emotivo-volitivo, as crianças, de forma muito simples e adaptada à idade delas compreenderam quem era o lobo mal. Para Bakhtin, o tom emotivo-volitivo abarca e permeia o existir-evento singular e é

uma espécie de orientação imperativa da consciência, orientação moralmente válida e responsavelmente ativa. Trata-se de um movimento da consciência responsavelmente consciente, que transforma uma possibilidade na realidade de um ato realizado, de um ato de pensamento, de sentimento, de desejo, etc. (BAKHTIN, 2017 [1920-1924], p. 91).

Assim, compreender as entonações empregadas pelo lobo, representa compreender quem ele era. A partir disso, intuimos que as crianças poderiam ser capazes de apreender, a partir da análise, características, valores que poderiam ser atribuídos ao lobo. Em razão da idade das crianças não testamos abertamente essa possibilidade, mas fizemos questões indutivas, sugerindo características condizentes ou não com a personagem, para que as crianças se posicionassem. Assim, a professora procede:

VP: Todo mundo ouviu o que o lobo fez.

Sabemos que o lobo era mau. Além de mau, o que mais ele era, na opinião de vocês?

Vamos levantar o cartão AZUL para características que combinam com o lobo mau e o cartão VERMELHO para características que não combinam com o lobo mau da estória.

Lobo era mau e rápido;
Lobo era mau e safado;
Lobo era mau e honesto;
Lobo era mau e trapaceiro;
Lobo era mau e verdadeiro;
Lobo era mau e gentil;
Lobo era mau e enganador;
Lobo era mau e bonzinho;

Sobre o juízo de valor “Lobo era mal e rápido”, as crianças concluíram que sim, pois ele foi ligeiro e chegou na casa da vovó primeiro que Chapeuzinho Vermelho. Ele se aplicou a “lobo mau e safado”, Lobo mal e trapaceiro, lobo mau e enganador. Quando se perguntou se o lobo era honesto, verdadeiro e bonzinho, as crianças deram resposta negativas. Já quando se perguntou se era “mau e gentil”, grande parte da turma ficou em dúvida, com a metade respondendo ativamente que sim e outra metade dizendo que não. Atribuímos a dúvida das crianças ao fato de provavelmente ser difícil para elas associarem características que a princípio parecem opostas na vida social, a compreender como alguém pode ser mal e ao mesmo tempo gentil. Nas atividades anteriores, relativas ao plano entonacional, elas demonstraram ter compreendido que o lobo mudava suas entonações para enganar, fingir-se de amigo, bonzinho, mas na hora de analisar a ligação direta entre “mau e gentil” elas demonstraram afastamento da história narrada, compreendendo esses signos fora do plano do enunciado. A professora, então dialogou com a turma e explicou a questão, a partir do que a consciência socioideológica sobre ser e parecer foi aclarada para as crianças, a partir da compreensão do conto.

Como explicam Goes e Cruz (2006, p. 38), “as palavras não podem ser consideradas fora de seu acontecimento concreto, pois a variação dos contextos de ocorrência faz com que os sentidos sejam ilimitados e, de certa forma, mostrem-se sempre inacabados”. Como explica Volóchinov (2019 [1930]) é a situação que determina o sentido do enunciado. Da mesma forma, para Bakhtin (2016 [1979]) e Medviédev (2019 [1928]) a palavra, a frase, o parágrafo, ou qualquer outro elemento da língua só tem sentido no enunciado na sua orientação semântico-objetiva – temática - ao todo do projeto discursivo. Em posição consoante, Vygotsky não concebe que a palavra possa significar à parte de um contexto e tampouco fora do contexto de criação do autor. O autor, assim explica que “o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada qual e da estrutura interna da personalidade” (VYGOTSKY, 1993, p. 333).

Nesse caso, a atividade realizada foi considerada epilinguística, porque apesar de ela não estar focada em um aspecto linguístico concretizado na materialidade do conto original, de modo inverso, ela favoreceu que os alunos pudessem depreender escolhas linguísticas possíveis para caracterizar a personagem ou para avaliá-la a partir de suas próprias perspectivas e valores que depreenderam, e para os quais correlacionaram um signo linguístico. Assim, conforme discutem Polato e Menegassi (2021, p. 195), a atividade epilinguística concretiza “operações com e sobre a linguagem sob a guia da avaliação social”. Durante essa atividade que compunha a implementação, algumas crianças fizeram interpretações complementares e verbalizaram:

VC: O lobo era trapaceiro, porque era mentiroso e enganador.

Com isso, conseguiram correlacionar semanticamente um signo a outro, estabelecendo relações mais complexas. Não se trata, especificamente, de lidar com significados estanques para as palavras. Nesse sentido, na palavra empregada, os conceitos tiveram uma origem social e sua formação se dá pela relação com as palavras dos outros. Em primeiro plano, as crianças foram guiadas pela palavra do outro, a palavra da professora e, posteriormente, elas passaram a utilizar as próprias palavras para orientar o seu pensamento. Em seguida, a professora passou a explorar a categoria de **atividades epilinguística de substituição**, que consiste em encontrar palavras de significado similar para expressar valores correlatos no enunciado. Assim, ela pergunta às crianças:

VP: No conto, o narrador diz: “A menina adorou o presente e não tirava a capa nunca, por isso as pessoas começaram a chamá-la de Chapeuzinho Vermelho”. E se em vez de adorou, a palavra utilizada fosse amou? O que mudaria? Amar é diferente de adorar? O que vocês acham?

Um menino respondeu:

VC: É tudo igual!

Em seguida, uma menina diverge:

VC: Não é igual não, é diferente. Amar é diferente de adorar.

A professora não instigou a continuidade do diálogo, porque as crianças se mostravam cansadas em com nível reduzido de atenção. De todo modo, elas prestaram atenção nas discussões e concluíram que adorar é diferente de amar. A professora pesquisadora, então, instiga que consigam encontrar substituições:

VP: *Na frase, “Rapidamente, Chapeuzinho Vermelho pegou algumas pedras grandes, com as quais encheu a barriga do lobo”.*

Levante o cartão azul apenas para as palavras ou expressões que poderiam substituir a palavra rapidamente:

- ligeiramente*
- vagarosamente*
- de maneira rápida*
- Muito lentamente*
- devagar*

Apesar de dispersas, com insistência, a grande maioria das crianças, conseguiu estabelecer relações de substituição aceitáveis, considerando o advérbio “ligeiramente” e a locução adverbial “de maneira rápida”, como palavra e expressão adequada a substituir o advérbio “rapidamente”. A professora realiza mais uma atividade da mesma natureza, como se analisa:

VP: *O conto se inicia assim:*

“Era uma vez, uma garotinha doce.... Se você fosse contar essa história, qual expressão iria preferir para começar? Escute todas as possibilidades e depois escolha uma de sua preferência:

- Certa vez, uma garotinha doce*
- Há muito tempo atrás, uma garotinha doce...*
- Nos tempos dos contos de fada, uma garotinha doce...*
- “Era uma vez, uma garotinha doce”.*

Quase todas as crianças afirmaram que manteriam a expressão “era uma vez”. Apenas uma criança disse que escolheria “certa vez” e duas crianças afirmaram que escolheriam “Há algum tempo atrás”. A professora, então indagou por quê? As que afirmaram que manteriam

“era uma vez”, justificaram que era mais bonito para a história, a partir do que depreendemos que essa era uma expressão de encantamento, já integrante de suas vivências de contação de história e a partir da qual estabeleciam relações dialógicas com outras histórias e por isso lhes instigava certo entusiasmo para ouvir histórias. As crianças que escolheram expressões diferentes não souberam explicar o porquê. De todo modo, nessa atividade, ainda, além de oferecer possibilidades às crianças, para que escolhessem diferentes formas gramaticais, balizamo-nos pelo princípio da produtividade de promover movimentos parafrásticos, para que os alunos pudessem refletir sobre valores possíveis. Na visão de Culioli (1990), o nível da referenciação sempre se dá a partir de famílias parafrásticas.

Nesse caso, ao localizar um complexo verbal para definir características do lobo, por exemplo, compreender uma referência dada e confrontá-la com as características da personagem, a atividade de referenciação focou a ligação entre um elemento do domínio linguístico e um elemento do domínio extralinguístico, ou seja, estabeleceu a ligação fundamental entre a língua e a valoração. Já sobre a escolha entre uma palavra do léxico ou outra, como amou e adorou, o foco se recaiu sobre a semântica das duas palavras, sobre suas diferenças. No último caso, quando a atividade focou diferentes adjuntos adverbiais temporais como possibilidades para demarcar início de contos infantis, prevaleceu o objetivo de ampliar o repertório estilístico dos alunos, de levá-los a conhecer e reconhecer expressões diferentes das comumente empregadas, como uma possibilidade de ampliar o repertório sintático das crianças, como preconiza Franchi (1987).

Assim, como afirma Franchi (1987), as crianças puderam experimentar novas construções, compará-las, ampliando as possibilidades de representação. Da mesma forma, de acordo com Geraldi (1991), operaram com e sobre a linguagem nos processos interacionais, os quais “resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 1991, p. 23). Assim, as atividades epilinguísticas “seriam operações que se manifestam na negociação de sentidos” (GERALDI, 1991, p. 24).

A última categoria planejada pela professora, **a atividade epilinguística de acréscimo** não foi possível de ser desenvolvida junto às crianças. Tal fato se deve não à complexidade da atividade, pois acreditamos que se as crianças estivessem descansadas, poderiam ter realizado a atividade. Naquele momento da implementação, as crianças não mais conseguiam manter o nível de atenção e a professora, então, decidiu por deixá-las descansar.

6.3 Das atividades complementares de desenho

Nesta subseção, apresentamos uma breve reflexão sobre as atividades de desenho desenvolvidas pelas crianças. Apesar de nosso foco não ser a atividade de desenho, mas sim a implementação das atividades epilinguísticas, o desenho integrou o planejamento da implementação, conforme se anunciou na metodologia do trabalho. Assim, posteriormente à implementação das atividades epilinguísticas junto às crianças do nível II d Educação Infantil, o desenho se constituiu numa atividade complementar de grande importância para que elas registrassem aspectos importantes da história de Chapeuzinho Vermelho, como personagens, espaço, cenas do enredo. Essa atividade visou corroborar a manutenção do interesse na atividade criadora, para que a última etapa da implementação desfechasse no reconto da história pelas crianças.

Para Vygotsky (2009), em *Imaginação e criação na Infância*, o desenho é uma atividade criadora da criança, fundamental para compreender a representação mental dos registros da memória. Já do ponto de vista das teorizações de Volóchinov (2013 [1930], p. 240), grifo do autor), “o material na arte, [é] inteiramente penetrado pela avaliação social, é organizado como *meio social da interação artística das pessoas*”. Nesse sentido, a criação artística está repleta de conteúdo ideológico, de avaliações sociais e, conseqüentemente, de concretizações entonacionais. Depreende-se que a concepção de Vygotsky sobre o desenho não difere a concepção de Volóchinov sobre a criação artística. Tanto é assim, que Vygotsky (2009, p. 26) afirma que “as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos. A desgraça e o luto de uma pessoa são marcados com a cor preta; a alegria, com a cor branca; a tranquilidade, com a cor azul; a rebelião, com o vermelho”, poder exemplo, embora as cores não tenham significado fixo. Com essa afirmação, o autor confirma que o processo artístico é histórico, cultural e, na acepção dialógica, valorado.

Antemão, era planejado pela pesquisadora que as crianças saíssem para o pátio da escola para observar elementos correlatos aos da história, como a casinha de brinquedos – casinha da vovó, as flores do jardim – as flores do campo, as árvores do pátio – as árvores da floresta. No entanto, no dia de implementação dessa atividade, houve chuva e não foi possível realizá-la ao ar livre. As crianças, então, foram orientadas a registrar livremente algo que representasse a história de Chapeuzinho Vermelho. Foram divididas em grupos e cada grupo recebeu uma cartolinha e lápis coloridos. A atividade foi assim planejada, a considerar que

[...] é necessário postular relações interpessoais: a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos. Do mesmo modo que o desenvolvimento não é um processo espontâneo de maturação, a aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre indivíduos e o meio. A relação que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado (OLIVEIRA, 1996, p. 56).

Assim, em conjunto, cada criança determinou seu espaço de desenho na cartolina e juntos iniciaram a atividade, como se registra na Figura 7.

Figura 7 - Registro das crianças desenhando



Fonte: Registros da pesquisadora.

Conforme demonstra a imagem, a atividade foi em grupo, mas no processo de criação prevaleceu a liberdade individual e como houve interação, possivelmente houve mútua influência sobre o que desenhar, etc. No entanto, cada criança executou o desenho a seu modo, a partir do estímulo pronunciado pela professora. Francioli e Steinheuser (2020, p. 34), ao interpretarem Vygotsky, afirmam que para o autor, a importância da estimulação, “da imaginação e criação, o que pode ser transcrito no desenho, permite verificar seus sentimentos, sua criatividade, memória, imaginação, ou seja, seu desenvolvimento. Para isso, o autor ressalta a significância das experiências vividas”.

Assim, nessa atividade, partiu-se do princípio de Vygotsky de que “a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (VYGOTSKY, 2009, p. 42). Portanto, o desenho da criança não surge do nada. Pelo contrário, ele resulta de um processo de motivações externas e a atividade que o envolve possibilita o

desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entendido como discurso não verbal, o desenho, ainda, (des)revela sentimentos, ideias, emoções, desejos, ou seja, avaliações sociais que a criança é capaz de fazer. Já nos termos da teoria histórico-cultural, o desenho é construção social e instrumento a partir do qual se pode observar o desenvolvimento intelectual, social e cultural da criança no seu processo de aprendizagem.

Na acepção de Bakhtin e o círculo, as semioses não verbais são axiológica e ideologicamente constituídas em sua historicidade social. Essas materialidades não podem ser analisadas de forma isolada, mas a considerar a sua direção interlocutiva e temática. Volóchinov (2018 [1929-1930], p. 92), em adição, afirma que “a imagem artístico-simbólica de um objeto físico já é um produto ideológico”. Ao unirmos o pensamento de Vygotsky e de Volóchinov, aqui entendemos que ao desenhar a criança está exercendo a sua imaginação e, sobretudo, criando algo novo, revalorando. Se a criança parte da história infantil para o desenho, “é essa capacidade de fazer uma construção de elementos de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (VYGOTSKY, 2009, p. 17).

Nos desenhos realizados pelas crianças durante o processo de implementação, elementos comuns e elementos diferenciais foram representados. Como elementos comuns nos desenhos, destacam-se as representações do lobo, da casinha da vovó, das flores e de Chapeuzinho vermelho. Na Figura 8 dispomos duas representações artístico-simbólicas do lobo mau e, posteriormente, as analisamos.

Figura 8 - Representações artístico-simbólicas do lobo mau

Fragmento 1



Fragmento 2



Fonte: Registros da pesquisadora.

Como se analisa, nos fragmentos 1 e 2, nas duas imagens, embora ainda sem definições claras de contornos que mostrem detalhes precisos da personagem, como olhos, boca, o lobo

mau é representado, predominantemente, na cor preta borrada ou rabiscada, porque essa personagem ficou evidente à criança. Em ambos os fragmentos, o preto é concretizado numa saturação escura, a demonstrar que a criança imprimiu força ao pintá-la. O fragmento 1 é monocromático e no fragmento 2 o preto aparece mesclado com azul. Para Barros (2017, p. 88), embora as cores não tenham sentido fixo, mas enunciativo, o preto, muitas vezes, pode estar relacionado à ausência de luz, de morte, terror. Em sentido psicológico “em seu uso reiterado na sociedade e na cultura, criam-se ‘relações simbólicas entre a expressão e o conteúdo’”. Do mesmo modo, o azul relaciona-se ao ‘sonho, fantasia’” (p. 88). A imagem do lobo mau em preto, concretiza-se a partir das entonações de medo e perigo que a personagem inspira.

Conforme explicam Francioli e Steinheuser (2020), antes de colocar sua criatividade e imaginação em uma folha de papel, todos os comandos do desenho pela fala são mentalmente ordenados, o que nos indica que a entonação é um elemento fundante que perpassa todas as práticas de linguagem como o desenho, a dramatização, a fala, já que ela participa das elaborações que se dão no discurso interior e que posteriormente são exteriorizadas a partir da situação de interação (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]). Quando desenha, a criança fala, sendo que “a linguagem verbal tem função de planejar a elaboração do grafismo; a criança pode antever seu produto, verbalizar o que pretende desenhar e mantê-lo ou modificá-lo antes e/ou depois de iniciar sua execução (SILVA, 1998, p. 215).

No fragmento 1, percebemos um desenho que transita do estágio de esquemas para estágio do surgimento do sentimento da forma e da linha, como preconiza Vygotsky (2009). Esses correspondem, na escala de quatro estágios delineados pelo autor, os dois primeiros, sendo os dois últimos, em sequência, o estágio da representação verossímil e estágio das representações plásticas.

No estágio de esquemas, a criança desenha o evidente sobre o objeto, de forma livre, a representar o internalizado por ela, numa representação não detalhista. De acordo com Vygotsky (2009, p. 107), nessa fase, “as pernas crescem a partir da cabeça; o mesmo ocorre com os braços; as partes são unidas” e não se busca padrões realistas. Apesar disso, a entonação está presente no desenho, pela cor preta borrada, a indicar que a criança desenha movida pelo comando sua fala. No entanto, nesses desenhos, as crianças ensaiam uma linha, como se nota nos fragmentos 1 e 2, com a tentativa de delineamento das orelhas, o que nos permite avaliar, que o desenho transita da fase de esquemas para a fase do surgimento do sentimento da forma e da linha.

Outra representação evidente é a da personagem Chapeuzinho Vermelho, conforme se apresenta na Figura 9, composta pelos fragmentos 1, 2 e 3.

Figura 9 - Representações artístico-simbólicas de Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Registros da pesquisadora.

Os desenhos de Chapeuzinho Vermelho, de maneira geral, enquadram-se no estágio de esquemas, cujo traço comum é a presença da cor vermelha ora na representação de um capuz, como se analisa no fragmento 1, ora na representação de um chapéu – fragmento 2 e ora aplicada diretamente sobre a cabeça da personagem, como se nota no fragmento 3. Em todos os desenhos, “O rosto redondo com duas linhas que o sustentam corresponde ao que é fácil e cômodo para a criança fazer” (VIGOTSKY, 2009, p. 108). No entanto, nos fragmentos 2 e 3, percebemos que as crianças imprimem a representação de um sorriso no rosto da personagem, com traços de bocas curvas para cima, remetendo à caracterização da personagem na história, como uma menina doce, alegre, aspecto característico que foi ressaltado na atividade epilinguística. O gesto da personagem, nesse caso, é inteiramente social, como preconiza Volóchinov (2019 [1926], p. 126), “que inclui a expressão facial, tomada como a gesticulação do rosto”, a demonstrar que embora os traços aparentes sejam de enquadramento do desenho analisado no estágio de esquemas, nele se apresenta a transição para a expressão do sentimento, característica do estágio do surgimento do sentimento da forma e da linha. Aqui mais uma vez, vemos o traço entonacional como elemento que estabelece vida ao discurso pictórico da criança. Como assinala Volóchinov (2013 [1930], p. 245), “a entonação reafirma e reforça estas funções técnicas da expressão avaliativa”. Nesse sentido, ainda, “a entonação mais a situação [representada] que lhe corresponde: é este o mais simples aparato ideológico (precede o discurso articulado), capaz de transmitir diversos sutis matizes de inter-relação social entre os participantes” (VOLÓCHINOV, 2013 [1930], p. 242).

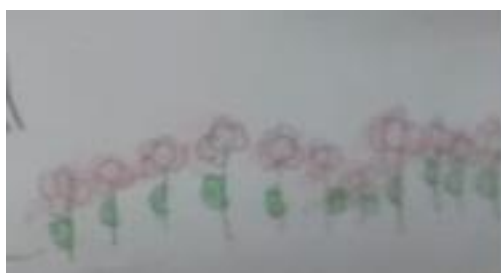
Já nas representações específicas relativas às flores, as crianças empregam o colorido, como se nota na Figura 10, compostas pelos fragmentos 1, 2 e 3.

Figura 10 - Representações artístico-simbólicas das flores do campo

Fragmento 1



Fragmento 2



Fragmento 3



Fonte: Registros da pesquisadora.

No fragmento 1, prevalecem o amarelo, o verde, o vermelho. Barros (2017), ao retomar as interpretações de Kandinsky, que propõe ordens sensoriais diferentes para o amarelo e o vermelho, caracteriza a primeira cor como portadora de um elemento excêntrico, que vai em direção ao expectador e o vermelho como cor quente, aguda. Assim, “o amarelo transborda e se espalha [...] e o vermelho age internamente com força intensa” (BARROS, 2017, p. 89). De acordo com a mesma autora, Kandinsky analisa o vermelho, o laranja e o amarelo como cores positivas-excitantes, como se concretiza nos fragmentos 1 e 3. No fragmento 2, prevalecem as flores vermelhas, fazendo com que as entonações de vivacidade e intensidade prevaleçam nessas representações. No fragmento 3, aparece uma flor em laranja, também considerada uma cor positiva-excitante.

Os desenhos, portanto, remetem ao excerto da história, enfatizado nas atividades epilinguísticas, em que se chamou atenção para o valor da representação do campo de lindas flores ressaltado pela personagem lobo mau à personagem Chapeuzinho Vermelho. As

representações da casinha da vovó também foram recorrentes nos desenhos das crianças, como se analisa nas Figura 11, composta pelos fragmentos 1 e 2:

Figura 11 - Representações artístico-simbólicas da casa da vovó

Fragmento 1



Fragmento 2



Fonte: Registros da pesquisadora.

Como se analisa nos fragmentos 1 e 2, aqui tomados como exemplo do que se concretizou em todos os desenhos das crianças, a casa da vovó foi representada altamente colorida, com cores vibrantes e alegres. Esse dado chamou atenção da professora-pesquisadora, que perguntou à professora regente se ela já havia apresentado às crianças a história de João e Maria, que contém uma representação verbalizada de casa colorida, que se situa no meio da floresta. A regente respondeu à pesquisadora que sim, que as crianças conheciam a história de João e Maria e que a casa de doces narrada naquela história se constituía num elemento de encantamento para as crianças. Assim, intuímos que podem ser várias as relações dialógicas possíveis de serem estabelecidas pelas crianças nos desenhos, como a possível relação dialógica com a casa representada na história de João e Maria, ou mesmo a valorização da casa da vovó como um lugar alegre, encantado, feliz. Para Bakhtin,

O enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social (BAKHTIN, 2015[1975], p. 49).

Nessa visão, dois enunciados diferentes e confrontados entram, inevitavelmente, em relações dialógicas entre si se eles tocam num território comum do tema, como é o caso da representação da casa da vovó, representada nos desenhos das crianças como um lugar alegre, colorido, situado no meio da floresta. Mas muito para além do que analisamos nos fragmentos que enfocamos, os desenhos das crianças representaram cenas completas da história, com a participação de personagens, a encerrar as elaborações próprias delas acerca dos acontecimentos narrados, como analisamos a partir das Figuras 12 e 13, em sequência:

Figura 12 - Representações gerais de cenas da história



Fonte: Registros da pesquisadora.

Na imagem analisada, representa-se o cronotopo da floresta, do campo de flores, com as personagens lobo mau e Chapeuzinho vermelho na iminência de se encontrarem. Como ensina Vygotsky (2009, p. 109), essas características apontam que “o desenho da criança é enumeração, ou melhor, uma narração gráfica sobre o objeto representado”. Já de acordo com Smolka (2009 p. 109), “os traços no papel constituem, assim, os primórdios de uma narração gráfica”, o que consideramos essencialmente importante como uma forma de corroborar o relato oral da história posteriormente. Na Figura 13, Chapeuzinho Vermelho caminha pela estrada e o lobo, representada como elemento perigoso, a espreita:

Figura 13 - Chapeuzinho Vermelho no caminho e o lobo mau à espreita



Fonte: Registros da pesquisadora.

No desenho, recorta-se uma cena completa da história. Chapeuzinho Vermelho, com feição feliz, caminha descontraída pela estrada, carregando a cesta de doces e vinho, que é representada alegremente na cor laranja, com alça azul. A personagem é representada no desenho com sorriso no rosto, cabelos livres, e certo movimento. Traços dispersos em azul representam as nuvens no céu, assim como traços verdes dispersos representam a floresta. Estacado, em posição bem ereta, o lobo mau a espera para abordá-la. Embora os traços do desenho remetam ao estágio de esquema, principalmente na representação do lobo, o que é normal para a idade de 5 anos das crianças, é possível analisar que a imagem concretiza entonações de alegria, descontração, inocência para Chapeuzinho Vermelho, de astúcia e desejo de pré-ataque na figura do lobo mau, cuja pata é desenhada com formas pontiagudas, projetadas para frente do corpo, anunciando perigo.

As orelhas do lobo são pontiagudas e se mantêm eretas, demonstrando a posição de alerta da personagem. Ao mesmo tempo, ele está borrado, o que provavelmente representa a melhor concretização de perigo, astúcia e maldade que a criança consegue representar em suas avaliações sobre a personagem. De todo modo, o elemento narrativo perpassa os desenhos pelo plano entonacional concretizado no gestual das personagens, na representação do espaço, a confirmar, conforme Vygotsky (2009), que há fala no desenho, há narração, há elaborações completas, sequências narrativas que elas são capazes de representar. E, conforme a análise do desenho demonstra, embora ainda não haja coordenação suficiente para definição mais precisa de traços, ocorre a expressão de sentimentos no desenho das crianças, o que se comprova a

partir das entonações que elas conseguem reverberar do discurso verbal para o discurso gráfico do desenho.

6.4 Atividade de reconto e as reverberações da atividade epilinguística

A atividade de reconto da história de Chapeuzinho Vermelho foi a última atividade planejada na implementação. Antes dela, houve a roda de conversa preparatória para as atividades epilinguísticas, a dramatização de alguns excertos da história, as atividades epilinguísticas propriamente ditas, o desenho e, por fim, o reconto. Dezenove alunos estavam presentes na aula no dia da atividade do reconto e apenas dez deles se voluntariaram a recontar a história. Na implementação, a professora optou pelo reconto individual, porque intuía compreender se refrações da atividade epilinguística se refletiriam na produção oral das crianças.

Da mesma forma como usou os palitoches para contar a história, a professora-pesquisadora os disponibilizou, deixando as crianças livres para usá-los ou não no momento do reconto. A professora permaneceu sentada numa cadeira, com carteira e palitoches à frente, e a cada aluno que chegava, estendia o convite para que se sentasse e manipulasse os palitoches. A professora, então, os descontraía, lembrando das atividades das quais haviam participado, convidando-os a recontarem a história de Chapeuzinho Vermelho, com ou sem os palitoches, conforme escolhessem.

As crianças que não quiseram participar da atividade do reconto foram respeitadas, conforme já estava previsto no termo de assentimento de participação aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Paraná – CEP/UNESPAR. Recortamos para esta dissertação os recontos realizados por seis crianças, por esses apresentarem conteúdos de análise para contribuição da pesquisa de forma positiva e também não tão positiva. O critério utilizado para a seleção foi o sorteio dos nomes dos alunos entrevistados, a abordar, num primeiro momento, aspectos gerais que constituíram recorrências e num segundo momento, dissonâncias estilísticas individuais autorais que se constituíram em movimentos de escolhas estilísticas e composicionais para a realização do conteúdo da história. Na visão de Bakhtin (2016 [1979]) há movimentos estilísticos referentes aos gêneros e há movimentos estilísticos que reverberam escolhas autorais. O estilo individual não se aparta do gênero, mas há gêneros, como os da esfera literária, por exemplo, em que pode prevalecer o estilo individual do autor consubstanciado no estilo social do gênero, como é o caso do reconto infantil. É sob a guia desses princípios orientadores que empreendemos a análise.

O gênero conto é da ordem do narrar. Assim, o autor de um conto, ou a criança que assume a posição de autora quando reconta uma que lhe foi anteriormente socializada no processo de contação de histórias, atua como organizadora das vozes do narrador e das personagens para a constituição do discurso, estabelecendo avaliações próprias, concretizadas em entonações peculiares do seu próprio processo narrativo. No papel de autoras que organizam as vozes discursivas do narrador e das personagens, de maneira geral, as crianças demonstraram níveis de desenvolvimento similar, com poucas variações. Todas conseguem separar a voz do narrador da voz das personagens, mas não conseguem preparar a introdução de vozes diretas das personagens de maneira muito elaborada ou variada, conforme se analisa a partir dos excertos creditados a cada criança participante:

MURILO:

1Era uma vez uma menina ...

2E daí ela encontrou muitas flores....

3Ela encontrou o LOBO MAU ...[[entonação assustadora]]

4Onde você vai?...

LAVÍNIA:

1E ela foi andando, andando e encontrou o lobo.... e o lobo falou....

2Onde você vai Chapeuzinho?...

3E ela falou....

4Para a casa da vovó...

5E ele falou...

6Onde que sua vovó mora?

7No meio da floresta...

Murilo não institui narrador que anuncia a voz do lobo mau. Ao exteriorizar o signo “lobo mau” ele o verbaliza com entonação assustadora e altera a altura da voz. Porém, ao introduzir a voz do lobo, na linha 4, o faz sem nenhuma avaliação prévia ou posterior. Já Lavínia estabelece uma introdução preparatória à voz do lobo e de Chapeuzinho Vermelho na voz do narrador nas linhas 1, 3, 5, mas o recurso que utiliza para isso é a escolha repetida do verbo discendi “falou”.

De acordo com Volóchinov (2018 [1929-1930]) nesses casos, prevalece na organização do discurso infantil a preservação da alteridade e autenticidade das vozes das personagens. As entonações atribuídas na contação da história e sobre as quais se refletiu na atividade epilinguística são reelaboradas pelas crianças. Essa é a tendência que se nomeia como linear, manifestada no discurso transmissor, quase sempre na forma de discurso direto (VOLÓCHINOV, 2018 [1929-1930], p. 255), e que, no discurso das crianças, se elabora como

numa colagem direta, porque assim como no desenho, elas se atêm a verbalizar as partes da história que lhes chama atenção, sem estabelecer muitas ligações entre as vozes. Sobre outros elementos de ligação que aparecem nos recontos, é recorrente no que quase todas as crianças empreguem marcadores de oralidade explícitos, como se analisa nos excertos que seguem:

MURILO:

1 Era uma vez uma menina ...

2 E dai ela encontrou muitas flores....

3 [...] E o lobo atacou ela [[voz das personagens e do narrador]]

4 Dai ele se fantasiou...

MARIA:

1 Era uma vez a chapeuzinho vermelho.

2 Ela tava andando e dai encontrou o lobo mau.

3 Dai o lobo falou...

4 Que flores lindas! Por que você não pega umas pra levar para a sua vovozinha?...

6 Dai ele falou...

No discurso organizado por Murilo e por Maria nota-se a presença do marcador “da’”. Já no discurso de Maria prevalece em alguns momentos o uso da linguagem oral, coloquial, como em “tava”, linha 2 e “pra”, linha 4. Já ao fazer uso dos palitoches, observamos dois fenômenos: de um lado, várias crianças deixam de verbalizar partes da história, substituindo por gestos que reverberam a elaboração do discurso interior, mas não propriamente a sua exteriorização. Nesses casos, percebemos que a entonação expressiva participa da elaboração do discurso, o que se concretizava na forma do gesto, das expressões faciais. Por outro lado, algumas crianças, mesmo ao verbalizarem parte da história, fazem questão de complementar a cena narrada com a dramatização e o gesto. Tais fenômenos podem ser observados no reconto de Lavínia e Eduarda, conforme se analisa a partir dos excertos do reconto, acompanhados das Figuras 14 e 15, respectivamente, em sequência correspondente que ilustra o momento do reconto:

LAVÍNIA:

1 Chega o caçador

2 Te achei agora eu vou...((passa a machadinha do palitochê do caçador na barriga do palitochê do lobo com expressão brava e indignada))

Como se observa, Lavínia suspende a produção discursiva oral na linha 2 e a substitui pela dramatização e o gesto, como se analisa na Figura 14.

Figura 14 - Momento de suspensão do discurso verbal e concretização do discurso na dramatização e no gesto



Fonte: registros da pesquisadora.

Lavínia organiza o discurso interior, e percebemos que ela está tomada pela emoção e pela sensação (Volóchinov, 2013 [1930]), ao reviver a cena em que o caçador abre a barriga do lobo. Ela estabelece uma relação de alteridade com a personagem, reproduz sua emoção e se situa como heroína, ao representar o papel do caçador salvando Chapeuzinho Vermelho. A entonação prevalecente de repreensão integra seu ato e conforme Bakhtin discute, atesta como o tom emotivo-volitivo indica “exatamente o momento do meu ser ativo na experiência vivida, o vivenciar da experiência como minha: eu penso-ajo com o pensamento” (Bakhtin, 2017 [1920-1924], p. 91).

Como discute Marcolino e Melo (2015, p. 459-460) ao revistar Vygotsky (2008), “ao assumir o papel de outrem, a criança começa a perceber seus limites e suas possibilidades em relação ao outro [...] a relação entre o ‘eu imaginário’ e o ‘eu real’ desvela para ela com mais clareza seu eu real”. Para Vygotsky (2008), o envolvimento de objetos substitutivos de outros ausentes e necessários à brincadeira e ao papel, como aqui se realiza a partir do palitoche, exige a separação entre o campo real e o campo do sentido, que é imaginário. Essa adaptação constitui na criança a função simbólica da consciência, que é essencial para a formação e o desenvolvimento da imaginação. Tornar a criança independente de sua percepção promove o desenvolvimento psíquico, por sua vez, fundamental no processo futuro de apropriação da cultura escrita. A escrita é uma representação de segunda ordem e sua apropriação está condicionada à formação função psíquica superior na criança de ser independente.

Por isso, Vygotsky (2008) insiste que brincadeira de papéis sociais é uma atividade importante e fundante ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade na idade pré-escolar. Já de um ponto de vista dialógico, vemos, mais uma vez, a entonação expressiva alinhavando todos esses momentos de produção discursiva, sejam eles verbalizados ou dramatizados (Volóchinov, 2013 [1930]). Esse fenômeno de suspensão do discurso verbal e substituição pela dramatização e o gesto com o recurso do palitochê foi também observado no relato de Enzo, como se analisa no excerto transcrito do oral para o escrito:

ENZO:

((Pega palitochê da mãe e fala com entonação suave e fina))

Chapeuzinho, leva essa cesta de doce para a vovó...

Tudo bem...

((Simula que Chapeuzinho Vermelho caminha pelo caminho e pega o palitochê do lobo))

Chapeuzinho aonde você vai?..((voz calma e serena))

Na casa da vovó...

Onde a vovó mora?...

Mora lá no campinho de bola...

A produção discursiva de Enzo, apesar da suspensão narrativa, é altamente constituída por entonações que concretizam valores nas vozes das personagens. Na brincadeira de dramatizar com os palitochês, ele imita a voz da mãe de Chapeuzinho, com voz suave e fina, imita a voz de Chapeuzinho com voz suave e doce. Enzo consegue atribuir vida ao discurso pela mediação da entonação, mas a dramatização em muitos momentos suspende sua construção discursiva. Observamos, de modo geral, que quase todas as crianças suprimiram partes da história, elegendo aquelas que pareciam ter sido mais marcantes e interessantes para elas. Analisamos como isso acontece, a partir do excerto tomado como exemplo:

MURILO:

Vovó... por que você tem orelhas tão grandes?...

São para te ouvir melhor?...

Por que você tem olhos tão grandes?...

São pra te ver melhor...

Por que você tem a boca tão grande?...

São para te COMER...

E a Chapeuzinho tava gritando SOCORRO

E a Chapeuzinha aprendeu que não pode desobedecer a mãe.

No relato de Murilo, ele suprime a parte da história em que o caçador atua para salvar vovó e Chapeuzinho, retirando-as da barriga do lobo. Em vez disso, ele estabelece uma

avaliação social própria, mobilizando o valor de que Chapeuzinho aprendeu a não desobedecer a mãe. No discurso de Murilo, ainda, se marca o feminino em “Chapeuzinha”, a partir do uso precedente do artigo “a” e do morfema final do vocábulo, o que ocorre também nos discursos de Enzo, Lavínia e Eduarda. Já Eduarda, por sua vez, organiza seu discurso, o exterioriza e complementa o discurso verbal com a dramatização e o gesto, a demonstrar que, em termos de produção discursiva oral, seu estágio de desenvolvimento difere dos colegas Lavínia e Enzo, por exemplo. Como ela já organiza o discurso verbal na modalidade oral com maior desenvoltura, é provável que posteriormente isso se reverbere em sua produção discursiva na modalidade enunciativa escrita. Nesse caso, a dramatização e o gesto lhe soam como linguagem complementar, a partir da qual ela vivencia, de outro modo, o que verbalizou. Assim, ela reconta:

EDUARDA:

Que boca grande essa?...

Pra te devorar melhor... ((arremessa o palitochê do lobo sobre o palitochê de Chapeuzinho em gesto de devorar)).

Em paralelo ao que reconta e de forma quase concomitante, mas levemente retardada, ela dramatiza a cena narrada com a ajuda dos palitoches, como se analisa na Figura 15:

Figura 15 - Momento em que a dramatização e o gesto complementam o discurso verbal e a cena é revivida pela criança

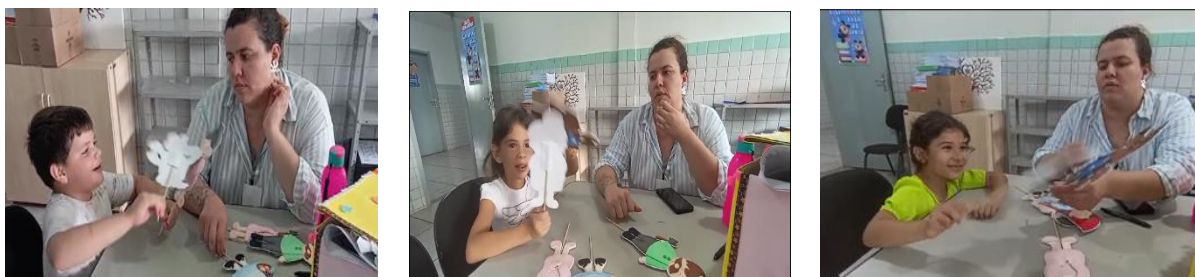


Fonte: Registros da pesquisadora.

Como se analisa a partir da Figura 15, o olhar de Eduarda é de encantamento e ela manipula os palitoches com atenção e interesse, simulando e revivendo a cena em que o lobo mau ataca Chapeuzinho Vermelho. Na produção discursiva do reconto, ao dramatizarem com

os palitoches, todas as crianças demonstraram encantamento, como se comprova nas Figura 16, que contém as imagens de Murilo, Lavínia e Maria:

Figura 16 - Demonstração de encantamento das crianças ao dramatizarem



Fonte: Registros da pesquisadora.

O gosto por dramatizar acabou se reverberando, também, de forma bilateral, no reconto, pois ao concretizarem avaliações sociais próprias do discurso vivo, compreender quem eram as personagens, suas características, ao simularem papéis sociais na interação entre as personagens em dado extraverbal representado, os alunos marcaram dialogicamente seus discursos com muitas entonações expressivas, o que nos indica, o aspecto geral das atividades epilinguísticas que para nós era caro – a valoração e a entonação - se concretizaram axiologicamente no discurso do reconto das crianças. Além desses aspectos mais gerais, outras mais peculiares, como a efetivação de categorias de atividades epilinguísticas, como a de inversão estilística, se concretizaram nos recontos, como se analisa no discurso de Eduarda:

EDUARDA:

*O caçador foi conferir se a vovó tava bem.
Seu maldito! Te procurei por muito tempo...
O caçador fez **leves cortes** na barriga do lobo*

Ao realizar a anteposição do adjetivo leves, na expressão “leves cortes”, Eduarda demonstra que se apropriou desse recurso da gramática da língua e que tomou gosto por ele, da mesma forma como os alunos de Bakhtin (2013 [1940-1940]) tomam gosto pelas construções subordinadas sem conectivos e passam a utilizá-las como recurso estilístico em seus discursos. Enzo, por sua vez, subverte a versão original, mantida na contação de histórias realizada pela professora pesquisadora. Nos diálogos que envolviam a atividade epilinguística de inversão estilística, o mesmo aluno já havia verbalizado que preferia a expressão “flores lindas” e assim a escolhe para compor seu reconto:

ENZO:

*Então tá bom- olha que **flores lindas**, não quer levar nenhuma para a vovó?...
Então tá bom, vou levar...*

Enzo é um garoto objetivo na hora de construir o reconto. Durante o reconto, ele adapta muito bem as entonações para as vozes das personagens e escolhe ênfase nos trechos da história que lhe chamam mais atenção, como o momento em que o lobo ataca vovó e depois Chapeuzinho. Pelo restante da narrativa, ele passa mais rápido e assim escolhe a organização sintática que confere menos volume à palavra “lindas”, deixando a expressão do lobo mais objetiva no momento em que dialoga com Chapeuzinho Vermelho na floresta. Na mesma direção de Enzo, Maria também demonstra gosto pela posposição do adjetivo, como se analisa:

MARIA:

Ela tava andando e daí encontrou o lobo mau.

Dai o lobo falou:

*Que **flores lindas!** _Por que você não pega umas pra levar para a sua vovozinha?...*

Já Lavínia faz refletir em seu reconto a atividade epilinguística de acréscimo, como se analisa no excerto:

LAVÍNIA:

*Era uma vez uma menina **muito doce, muito amada** por sua vovozinha[[entonação suave]]*

Lavínia, por duas vezes, acrescenta o advérbio muito, para intensificar a característica de Chapeuzinho ser uma menina doce e também muito amada. Assim, a criança aplica sua própria entonação, acrescentando ao reconto, palavras que não compunham a contação original da história.

No plano geral da implementação realizada junto aos alunos do nível II da Educação Infantil, concluímos que as atividades epilinguísticas puderam ser desenvolvidas junto a esse grupo com sucesso e que a contação de histórias e o reconto infantil desenvolveu-se em intercalação com atividades próprias à fase de desenvolvimento das crianças, como o desenho e a dramatização.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades epilinguísticas valorativas no (re)conto de histórias na Educação Infantil propõe um olhar reflexivo para o ensino da linguagem na etapa da EI, pois eleva a percepção do educador no preparo de suas aulas, a deixar de lado uma visão que Educação Infantil como lugar exclusivo de brincar e cuidados, mas traz o ensino aprendizagem e a prática eficaz do ensino e desenvolvimento da linguagem infantil nos espaços escolares.

A Educação Infantil caracteriza-se pelo período da idade pré-escolar e a transição para a idade escolar, portanto a criança pequena encontra-se em desenvolvimento linguístico enunciativo e discursivo se constituindo como ser social e individual, a considerar o ensino e aprendizagem fundamental nas relações e interações entre os pares. Esse período do desenvolvimento é marcado pelo jogo de papéis, assim, a criança toma para si a imaginação e as relações do meio e as valoriza como discursos, o que comprovamos ao desenvolver as atividades epilinguísticas a partir da contação de histórias com alunos da Educação Infantil, pois podemos observar a língua viva em uso pelos alunos, os discursos sendo tomados, refratados e revalorados em seus discursos por meio da valoração e da entonação, bem como no desenho e na dramatização.

A criança pequena precisa de uma adaptação da linguagem e das atividades, porém isso não significa fazer de qualquer forma, pode-se elaborar e reelaborar atividades de desenvolvimento da linguagem com formatos e rotinas familiares à criança, para que essa compreenda os processos e vá desenvolvendo o processo de ensino e aprendizagem da linguagem.

Destaca-se que ao propor as atividades epilinguísticas valorativas como atividade base, o educador deve compreender que afetará o discurso interno de infante, portanto é necessário cuidados como não valorar conceitos de acordo com suas perspectivas de mundo apenas. Porém as atividades epilinguísticas possibilitam ao aluno discursivizar, emitir voz sobre uma história, como vimos na proposta do reconto do conto Chapeuzinho Vermelho, proposto nessa dissertação, na qual os resultados mostram que as crianças participaram, dramatizaram, dialogaram, desenharam e associaram outros signos e discursos ao ser desenvolvidas as atividades epilinguísticas posteriormente à contação de história.

O objetivo principal da dissertação era desenvolver e categorizar as atividades epilinguísticas valorativas com crianças pequenas de cinco anos, estudantes do Infantil, da Educação Infantil, o que se concretizou após todo fundamento-teórico e a implementação das

aulas e atividades, a partir das quais verificamos que é possível, sim, realizar tais atividades epilinguísticas, se amparando nos pressupostos interdisciplinares das teorias da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, as teorias do Círculo de Bakhtin e os embasamentos da linguística aplicada do Brasil concernentes a essa atividade. Concluímos, a partir da implementação que realizamos, que é necessário considerar uma redução do tempo de realização das atividades junto aos alunos, pois o nível de concentração nessa fase do desenvolvimento e a manutenção da atenção ainda está em desenvolvimento. A metodologia utilizada como brincadeiras, dramatização, desenho ajudou na realização das atividades epilinguísticas e favoreceu a participação ativa dos alunos, o que demonstra que estamos no caminho certo para um ensino da linguagem significativo na Educação Infantil. Porém, se fôssemos realizar nova implementação, reduziríamos o número/tempo das atividades.

Quanto a categorizar as atividades epilinguísticas valorativas, alcançamos o objetivo ao no preparo das atividades de da implementação para os alunos, com aporte teórico, e posteriormente pudemos confirmar a categorização esboçada na prática, a partir da resposta ativa das crianças.

Em relação aos objetivos específicos que foram elaborados a partir do objetivo principal, como a) estabelecer reflexões interdisciplinares sobre a linguagem infantil a partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e dos estudos de Bakhtin e do Círculo; b) analisar os reflexos das atividades epilinguísticas valorativas na prática de reconto de histórias pelo aluno da educação infantil; c) caracterizar as atividades epilinguísticas valorativas desenvolvidas, com apontamentos para seu desenvolvimento nas práticas de contação e reconto de histórias, concluímos:

Em relação ao objetivo *a)* pode se apontar que: sem as reflexões interdisciplinares sobre a linguagem infantil a partir das duas teorias citadas, não teríamos obtido os resultados apresentados, já que as teorias dialogam entre si e compreendem que a criança constitui-se e desenvolve-se como sujeito a partir das interações discursivas, a partir das quais as atividades epilinguísticas desenvolvidas favoreceram a ampliação da consciência socioideológica linguístico-discursiva e enunciativa.

Já em relação ao objetivo *b)*, é corroborado nas análises apresentadas na seção seis da presente dissertação. Nela observamos que as atividades epilinguísticas refletem-se não só no reconto posterior a contação de história, em que observa-se o discurso em uso pelos alunos no reconto constituiu-se de relações dialógicas e signos indicativos de que as crianças fizeram escolhas próprias, reacentuaram e manifestaram tudo isso por meio da entonação, da valoração, dos gestos no ato de recontar a história para a professora pesquisadora, mas também em outras

atividades como o desenho, atividade compreendida nos estudos vygotskynianos como anterior à escrita, atividade importante do desenvolvimento infantil.

E, por fim, o objetivo *c)* norteou toda a implementação da prática com os alunos, pois a caracterização das atividades epilinguísticas valorativas e os apontamentos foram a base para se obter os resultados com os alunos, pois sem as atividades, não seria possível a implementação da proposta de forma adequada a faixa etária dos educandos e seu nível de desenvolvimento. Contudo como já dito, sugere-se em uma próxima implementação que as atividades sejam fracionadas ou reduzidas as possibilidades de atividades epilinguísticas para cada turno de interação, visto que as crianças, com o passar das atividades e tempo, perdem o foco e a concentração, o que é normal para a idade.

Desse modo, as atividades epilinguísticas são produtivas ao desenvolvimento da linguagem infantil e à extratificação e diversificação do estilo verbal empregado pelas crianças, bem como pelo desenvolvimento de sua linguagem viva e expressiva. Além do mais, as crianças se tornaram mais conscientes acerca do plano da concretização entonacional do discurso.

De tal forma, a pesquisa atinge seus objetivos e abre perspectivas para o desenvolvimento das práticas educacionais efetivas na Educação Infantil, principalmente do desenvolvimento da consciência linguístico discursiva enunciativa dos alunos, pois o educador infantil necessita expandir suas aulas, aderir práticas com seus alunos que o leve além do desenvolvimento fônico e fonético da linguagem, mas que desenvolva nos alunos capacidades discursivas que futuramente reverberam na escrita, discursos e enunciados.

O papel do professor de Educação Infantil não deve ser sujeitado ao de cuidar, repete-se mais uma vez, mas sim valorizado como agente mediador do processo de ensino e aprendizagem, que compreende que crianças refletem, são movidas por discursos e estão em movimento o tempo todo, em constante desenvolvimento, sendo o professor responsável pelo que se ensina, pelas atividades que medeia, para que o desenvolvimento seja contínuo e ininterrupto.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosura e bobices**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; BRAIT, Beth. A valoração em webnotícias direcionadas às mulheres. **Revista da Anpoll**, v. 51, n. 2, 2020, p. 89–107. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1394>. Acesso em: 15 de set. 2022.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. **Letrônica**, v. 06, 2013, p. 494-520, Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/15020/11137> . Acesso em: 15 de set. 2022.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; OLIVEIRA, Amanda Maria. O cronotopo nos estudos dialógicos da linguagem. In: **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, 2010, p. 147-162. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12149>. Acesso em: 16 de abr. 2020.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Por uma análise dialógica do discurso: reflexões. In: ALVES, Maria da Penha Casado; VIAN JÚNIOR, Orlando (Org.). **Práticas discursivas: olhares da Linguística Aplicada**. Natal: EDUFRN, 2015. p. 61-84.

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. **Revista Letra Magna**, v. 12, n. 19, 2016.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 11-25.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARNDT-WAMSER, Camila. Atividade epilinguística: um caminho para o trabalho com as operações de linguagem no ensino de língua materna. **Revista Ecos**, v. 26, n. 1, 2019, p. 295-320. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4161>. Acesso em: 02 de nov. 2021.

ARNDT-WAMSER, C.; REZENDE, L. M. Atividade epilinguística em sala de aula: uma proposta possível. **Revista Estudos Linguísticos**, v.43, n.2, 2014, p.774-787. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/480>. Acesso em: 02 de nov. 2021.

ARNDT-WAMSER, Camila. **Atividade epilinguística e ensino de língua materna: uma proposta de gramática reflexiva sobre a marca como para o ensino fundamental**. 2018. 242f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, São Paulo, 2018. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/4622.pdf. Acesso em: 22 de mar. 2023.

ARNDT-WAMSER, Camila. **Atividade epilinguística em sala de aula: as interpretações naturais feitas pelos alunos**. 2013. 186f. Dissertação (Mestrado em linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_c174eca0363a178cb96d9f8cfc9cb3d2 . Acesso em: 22 de mar. 2023.

ARNDT-WAMSER, Camila; REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade epilinguística em sala de aula: uma proposta possível. **Revista Estudos Linguísticos**, v.43, n.2, 2014, p.774-787. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/480>. Acesso em: 16 de abr. 2020.

ARNDT-WAMSER, Camila; REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade epilinguística: um caminho para o trabalho com as operações de linguagem no ensino de língua materna. **Revista Ecos**, Sinop, v. 26, n. 1, 2019, p. 295-320. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4161>. Acesso em: 16 de abr. 2020.

AUROUX, Sylvain. **Histoire des idées linguistiques vol. 1**. Bruxelles: Pierre Mardaga. 1989.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1959-1961], p. 307-336.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich Formas de tempo e de cronotopo no romance (Ensaio de poética histórica). In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Ed. da UNESP, 1988 [1975]. p. 211-362.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. O Conteúdo da consciência como ideologia. IN: BAKHTIN, Mikhail. **Freudismo: um esboço crítico**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2014[1927].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015[1934-1935].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 1. ed. São Paulo: HUCITEC, 1988[1923/1924]. p. 13-70.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979]. p. 11-70.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979]. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Por uma metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017 [1930/1940]. p. 57-80.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].

BAPTISTA, Fernando Pavan. O direito das minorias na democracia participativa. **Prisma jurídico**, v. 2, 2003, p. 195-206. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/prisma/article/view/540/520>. Acesso em: 6 de jan. 2023.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art&**. n. 0, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPgqBv6J/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jun. 2023.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antonio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, 2019, p. 77-90. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf> Acesso em: 20 de mar. 2023.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Cor e sentido. In: BRAIT, Beth.; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (Org). **Texto ou discurso?**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 81-108

BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter. A teoria bakhtiniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações perspectivas. In: **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 16-32.

BEZERRA, Jane Cleide da Silva; MENEGASSI, Renilson José. A entonação valorativa na produção de sentidos em leitura no livro didático de português. **Educação Em Foco**, v. 26, (Especial 03), 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36361>. Acesso em: 10 de set. 2023.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico. **Revista educação matemática pesquisa**, v. 10, n. 1, 2008, p. 137-150. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/1647>. Acesso em: 26 de fev. 2022.

BICUDO, Maria Aparecida Vigginani. Pesquisa qualitativa: significados e a razão que a sustenta. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/7>. Acesso em: 30 de ago. 2022.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin – outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, Beth. Introdução. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 15-30.

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 26 set. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. **Legislação brasileira do ensino de 2º grau: coletânea dos atos federais**. 2. ed. Brasília, DF, 1979. p. 31-35.

_____. Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. In: BRASIL. **Habilitações profissionais no ensino do 2º grau**. Brasília: Expressão e Cultura, 1972. p. 13-30.

_____. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

_____. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Faz alterações na Lei nº 9394/96**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em: 2 abr. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2009.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 5/2009. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BRUNER, Jerome. **Como as crianças aprendem a falar**. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2007.

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assunção. **Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Anzol, 2012.

CASARIL, Daniela Hubner. **Campos de experiências na educação infantil: perspectivas para o currículo da escola da infância**. 2017(Graduação em Pedagogia) Porto Alegre/RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

CORREA, Giovana Camila Garcia.; CAMPOS, Isabel Cristina Pires; ALMAGRO, Ricardo Campanha. Pesquisa-Ação: Uma Abordagem Prática De Pesquisa Qualitativa. **Ensaios Pedagógicos**, vol.2,nº1, 2018 p.62–72. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/60> Acesso em 08 de maio de 2024.

CULIOLI, Antoine. **La formalisation en linguistique. Cahiers pour l'Analyse**, p. 106-117; repris dans Culioli-Fuchs-Pêcheux, 1970

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations**. Paris: Ophrys, 1990.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel**. Paris: Ophrys, 1999a. Tome 2.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage**. Paris: Ophrys, 1999b. Tome 3.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation tome 1. Opérations et représentations**. Paris: Ophrys, 1990.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation tome 2. Formalisation et opérations de repérage**. Paris: Ophrys, 1999.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation tome 3. Domaine notionnel**. Paris: Ophrys, 1999.

CULIOLI, Antoine; NORMAND, Claudine. **Onze rencontres sur le langage et les langues**. Paris: Ophrys, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil.; REIS, Magali.; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAHLET, Patrick. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: dialogismo, polifonia e construção do sentido**. São Paulo: Ed. da Unicamp, 1997

DEL RÉ, Alessandra.; HILÁRIO, Rosangela Nogarini; VIEIRA, Alessandra Jaqueline. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p.57-74, 2012. Disponível

em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/10331> . Acesso em: 24 de jun. 2023.

DEL RÉ, Alessandra; HILÁRIO, Rosângela Nogarini; VIEIRA, Alessandra Jaqueline. A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso** São Paulo, v.16, p.12-38, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/48071> . Acesso em 08/06/2021.

DERDYK, Edith. **Disegno. Desenho. Desígnio**. Editora Senac: São Paulo, 2007.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil**. Porto Alegre: Zouk, 2015.

DESTRI, Alana; MARCHEZAN, Renata Coelho. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 2, 2021, p. 1–25. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853>. Acesso em: 30 de ago. 2023.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés, CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIN, Paula Alves Prudente (Orgs). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. vol. 1, 2019, p. 141-170. Disponível em: <https://books.openedition.org/septentrion/14787> . Acesso em: 22 de mar. 2023.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre o problema do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: Antologia**. vol.1, 2017, p.149-172. Uberlândia: EDUFU.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasily; SHUARE, Marta (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología**. Moscou: Editorial Progreso, p. 104-124, 1987. Disponível em: https://www.academia.edu/download/56290452/TEXTO_3_-_La_concepcion_de_la_actividade_de_estudio_de_los_escolares_-_V._Davidov_e_A._Markova.pdf. Acesso em: 15 de mai. 2023.

FARACO, Carlo Alberto. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo-SP: Cortez, 2008.p34-42.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

FIORIN, José Luiz. Ironia. In: FIORIN, José Luiz. **Figuras Retóricas**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 69-72.

FLORENCIO, C. E.; BUENO, J. A. A relação entre o desenho e a aquisição escrita, segundo a visão dos professores da pré-escola, da Escola Municipal de 1º grau “Ebenezer”, no Município de Guarantã do Norte-MT, no ano 2005. **Nativa-Revista de Ciências Sociais do Norte do Mato Grosso**, Guarantã do Norte/MT, v. 1, n. 2, 2013.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza; STEINHEUSER, Débora Buss. O DESENHO COMO ATIVIDADE DA IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 29–52, 2020. DOI: 10.30681/21787476.2020.33.2952. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4783> . Acesso em: 06 out. 2023.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 9, 1987, p. 5-45. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037> . Acesso em: 16 de mai. 2023.

FRANCHI, Carlos. Linguagem – atividade constitutiva. **Revista do GEL**, Número especial, 50º Seminário em memória de Carlos Franchi (1932-2001). São Paulo: Contexto, 2002 [1977].

FRANCO, Neil Armstrong.; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, Dantielli Assumpção; SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari. **De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 275-300.

FRANÇOIS, Frédéric. **Enfants et récits: mises en mots et “reste”**. Paris: Presses universitaires du Septentrion, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23.ed. São Paulo. Cortez, 1989.

FREITAS, Antônio Francisco Ribeiro de. **Palavra: signo ideológico**. Maceió: EDUFAL, 1999.

FUZA, Ângela Francine., MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequenciação. **Calidoscópico**, v 16, 2018, 33–47. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.04> _Acesso em: 08 de janeiro de 2023.

FUZA, Ângela Francine.; RODRIGUES, Rosangela Hammes. A concepção de tema nas obras do círculo de Bakhtin. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 66, 2022. DOI: 10.1590/1981-5794-e14491. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/14491> . Acesso em: 8 maio. 2024.

GARCIA, Mariana Guerato; SISLA, Heloisa Chalmers. Atividades epilinguísticas e práticas pedagógicas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 25, 2020, p. 1-16. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4904> . Acesso em: 02 de nov. 2021.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGe – UFSCar. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João, 2012. p. 19-39.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. Subsídios metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa (5ª a 8ª série). **Cadernos da FIDENE**. Ijuí: FIDENE, 1981.

GERALDI, João Wanderley. **Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna**. Atas do SIELP/V FIAL: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, Fórum Ibero-Americano de Literacias, 2016, p. 12-22.

Geraldi, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos Da Escola**, vol 9, nº17. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.587> Acesso em: 02 de fevereiro de 2024

GOES, Maria Cecília Rafael de; CRUZ, Maria Nazaré da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, v.17, n. 2, 2006, p.31-45. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2365/50_dossie_goes_mcr_et al.pdf. Acesso em: 22 de nov. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, 1995, p. 57-63. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCggnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de mai. 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, 1995b, p. 20-29. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 10 de mai. 2023.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Esfera e campo. In: **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2021, p. 133-160.

GRIMM, Irmãos. **Once upon a time: uma antologia de contos de fadas**. São Paulo: Planeta, 2014.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, 2006, p. 201-210. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de jun. 2023.

HOLMO, Milenne Biasotto. **Para uma abordagem enunciativa no ensino de língua estrangeira: paráfrase e atividade epilinguística**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2008.

Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/1431.pdf. Acesso em: 14 de abr. 2023.

HOLQUIST, Michael. A fuga do cronotopo: In: **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 34-51.

HUFF, Luana de Araújo. **Entre o sujeito e o/seu discurso: um estudo dialógico**. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Florianópolis – UFSC. Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229892>. Acesso em: 14 de abr. 2023.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

JAPIASSU, Hilton. **A questão da interdisciplinaridade. Seminário internacional sobre reestruturação curricular**. Porto Alegre, 1994.

JAPIASSU, Hilton. **O eclipse das ciências humanas e a crise da psicanálise**. São Paulo: Letras e Letras, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada brasileira: problematizações. In: KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

LAVIOLETTE, Alice; BARNETT, Ola. W. **It Could Happen to Anyone: why battered women stay**. Califórnia, USA: Sage Publication, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232444104_It_Could_Happen_to_Anyone_Why_Battered_Women_Stay. Acesso em: 22 de abr. 2023.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. As necessidades e os motivos da atividade. IN: LONGAREZI, Andrea Maturano. e PUENTES, Roberto Valdes . (orgs.) **Antologia: ensino desenvolvimental**. Livro 1. EDUFU: Uberlândia, MG. 2017.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTISKI, LURIA e LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone editora, 2001

LIMA, Maria Auxiliadora Ferreira. De que modo a gramática pode contribuir para a funcionalidade do ensino de língua materna? **Revista do GELNE**, v. 18, n. 2, 2017, p. 7-30. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/1119> Acesso em: 02 nov. 2021.

LURIA, Alexander. **Curso de Psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: **Bakhtin: conceitos chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. Temas das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 2, 2015 p. 457-472 Disponível em :<http://dx.doi.org/10.1590/1982-370302432013> Acesso em: 02 nov. 2021.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MATOS, Gislayne Avelar. **O ofício do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec.2006.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláevitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. São Paulo: Contexto, 2019[1928].

MENEGASSI, Renilson José. Entonação valorativa em palavra escrita. **Diálogo das Letras**, v. 11, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/4497>. Acesso em: 6 de ago. 2023.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2021, p. 167-176.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica E Arte: O Desafio Da Pesquisa Social In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.p.09-31.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez;2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 18º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgard. Complexidade e ética da solidariedade. In CASTRO, Gustavo de. et al **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 15 – 24.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos Paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1996.

OLIVEIRA, Ana Paula Fabro de; HIGASHI, Arlete Machado Fernandes. A divulgação científica para crianças nas esferas literária e jornalística. **Estudos linguísticos**, São Paulo, vol 40, nº 3 p.1218-1230, 2011. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/40/el.2011_v3_t03.red6.pdf?estudoslinguisticos/volumes/40/el.2011_v3_t03.red6.pdf Acesso em: 08 de janeiro de 2023.

OLIVEIRA, Maria Eunice; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar em Revista**. Vol. 36, 2010,p. 77-93. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hLkXfdZ65VDTfztn8ng75Bd/?lang=pt> Acesso em 08 de janeiro de 2024.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a educação: contribuição de Vygotsky. In. CASTORINA, José Antonio. et. al. Piaget. **Vygotsky: Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Editora Ática, 1996. p. 51-84.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. 4ª edição- São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de, **O trabalho do professor na educação infantil: projetos e práticas pedagógicas**. Editora Biruta 1ª edição-, São Paulo: 2008.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações. Curitiba: SEED, 2020

PASQUALINI, Juliana Campregher. 2006. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2006. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90339/pasqualini_jc_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 de fev. 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A periodização do desenvolvimento psíquico: como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 35-62

PASQUALINI, Juliana Campregher; Abrantes, Angelo Antonio. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, 2013, 13-24. Recuperado em <https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9696>. Acesso em: 10 de fev. 2023.

PAULA, Luciane de. Círculo de Bakhtin: Uma análise Dialógica de Discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 21, n. 1, 2013. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5099>. Acesso em: 07 de set. 2022.

PETRI, Dino. **O discurso oral culto**. 2ª ed. São Paulo. Humanitas, 1999.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 29, n. 2, 2020, p. 1-41. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/15590>. Acesso em: 02 de nov. 2021.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Análise linguística em charge: sequência de atividades dialógicas. **Línguas &**

Letras, n. 49, v. 21, 2020, p. 127-154. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24631> . Acesso em: 10 de nov. 2021.

POLATO, Adriana Delmira Mendes, SOUZA, Andreia Aparecida de; FRANCO, Neil. Análise dialógica dos discursos de réus do crime de feminicídio no Tribunal do Júri. **Bakhtiniana - Revista De Estudos Do Discurso**, v. 18, n. 2, 2023, p. 67–97. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/59099>. Acesso em: 10 de set. 2023.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. **Análise linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico**. 231f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. O discurso transfóbico em púlpito legislativo. **Letras De Hoje**, v. 57, n. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2022.1.43528>. Acesso em: 14 de jul. 2023.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 29, n. 2, 2020, p. 1-41. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/15590> . Acesso em: 10 de nov. 2021.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José. O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, n. 2, v. 41, 2019b, p. 1-12. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/44773/751375149093>. Acesso em: 10 de nov. 2022.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José. A epistemologia dialógica da análise linguística. **Fórum Linguístico**, v. 16, n. 2, 2019a, p. 3742- 3757. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n2p3742>. Acesso em: 15 de out. 2022.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. **Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso**, n. 12, v. 2, 2017, p. 123-143. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/27809>. Acesso em: 06 de ago. 2022.

POLATO, Adriana Delmira Mendes.; MENEGASSI, Renilson José. A expansão das consciências socioideológica e linguística em prática de análise linguística de perspectiva dialógica. **Letras**, v. 1, n. 64, 2023, p. 59–79. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/69762>. Acesso em: 16 ago. 2023.

POLATO, Adriana Delmira Mendes.; MENEGASSI, Renilson José.; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. Atividade Epilinguística: Dos Princípios À Caracterização Teórico Metodológica. **EntreLetras(Araguaiana)**, v. 14, n. 3, 2023, p. 147–173. Disponível em:

<https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2023v14n3p147-173> Acesso em: 02 de fevereiro de 2024.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1, 2005, p. 3-15. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778> . Acesso em: 04 de jul. 2022.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade :Ambições e limites**. 1º ed. Lisboa: Relógio d'Água, 2004

POSSEBON, Elisa Gonsalves. **As emoções básicas: medo, tristeza e raiva** – Coleção Educação Emocional volume 2, João Pessoa: Libellus, 2017.

PINEDA, Tatiana; TROVA, Andreza Gessi. Aproximações do conhecimento histórico da educação infantil brasileira na formação inicial do pedagogo. In: MORAL, Elaine; VILHENA, Sylvia Paula; PINEDA, Tatiana. **Educação Infantil na formação do pedagogo. Pedagogo de A a Z**. São Paulo: Paco, 2013. p. 09-28.

REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade epilinguísticas e o ensino de Língua Portuguesa. **Revista do Gel**, v. 5, n.1, 2008, p. 95-108. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/136>. Acesso em: 16 de abr. 2020.

RODRIGUES, Rosangela Hammes. **A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduação em Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP, 2001. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20277>. Acesso em: 27 de out. 2022.

RODRIGUES, Rosangela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.). **Gêneros – teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem & Sociedade**, v. 15, n. 2, 2014, p. 44-60. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561>. Acesso em: 10 de jul. 2022.

ROMERO, Márcia. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v.9, n.16, 2011, p.52-163. Disponível em: http://revel.inf.br/files/artigos/revel_16_epilinguismo.pdf. Acesso em: 02 de nov. 2021.

RUBIRA, Fabiana de Pontes. Imaginar: outra forma de pensar, ensinar e aprender. **Revista Trilhas Pedagógicas**, v. 5, n.5, 2015, p. 41-53. Disponível em: <https://fatece.edu.br/arquivos/arquivos-revistas/trilhas/volume5/3.pdf> Acesso em: 02 de set. 2022.

SANTOS-CLERISI, Gabriela Debas dos. **Reverberações dos estudos dialógicos da linguagem no discurso da BNCC: em torno do objeto discursivo prática de análise linguística/semiótica**. 2020. 328 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de

Santa Catarina. Florianópolis, 2020. Disponível em: https://pedroejoaoreditores.com.br/?arquivo_download=2216. Acesso em: 14 de set. 2022.

SALGUEIRO, Marilene. **A emoção do medo: medo social e construção social do medo.** (2019) Palestra em vídeo. Disponível em: A emoção do medo: medo social e construção social do medo. Dra. Marilene Salgueiro – Youtube 24m54s. Acesso em: Agosto 2021.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre As Ciências**, v. 3, n° 2), 2020, p. 11-36. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405> Acesso em: 07 de dezembro de 2023.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** 1.ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Claudionor Renato da. BNCC da educação infantil: necessidades formativas críticas e de transgressão aos Estagiários(as) em cursos de pedagogia. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 4, n.3, 2019, p. 70-89. Disponível em: https://cecpan.ufms.br/files/2019/08/C_03.pdf. Acesso em: 20 de jul. 2023.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. **Condições sociais da constituição do desenho infantil.** Psicologia USP. v. 9, n.2. São Paulo, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200008. Acesso em: 10 mar 2021.

SIQUEIRA, Sueli. **O trabalho e a pesquisa científica na construção do conhecimento.** 2. ed. Governador Valadares: UNIVALE, 2005.

SOBRAL, Adail Ubirajara.; GIACOMELLI, Karina. Elementos sobre as propostas de Voloshinov no âmbito da concepção dialógica de linguagem. In: RODRIGUES, Rosangela Hammes; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo (org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 141-162.

SOBRAL, Adail Ubirajara; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, n. 3, 2016, p. 1076–1094. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>. Acesso em: 8 de set. 2022.

SODRÉ, Leticia. **Contação de histórias e dialogia na educação infantil: uma experiência educativa.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11042018-124147/ptbr.php> Acesso em: 14 out. 2023

STAKE, Robert. Edward. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** 1.ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, Michel. Estudos organizacionais: possível quadro referencial e interfaces. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, v. 1, n. 1, 2014 p.1-10. Disponível em:

<https://www.semanticscholar.org/paper/ESTUDOS-ORGANIZACIONAIS%3A-POSS%C3%8DVEL-QUADRO-ETHiolent/63d3128204a289245e37a6f8b482274458d4de5e>
 . Acesso em: 10 de set. 2023.

THIOLLENT, Michel. Notas Para o Debate Sobre Pesquisa-Ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 82-103.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Ciências Humanas e Sociais**.v.36, nº2, 2014 p. 207-216. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307332697009> Acesso em: 15 de agosto de 2022

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências. In FAZENDA, Ivani (ORG). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.p.65-83.

VER, Cintia. A Base Nacional Comum Curricular: uma leitura a contrapelo dos avanços teóricos e metodológicos da Educação Infantil. **Revista Aleph**, Dossiê Temático, ano XV, n. 29, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39226> . Acesso em: 14 de mar. 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. A construção da enunciação. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p.157-188.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. O que é a linguagem. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p.131-156.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo; Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019a[1926]. p. 109-146.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado. In: VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo; Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019a [1930]. p. 266-305.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. A interação discursiva. In: VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo; Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019[1929/1930].

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo; Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019[1929/1930].

VYGOTSKY, Lev Semionovitch.. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, v.8, p.23-36, 2008.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância.** Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Preste. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem.** Lisboa: Antídoto, 1979.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1995. Tomo III.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1996. Tomo IV.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamiento y lenguaje.** In: VYGOTSKI, Lev S. *Problemas de Psicología General – Obras Escogidas* – v. II. (edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, 1993 p. 11-348. (original de 1934).

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZANELATO, Eliete; CUNHA, Sonia da. A periodização da atividade humana para Vygostki, Leontiev e Elkonin: ruptura ou continuidade? *Colloquium Humanarum*, v. 16, n. 2, 2019, p.32-44. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3000/2774> Acesso em 08 de maio de 2024.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação.** São Paulo: Editora Ática, 1984.

ANEXOS

Anexo A – Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Normas para transcrição de entrevistas gravadas		
Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níves de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...
1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i> : tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i> . 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

Anexo B – Termo de assentimento livre e esclarecido



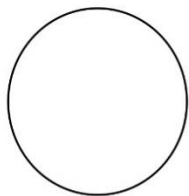
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
 Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO(A) A PARTICIPAR, COMO VOLUNTÁRIO(A), DA PESQUISA INTITULADA “**ATIVIDADES EPILINGÜÍSTICAS VALORATIVAS NO (RE)CONTO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICO-ENUNCIATIVO-DISCURSIVA.**”. MEU NOME É KARLA KATIELE VEIGA DA SILVA, SOU O PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL PELA APLICAÇÃO E MINHA ÁREA DE ATUAÇÃO É ESTUDANTE PESQUISADORA. SUA PARTICIPAÇÃO CONSISTE EM OUVIR A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, RESPONDER AS ATIVIDADES PROPOSTAS PELA PROFESSORA, RECONTAR A HISTÓRIA ORALMENTE, DESENHAR E DRAMATIZAR AS DUAS HISTÓRIAS ESCOLHIDAS PARA CONTAÇÃO E RECONTO, “CHAPEUZINHO VERMELHO” E “OS TRÊS PORQUINHOS”. SE VOCÊ ACEITAR FAZER PARTE DO ESTUDO, PINTE AO FINAL DESTES DOCUMENTOS O CÍRCULO DE **AZUL**. SE NÃO ACEITAR PARTICIPAR DA MINHA PESQUISA, PINTE O CÍRCULO DE **VERMELHO**, NAS DUAS VIAS ENTREGUES, SENDO QUE UMA FICARÁ COM VOCÊ E A OUTRA COM O RESPONSÁVEL PELA PESQUISA. ESCLAREÇO QUE EM CASO DE RECUSA NA PARTICIPAÇÃO, VOCÊ NÃO SERÁ PENALIZADO(A) DE FORMA ALGUMA. MAS SE ACEITAR PARTICIPAR, AS DÚVIDAS *SOBRE A PESQUISA* PODERÃO SER ESCLARECIDAS PELO(S) PESQUISADOR(ES) RESPONSÁVEL(IS), VIA E-MAIL CEP@UNESPAR.EDU.BR, INCLUSIVE, SOB FORMA DE LIGAÇÃO A COBRAR, ATRAVÉS DO(S) SEGUINTE(S) CONTATO(S) TELEFÔNICO(S): (44).3424-0100. AO PERSISTIREM AS DÚVIDAS *SOBRE OS SEUS DIREITOS* COMO PARTICIPANTE DESTA PESQUISA, VOCÊ TAMBÉM PODERÁ FAZER CONTATO COM O **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA** DA UNIVERSIDADE ESTADUAL (UNESPAR) PARANAÍ-PR.

A MINHA PESQUISA TEM POR OBJETIVO DESENVOLVER O VOCABULÁRIO E A LINGUAGEM DA CRIANÇA POR MEIO DA CONTAÇÃO E RECONTO DE HISTÓRIAS. ACREDITO QUE SÓ LHE TRARÁ BENEFÍCIOS, POIS ENRIQUECERÁ SUA LINGUAGEM E SUA IMAGINAÇÃO. NÃO USAREI SUA IMAGEM EM MINHA PESQUISA, SOMENTE TRANSCREVEREI AS FALAS, USAREI OS DESENHOS E ATIVIDADES QUE FAREMOS JUNTOS NAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA.

TAMBÉM DEIXO CLARO QUE VOCÊ PODE DEIXAR DE PARTICIPAR DA PESQUISA A QUALQUER MOMENTO SEM NENHUMA PENALIDADE. CIENTE DAS CONDIÇÕES VOCÊ CONCORDA EM PARTICIPAR DA MINHA PESQUISA?



 NOME DO ALUNO(A)

CAMPO MOURÃO,..... DE DE 2023.

 Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Anexo C – Termo de Consentimento livre e esclarecido



Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR
Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CEP UNESPAR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O seu filho está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa “**Atividades epilinguísticas valorativas no reconto de histórias na Educação Infantil: desenvolvimento da consciência linguístico-discursiva**” como voluntário(a). As atividades serão organizadas em torno de dois contos infantis: “Chapeuzinho vermelho” e “Os três porquinhos”. No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

A participação não é obrigatória e, a qualquer momento, ele poderá desistir de participar, se o termo de consentimento for retirado. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas sobre projeto e sobre a participação de seu filho.

TÍTULO DA PESQUISA: “**ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS VALORATIVAS NO (RE)CONTO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICO-ENUNCIATIVO-DISCURSIVA.**” **PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:** Adriana Delmira Mendes Polato: Av. Comendador Norberto Marcondes, 733- Centro, Campo Mourão-PR 87302-060. **TELEFONE:** (44) 3424-0100 **PESQUISADORES PARTICIPANTES:** KARLA KATIELE VEIGA DA SILVA. **PATROCINADORES:** Adriana Delmira Mendes Polato e Karla Katiele Veiga da Silva.

OBJETIVOS: A pesquisa tem como objetivo desenvolver atividades epilinguísticas, ou seja, atividades de reflexão e diálogos, que ajudam na interpretação do texto, ampliam o vocabulário da criança, ajudam na alfabetização, para que mais tarde, quando já souber escrever, a criança apresente mais riqueza, imaginação e criatividade no uso da linguagem.

JUSTIFICATIVA: As atividades que serão propostas desenvolvem a consciência da criança para o uso da linguagem e ajudam no processo de alfabetização e desenvolvimento da fala e da escrita. Por isso, são atividades importantes e necessárias de serem desenvolvidas na Educação Infantil.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Caso concorde com a participação de seu filho na pesquisa, você deverá assinar esse termo de consentimento. Posteriormente, será consultada a ficha de matrícula da criança para obtenção das características gerais (tais como: idade, escolaridade, etc.).

RISCOS E DESCONFORTOS: A pesquisa apresenta riscos moderados às crianças, uma vez que elas já estão acostumadas e gostam de participar das práticas de contação de histórias e reconto na Educação Infantil, assim como gostam de desenhar, pintar e dramatizar. No entanto, caso haja relato de qualquer desconforto, a criança participante poderá manifestá-lo, assim como os responsáveis poderão comunicá-lo aos pesquisadores responsáveis, que suspenderão imediatamente a participação, sem qualquer dano ou prejuízo à criança. Caso necessário, encaminharemos a criança à equipe de atendimento multiprofissional do município, que conta com psicólogos, fonoaudiólogo, pedagogos, médico neuropediatra, assistente social e outros profissionais da educação.

BENEFÍCIOS: Em relação aos benefícios, o estudo possibilita o desenvolvimento de habilidades para uso da linguagem falada e escrita, para a interpretação de textos, ampliando o vocabulário da criança, bem como estimulando a imaginação e a criatividade.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá nenhum gasto com sua participação. Você também não receberá nenhum pagamento para participar.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: A pesquisa será mantida em absoluto sigilo e os dados serão arquivados por 5 anos na instituição.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Eu, _____, portador do RG _____ declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora – Adriana Delmira Mendes Polato e sua orientanda Karla Katiele Veiga da Silva – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, e assim concordo com a participação de meu filho. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento. Declaro, ainda, que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento. Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEP/UNESPAR, com endereço na Av. Gabriel Esperidião, S/N- Jardim Morumbi, Paranavai-PR, 87.703-000. TELEFONE: (44) 3424-0100, no e-mail: cep@unespar.edu.br, sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde dados pessoais não sejam mencionados.

Campo Mourão, ____ de _____, de 2023.

NOME E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

(Nome por extenso)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Testemunha 1 _____

Testemunha 2 _____

Anexo D – Termo e Autorização para uso de imagem e voz

TERMO E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Solicitamos que como responsável legal autorize que sejam feitas filmagens, fotografias e gravações em áudio no momento de aplicação de pesquisa da qual seu filho foi autorizado a participar. As imagens e vozes não serão utilizadas fora do contexto de realização e desenvolvimento da pesquisa.

TÍTULO DA PESQUISA: Atividades epilinguísticas valorativas no reconto de histórias na Educação Infantil: desenvolvimento da consciência linguístico-discursiva.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Dra. Adriana Delmira Mendes Polato: Av. Comendador Norberto Marcondes, 733-Centro, Campo Mourão-PR 87302-060. TELEFONES: (44) 3424-0100 (44) 99972 91 31.

PESQUISADOR PARTICIPANTE: Mestranda Karla Katiele Veiga Da Silva.

PATROCINADORES: Adriana Delmira Mendes Polato e Karla Katiele Veiga da Silva.

LOCAL DA PESQUISA: A pesquisa será realizada na Escola Municipal Castro Alves, pertencente à rede de ensino do Município de Campo Mourão-Pr, com turmas de Nível II da Educação Infantil. A escola está situada à Rua 6, 596, Vila Guarujá- Campo Mourão 87300970. Telefone: (44)3523 8324

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA: A pesquisa será desenvolvida junto a seu filho(a) ou tutelado(a) e envolve as práticas de contação de histórias, reconto e dramatização, para ajudar no desenvolvimento da linguagem infantil. As atividades serão organizadas em torno de dois contos infantis: “Chapeuzinho Vermelho” e “Os três porquinhos”.

OBJETIVOS: A pesquisa tem como objetivo a realização de atividades epilinguísticas na prática de contação de histórias e reconto aos alunos no nível II da Educação Infantil. Essas atividades envolvem reflexões e diálogos que ajudam na interpretação do texto, ampliam o vocabulário da criança, preparam para o processo de alfabetização, para que mais tarde, quando já souber escrever, a criança apresente mais riqueza, imaginação e criatividade no uso da linguagem.

CONFIDENCIALIDADE E SIGILO: Nenhuma imagem, seja ela filmada ou fotografada, ou gravação de voz será utilizada fora do contexto da pesquisa. Os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa, comprometem-se em manter a confidencialidade e o sigilo dos dados coletados e não os divulgar fora do contexto da discussão dos dados da dissertação de mestrado e artigos decorrentes.

JUSTIFICATIVA

DIREITO DE DESISTIR E SAIR DA: As atividades que serão propostas desenvolvem a consciência da criança para o uso da linguagem e ajudam no processo de alfabetização e desenvolvimento da oralidade/fala e da escrita. Por isso, são atividades importantes e necessárias de serem desenvolvidas na Educação Infantil.

RISCOS: A pesquisa apresenta riscos moderados às crianças, uma vez que elas já estão acostumadas e gostam de participar das práticas de contação de histórias e reconto na Educação Infantil, assim como gostam de desenhar, pintar e dramatizar. No entanto, caso haja relato de qualquer desconforto, a criança participante poderá manifestá-lo, assim como os responsáveis poderão comunicá-lo aos pesquisadores responsáveis, que suspenderão imediatamente a participação, sem qualquer dano ou prejuízo à criança. Caso necessário, encaminharemos a criança à equipe de atendimento multiprofissional do município, que conta com psicólogos, fonoaudiólogo, pedagogos, médico neuropediatra e assistente social e outros profissionais da educação.

BENEFÍCIOS: Em relação aos benefícios, o estudo possibilita o desenvolvimento de habilidades para uso da linguagem oral/falada e escrita, para a interpretação de textos, ampliando o vocabulário da criança, bem como estimulando a imaginação e a criatividade.

PESQUISA E A ESCLARECIMENTOS DURANTE O PROCESSO: A criança poderá se retirar da participação da pesquisa a qualquer momento que seus pais ou responsáveis solicitarem a suspensão do consentimento, sem prejuízos, sem qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento da vida escolar.

FORMAS DE DIVULGAÇÃO DA IMAGEM E VOZ DO PARTICIPANTE DE PESQUISA: As imagens filmadas ou fotografadas e as gravações em áudio serão utilizadas exclusivamente nas discussões dos dados constantes da dissertação de mestrado e artigos decorrentes.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Não haverá nenhum gasto com sua participação. Você também não receberá nenhum pagamento para participar.

TERMO E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Eu, _____, portador do RG _____

Pai/mãe/responsável pelo aluno _____

declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelas pesquisadoras – Dra. Adriana Delmira Mendes Polato e sua orientada, a Mestranda Karla Katiele Veiga da Silva – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa. Foi-me garantido que as imagens filmadas ou em forma de fotografia, assim como gravações de áudio não serão utilizadas fora o contexto da pesquisa e nem divulgadas a qualquer outra instância. Declaro ainda que recebi uma cópia desse TERMO E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ. Poderei consultar a pesquisadora responsável (acima identificada) ou o CEP/UNESPAR, com endereço na Av. Gabriel Esperidião, S/N- Jardim Morumbi, Paranavai-PR, 87.703-000. TELEFONE: (44) 3424-0100, no e-mail: cep@unespar.edu.br, sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e a participação de meu filho(a) ou tutelado(a) no mesmo. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que dados pessoais não sejam mencionados.

Campo Mourão, _____ de _____ 2023.

NOME E ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

(Nome por extenso) _____

Anexo E – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Atividades epilinguísticas valorativas no reconto de histórias na Educação Infantil: desenvolvimento da consciência linguístico-discursiva

Pesquisador: ADRIANA DELMIRA MENDES POLATO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 58759121.0.0000.9247

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.632.199

Apresentação do Projeto:

O objetivo geral da pesquisa é delimitação e caracterização de atividades epilinguísticas valorativas na prática de contação de histórias e no reconto na Educação Infantil, para o desenvolvimento da consciência linguístico-discursiva de crianças pequenas de cinco anos. Trata-se de uma pesquisa interdisciplinar, qualitativa e interpretativa, que tem como base as teorias de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin, as quais balizam a compreensão sobre a formação da consciência socioideológica e linguístico-discursiva na aquisição da linguagem infantil. Empregam-se ainda, referenciais da pesquisa bibliográfica e da pesquisa-ação, para discussão teórica, aplicação e coleta de dados a partir de instrumentos como gravações em áudio e vídeo, registros fotográficos, diário de bordo, e outros, como atividades desenvolvidas pelos alunos, como a produção de textos orais no reconto e desenhos. Será desenvolvida uma proposta didático-pedagógica dialógica que envolve as práticas de contação de histórias e reconto, a partir das quais serão desenvolvidas e caracterizadas as atividades epilinguísticas valorativas aplicadas. A proposta de aplicação ocorrerá na Escola Municipal Castro Alves em Campo Mourão/PR. Assim, espera-se contribuir com os estudos de formação de educadores infantis e os estudos sobre a aquisição da linguagem subscritos na Linguística Aplicada do Brasil

Endereço: Av: Gabriel Esperidião s/n sala 20

Bairro: Jardim Morumbi

CEP: 87.703-000

UF: PR

Município: PARANAÍ

Telefone: (44)99973-4064

Fax: (44)3141-4319

E-mail: cep@unespar.edu.br