



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
CLÉSIA DA SILVA MENDES ZAPELINI

**A CAMINHO DA ESCRITA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA NO ENTREMEIO DAS
PRODUÇÕES DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tubarão
2016

CLÉSIA DA SILVA MENDES ZAPELINI

**A CAMINHO DA ESCRITA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA NO ENTREMEIO DAS
PRODUÇÕES DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof. Dr. Andréia da Silva Daltoé

Tubarão

2016

Zapelini, Clésia da Silva Mendes, 1977-

Z37 A caminho da escrita : uma análise discursiva no entremeio das produções de crianças na Educação Infantil / Clésia da Silva Mendes Zapelini; -- 2016.
177 f. il. color. ; 30 cm

Orientadora : Andréia da Silva Daltoé.

Tese (doutorado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

Inclui bibliografias.

1. Análise do discurso. 2. Educação de crianças. 3. Crianças - Escrita. 4. Sentido. I. Daltoé, Andréia da Silva. II. Universidade do Sul de Santa Catarina – Doutorado em Ciências da Linguagem. III. Título.

CDD (21. ed.) 401.41

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

CLÉSIA DA SILVA MENDES ZAPELINI

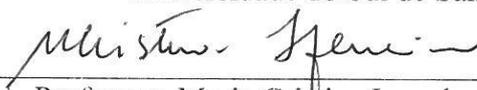
**A CAMINHO DA ESCRITA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA NO ENTREMEIO DAS
PRODUÇÕES DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta Tese foi julgada adequada à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 8 de julho de 2016.



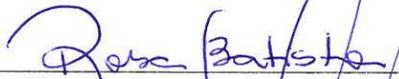
Professora e orientadora Andréia da Silva Daltoé, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina



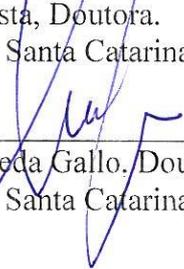
Professora Maria Cristina Leandro Ferreira, Doutora.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Professor Sandro Braga, Doutor.
Universidade Federal de Santa Catarina



Professora Rosa Batista, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Solange Maria Leda Gallo, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Ao Caio, anjo que apareceu na minha vida
para ensinar a vencer meus limites e mostrar
que o amor supera tudo.

Ao Clávison, pela parceria de cada minuto, de
cada hora, de cada dia... Amor eterno!

AGRADECIMENTOS

Esta tese é resultado de alguns anos de estudo e reflexão. Se, por um lado, o trabalho com a escrita é uma ação solitária, por outro, a ampliação do conhecimento que antecede o processo de escrita é sempre resultado de significativos encontros e com muitas pessoas. Por isso, a minha eterna gratidão a algumas delas que fizeram e fazem parte, não só neste trabalho com a tese, mas, principalmente, na minha vida. Foram quatro anos de muita luta e sacrifício, mas com a coragem e a ajuda dessas pessoas queridas, conseguimos chegar ao final dessa tese.

Ao querido Deus, ao mestre Jesus, que parece tão distante, mas que está tão perto que nem conseguimos imaginar.

À minha família, ao meu querido esposo Clavison, que sempre acreditou em mim, apoiando-me diariamente. Ao meu filho, Caio, mais que um filho, um anjo, que mesmo sem asas sempre pousava ao meu lado durante a escrita dos textos. Aos meus pais, que vibram a cada conquista minha, que me ensinaram que ter humildade é tudo e que a vida vale a pena ser vivida, nem que para isso tenhamos que ultrapassar muitas barreiras. Aos meus irmãos, cunhado, cunhada e sobrinhos, pelo incentivo e carinho.

À Professora, Dra. Andréia da Silva Daltoé, minha orientadora, que sempre me ensinou com tanto conhecimento e boa vontade, incentivando, mostrando o melhor caminho para escrever uma tese. Não significa que foi fácil, mas valeu a pena cada minuto e cada segundo. Posso dizer que aprendi muito com você.

Ao professor Dr. Sandro Braga, que incentivou e auxiliou na organização da proposta de trabalho: um mestre que apostou na capacidade de sua aluna.

Aos professores e colegas do programa, pelo conhecimento compartilhado.

Ao coordenador do Curso do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Dr. Fábio José Rauen, pela acolhida, pelo carinho e incentivo manifestados durante todo este período.

Às secretárias do programa, inicialmente a Layla e a Suelen e, agora, a Patrícia e a Elaine, pelo carinho e excelente atendimento.

Aos professores da banca de qualificação da tese, Dr. Sandro Braga (UFSC), Dra. Solange Maria Leda Gallo (UNISUL) e Dr. Maria Cristina Leandro Ferreira (UFRGS) pelas excelentes contribuições.

Aos professores da banca final, obrigada pelo aceite e contribuições: Dr. Sandro Braga (UFSC), Dr. Solange Maria Leda Gallo (UNISUL), Dr. Maria Cristina Leandro

Ferreira (UFRGS), Dr. Rosa Batista (UFSC) e Dr. Maria Sirlene Pereira Schlickmann (UNISUL).

À professora Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que nos acolheu no programa de doutorado e nos mostrou que é uma grande mestre da Análise do discurso.

Às minhas amigas: Sirlene, companheira de todas as horas e de muitas discussões da AD e também da Educação. Daiana e Geruza, pessoas especiais que não medem esforços para me ajudar.

Aos diretores do Colégio Dehon, José Antônio Matiolla e Geruza Umbelina Goulart de Souza, às coordenadoras, aos professores e funcionários, pelo apoio e pela compreensão aos momentos em que estive ausente no colégio.

Às crianças e aos professores que participaram da pesquisa, fundamentais para a realização trabalho.

Ao FUNDES/SC, pela bolsa de pesquisa.

À Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), pela bolsa de 50% dos custos da mensalidade dessa formação.

Muito obrigada! Que Deus abençoe todos!

A CRIANÇA É FEITA DE CEM

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 separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça,
de escutar e de não falar,

De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o 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)

RESUMO

A presente tese, que se insere na linha de pesquisa “Texto e Discurso”, do Programa de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, objetiva analisar, a partir da Análise do Discurso de linha francesa, o processo de descoberta da produção escrita pelas crianças, procurando observar se é possível pensar em marcas de autoria no processo de alfabetização. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede particular de Tubarão, Santa Catarina, na turma do III Infantil, cuja faixa etária é de quatro e cinco anos. A observação aconteceu de três a quatro dias por semana, durante todo o ano de 2012, no momento em que as crianças elaboravam as produções escritas sem a intervenção direta da professora e, posteriormente, em algumas práticas pedagógicas proporcionadas pela professora, o que, de certo modo, interferiam nas produções. O corpo teórico fundamenta-se especialmente em Pêcheux, Orlandi e demais pesquisadores brasileiros que discutem a AD, tais como: Braga, Daltoé, Gallo, Indursky e Leandro-Ferreira, entre outros. Os principais resultados apontam que os sentidos que movimentam as elaborações das produções iniciam num processo de vai e vêm entre brincadeiras, conversações e elaborações das produções. Posteriormente, afetada pelo discurso pedagógico, a produção escrita ganha um novo valor simbólico; entre a produção de números, letras e desenhos, a criança vai significando e criando a sua possibilidade de escrita. O processo de interpretação que o sujeito-criança realiza desde as primeiras produções movimenta sentidos que oscilam entre a estabilização destes e a deriva de outros. É um processo de autoria marcado pelas condições de produção do espaço escolar, movimentando sentidos e dizeres a cada novo funcionamento discursivo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Produção Escrita. Sentido. Escrita de Entremeio.

ABSTRACT

This thesis, that is insert in the search line “Text and Speech” from the Doctorate Program in language science from the South of Santa Catarina University – Unisul, aims to analyze the process of the children’s written production discovery, observing if it is possible thinking about authorship marks in this time of inset in the literacy process, based in the speech’s analysis from the French line. The research was developed in a private school in Tubarão, Santa Catarina, in a kindergarten class whose the kids were four and five years old. The observation happened during three to four days a week during the whole year of 2012 at the moment when the children elaborated the written productions without the direct intervention of the teacher, and after in some pedagogical practices proportionated by the teacher that in some way interfered in the kids’ production. The theoretical body bases especially in Pêcheux, Orlandi and others Brazilians researchers who discuss the AD, like: Braga, Daltoé, Gallo, Indursky and Leandro-Ferreira, among others. The main results show that the senses that move the elaboration of the productions start in a come-and-go process among games, conversations and elaboration of the productions. After that, affected by the pedagogical speech, the written production gets a new symbolic value; among the production of numbers, letters and draws the kid means and creates his/her written possibility. The process of interpretation that the subject-kid does since the first productions moves senses that range between the stabilization to these and drift from others. It is an authorship process marked by the productions conditions of the school space moving senses and sayings in each new discursive function.

Keywords: Key-words: kindergarten. Written production. Sense. Intersperse written.

RESUMEN

Esta tesis, que se incluye en la línea de pesquisa "Texto y Discurso" del Programa de Doctorado en Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Sur de Santa Catarina - UNISUL, objetiva analizar, a partir del Análisis del Discurso de línea francesa, el proceso de descubrimiento de la producción escrita por los niños, tratando de observar si es posible pensar en autoría en este periodo de entremedio del proceso de alfabetización. La investigación se realizó en una escuela privada de Tubarão, Santa Catarina, en la clase III del Infantil, cuya edad es de cuatro y cinco años. La observación ocurrió de tres a cuatro días por la semana, durante todo el año 2012, cuando los niños elaboraban producciones escritas sin la intervención directa de la maestra, y posteriormente, en algunas prácticas pedagógicas proporcionados por la maestra, que, de alguna manera, interfirió en las producciones. El marco teórico se basa especialmente en Pêcheux, Orlandi y demás investigadores brasileños que discuten la AD, como Braga, Daltoé, Gallo, Indursky y Leandro-Ferreira, entre otros. Los principales resultados muestran que los sentidos que mueven las elaboraciones de las producciones comienzan en un proceso de va y viene entre juegos, conversaciones y elaboraciones de las producciones. Más tarde, afectada por el discurso pedagógico, la producción escrita gana un nuevo valor simbólico; entre la producción de los números, de las letras y de los dibujos el niño va significando y creando su posibilidad de escribir. El proceso de interpretación que el sujeto-niño realiza desde las primeras producciones mueve sentidos que oscilan entre la estabilización de estos y a la deriva de otros. Es un proceso de autoría marcado por las condiciones de producción del espacio escolar, moviendo sentidos y frases a cada nueva operación discursiva.

Palabras clave: Educación Infantil. Producción Escrita. Sentido. La Escritura de Entremedio.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Peças de lego e construção de uma cidade com as peças.....	37
Figura 2 – Conceitos constituintes da AD, a partir dos estudos de Leandro-Ferreira.....	38
Figuras 2 – Produção escrita elaborada por Catharina (SDr 1).....	49
Figuras 3 – Produção escrita elaborada por Catharina (SDr 2).....	49
Figura 4 – Produção escrita elaborada por Mirian (SDr 3).....	50
Figura 5 – Produção escrita elaborada por Mirian (SDr 4).....	50
Figura 6 – Produção escrita elaborada por Laura (SDr 5).....	51
Figura 7 – Produção escrita elaborada por Igor (SDr 6).....	51
Figura 8 – Produção escrita elaborada por Ana (SDrs 7 e 8).....	52
Figura 9 – Produção escrita elaborada por Sophia (SDrs 9 e 10).....	52
Figura 10 – Brincadeira de faz de conta (casinha) (foto: 01).....	54
Figura 11 – Brincadeira faz de conta (atividades na academia) (foto: 02).....	55
Figura 12 – Brincadeira faz de conta (casinha) (foto: 03).....	55
Figura 13 – Brincadeira com bonecos de desenhos animados (foto: 04).....	55
Figura 14 – Produção escrita de Catharina (SDr 11).....	57
Figura 15 – Produção escrita de Ana (SDr 12).....	57
Figura 16 – Produção escrita de Ana (SDr 13).....	58
Figura 17 – Produção escrita de Sophia (SDr 14).....	58
Figura 18 – Produção escrita de Igor (SDr 15).....	59
Figura 19 – Produção escrita de Nilo (SDr 16).....	59
Figura 20 – Produção escrita de Iago (SDr 17).....	59
Figura 21 – Produção escrita de Augusto (SDr 18).....	59
Figura 22 – Produção escrita de Laura (SDr 19).....	61
Figura 23 – Produção escrita de Catharina (SDr 20).....	61
Figura 24 – Pedro olhando as imagens do livro (foto: 05).....	62
Figura 25 – Pintando desenho, palavras e letras (foto: 06).....	62
Figura 26 – Elaboração de produções escritas entre pares (foto: 07).....	62
Figura 27 – Pintando as letras do livro de Pedro (foto: 08).....	63
Figura 28 – Brincadeira: a médica escrevendo a receita (foto: 09).....	63
Figura 29 – Brincadeira: a mãe e os filhos (foto: 10).....	63
Figura 30 – Brincadeira: receita e dinheiro da consulta médica (foto: 11).....	63

Figura 31 – Brincadeira: receita e dinheiro da consulta médica (foto: 12).	63
Figura 32 – Produção elaborada por Laura (SDr 21).	65
Figura 33 – Produção elaborada por Ana e Sophia (SDr 22).	65
Figura 34 – Produção elaborada por Catharina (SDr 23).	65
Figura 35 – Produção elaborada por Mirian (SDr 24).	67
Figura 36 – Produção elaborada por Igor (SDr 25).	67
Figura 37 – Produção elaborada por Mirian (foto: 26).	67
Figura 38 – Produção elaborada por Pedro (foto: 27).	67
Figura 39 – Produção elaborada por Laura (SDr 28).	68
Figura 40 – Produção elaborada por Igor (SDr 29).	68
Figura 41 – Produção elaborada por Sophia (SDr 30).	68
Figura 42 – Produção solicitada pela professora (foto 13).	69
Figura 43 – Atividades no Laboratório de Ciências (foto 14).	69
Figura 44 – Produção solicitada pela professora (foto: 15).	70
Figura 45 – Igor, Sophia e Ana conversam sobre o álbum com imagens da novela Carrossel (foto 16).	70
Figura 46 – Álbum da novela Carrossel (foto 17).	70
Figura 47 – Texto do álbum da novela Carrossel (foto 18).	70
Figura 48 – Pintando os personagens do desenho animado Max Steel (foto: 19).	71
Figura 49 – Álbum dos personagens do desenho animado Max Steel (foto: 20).	71
Figura 50 – Cantando a música da novela Carrossel (foto: 21).	72
Figura 51 – Laura olhando as letras do nome dos colegas (foto: 22).	73
Figura 52 – Laura escrevendo os nomes (SDr: 31).	73
Figura 53 – Laura escrevendo o nome dos colegas (SDr: 32).	74
Figura 54 – A escrita dos nomes (SDr 33).	74
Figura 55 – Augusto colocando o nome no copo (foto 23).	74
Figura 56 – Pedro procurando o seu nome no copo (foto 24).	74
Figura 57 – Nome de Iago no copo (SDr 34).	74
Figura 58 – Nome de Mirian no copo (SDr 35).	74
Figura 59 – Produção elaborada por Ana e sua mãe (SDr 36).	76
Figura 60 – Quadro do DP.	79
Figura 61 – Quadro comparativo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil	82
Figura 62 – Metáfora das dunas de areia	85

Figura 63 – Produção solicitada pela professora (foto: 25).....	89
Figura 64 – Lugar social e lugares discursivos.....	90
Figura 65 - Brincadeira faz de conta (casinha) (foto 03).....	91
Figura 66 - Produção solicitada pela professora (foto: 15).	92
Figura 67 - Pintando as letras do livro de Pedro (foto 08).	93
Figura 68 - Brincadeira faz de conta (atividades na academia) (foto: 02).	94
Figura 69 – Lugar social e lugares discursivos.....	95
Figura 70 – Igor, Sophia e Ana conversam sobre o álbum com imagens da novela Carrossel (foto 16).....	96
Figura 71 – Álbum da novela Carrossel	96
Figura 72 – Pintando os personagens do desenho animado Max Steel (foto: 19).....	96
Figura 73 – Álbum dos personagens do desenho animado Max Steel (foto: 20).....	96
Figura 74 – Sentados para iniciar uma atividade, cantando a música da novela Carrossel. (Foto: 21).....	98
Figura 75 – Brincadeira faz de conta (casinha) (Foto: 03).....	98
Figura 76– Atividades no Laboratório de Ciências (Foto: 14).....	100
Figura 77 – As crianças cantam a música da novela Carrocel	101
Figura 78 – FD Pedagógica	103
Figura 79 – Produção solicitada pela professora (foto 13).....	103
Figura 80 – Atividades no Laboratório de Ciências (foto 14).....	104
Figura 80 – Augusto colocando o nome no copo (foto: 23).....	104
Figura 81 – Nome de Iago no copo (SDr: 34).	104
Figura 82 – Posição Sujeito 1 (PS1).....	105
Figura 83 – Laura escrevendo o nome dos colegas (SDr 32).....	105
Figura 84 – A escrita dos nomes (SDr 33).	105
Figura 85 – Cantando a música da novela Carrossel (foto 21).....	107
Figura 86 – Posição Sujeito 2 (PS2).....	108
Figura 87 – Brincadeira: a médica escrevendo a receita (Foto 09).	109
Figura 88 – Brincadeira: a mãe e os filhos (Foto 10).	109
Figura 89 – Brincadeira faz de conta (casinha) (Foto 03).	109
Figura 90 – Reconfiguração da FD e posição Sujeito 3 (PS3)	110
Figura 91 – Representação do interdiscurso, intradiscurso e da memória discursiva	114
Figura 92 – Produção escrita elaborada por Laura (SDr 5).....	117
Figura 93 – Produção escrita elaborada por Igor (SDr 6).	117

Figura 94 – Brincadeira: consulta médica (foto 09, 10, 11 e 12)	119
Figura 95 – Pedro olhando as imagens do livro (foto: 05).	120
Figura 96 – Pintando desenho, palavras e letras (foto: 06).	120
Figura 97 – Produção escrita de Catharina (SDr 11).	121
Figura 98 – Produção escrita de Ana (SDr 12).	121
Figura 99 – Produção escrita de Ana (SDr 13).	121
Figura 100 – Produção escrita de Sophia (SDr 14).	121
Figura 101 – Identificação do nome com foto para a chamada e uso diário	123
Figura 102 – Cartaz do ajudante do dia	123
Figura 103 – Mural de produções	124
Figura 104 – Cadeira identificada	124
Figura 105 – Produção solicitada pela professora (foto: 25).	124
Figura 106 – Produção Escrita (F1)	126
Figura 107 – Escrita do nome de Mirian e Ana	127
Figura 108 – A escrita do nome Igor (SDr 6).	128
Figura 109 – A escrita do nome Catharina (SDr 2).	128
Figura 110 – Produção escrita de Ana (SDr 13).	129
Figura 111 – Produção escrita de Sophia (SDr 14).	129
Figura 112 – Produção escrita de Iago (SDr 17).	129
Figura 113 – Produção escrita de Augusto (SDr 18).	129
Figura 114 – Laura escrevendo o nome dos colegas (SDr: 32).	131
Figura 115 – A escrita dos nomes (SDr 33).	131
Figura 116 – Nome de Iago no copo (SDr 34).	131
Figura 117 – Nome de Mirian no copo (SDr 35).	131
Figura 118 – O processo de deslizamento e ressignificação do nome próprio	132
Figura 119 – Nó borromeano sobre a constituição da escrita de entremeio	134
Figura 120 – Rede de sentidos que movimentam a elaboração da escrita de entremeio	135
Figura 121 – Produção escrita elaborada por Mirian (SDr 4).	136
Figura 122 – A escrita de entremeio: entre letras, números e desenhos	138
Figura 123 – SDrs que fazem parte do F1, F2, F3 e F4	141
Figura 124 – Dimensão discursiva da produção escrita	142
Figura 125 – Brincadeira de faz de conta (casinha) (foto: 01).	143
Figura 126 – Brincadeira faz de conta (atividades na academia) (foto: 02).	143
Figura 127 – Produção escrita elaborada por Catharina (SDr 1) (SDr 2).	144

Figura 128 – Pintando desenho, palavras e letras (foto: 06).	145
Figura 129 – Texto 1: SDrs pertencentes ao funcionamento (F2).....	146
Figura 130 – Produção elaborada por Ana e Sophia (SDr 22).	147
Figura 131 –Produção elaborada por Igor (SDr 25).	148
Figura 132 – Laura olhando as letras do nome dos colegas (SDr 52).	149
Figura 133 – Laura escrevendo os nomes (SDr 53).	149
Figura 134 – Laura escrevendo o nome dos colegas (SDr 54).	150
Figura 135 – A escrita dos nomes (SDr 55).	150
Figura 136 – Augusto colocando o nome no copo (foto 23).	151
Figura 137 – Nome de Iago no copo (SDr 34).	151
Figura 138 – Produção escrita elaborada por Mirian (SDrs 3).	157
Figura 139 – Produção escrita elaborada por Ana (SDrs 7).	157
Figura 140 – Produção escrita elaborada por Laura (SDrs 19).	158
Figura 141 – Produção escrita elaborada por Catharina (SDrs 20).	158
Figura 142 – Produção escrita elaborada por Laura (SDrs 21).	160
Figura 143 – Produção escrita elaborada por Ana e Shopia (SDrs 22).	160
Figura 144 – A escrita dos nomes por Laura (SDrs 33).	161
Figura 145 – Produção elaborada por Ana e sua mãe (SDr 36).	161
Figura 146 – SDrs que fazem parte do F1, F2, F3 e F4.....	165

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	DO LUGAR DA INFÂNCIA E DAS CRIANÇAS AO DISPOSITIVO TEÓRICO	24
2.1	AS CRIANÇAS E SEUS MODOS DE VIVER A INFÂNCIA	24
2.1.1	A criança e a instituição de Educação Infantil	27
2.1.2	O lugar da linguagem escrita na Educação Infantil	32
2.2	SITUANDO A FILIAÇÃO TEÓRICA: ESCOLHA DAS PEÇAS DO JOGO	36
2.2.1	As peças que farão parte do jogo: campo teórico	36
3	GESTOS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	40
3.1	CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO: APROXIMANDO DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DAS CRIANÇAS	41
3.1.1	– O encontro com as peças: entrada a campo	42
3.2	<i>CORPUS</i> DE ANÁLISE: AS SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS	45
3.2.1	Funcionamento discursivo 1	49
3.2.2	Funcionamento discursivo 2	56
3.2.3	Funcionamento discursivo 3	65
3.2.4	Funcionamento discursivo 4	73
4	O DISCURSO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL	78
4.1	LUGAR SOCIAL, LUGAR DISCURSIVO E FORMAÇÃO DISCURSIVA: A FORMA DE O SUJEITO ENUNCIAR	86
4.2	AS DIFERENTES POSIÇÕES SUJEITO NO INTERIOR DE UMA FORMAÇÃO DISCURSIVA	97
5	OS SENTIDOS QUE MOVIMENTAM A ELABORAÇÃO DAS PRODUÇÕES ESCRITAS	112
5.1	PRODUÇÕES ESCRITAS: MEMÓRIA DISCURSIVA QUE ATUALIZA E SE RENOVA	112
5.1.1	– O nome próprio	123
5.2	ESCRITA DE ENTREMEIO: A CONSTITUIÇÃO NA RELAÇÃO ENTRE O LINGÜÍSTICO E O HISTÓRICO	133
5.2.1	– Texto e textualidade	139
5.3	MOVIMENTO DE AUTORIA	152
6	AS ÚLTIMAS PEÇAS DO JOGO	163

REFERÊNCIAS	171
ANEXO A – (CONSENTIMENTO DOS PAIS PARA USO DAS IMAGENS E VÍDEOS).	178

1 INTRODUÇÃO



“Viver e não ter a vergonha de ser feliz.
Cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz...” (Gonzaguinha)

Ser um eterno aprendiz... é que nos impulsiona para realizar as reflexões que empreendemos nesta tese, principalmente as questões que envolvem a criança e a linguagem escrita na Educação Infantil.

As inquietações a respeito de como as crianças têm suas experiências com a linguagem escrita iniciou-se ainda na graduação, no Curso de Pedagogia, quando, na época, tivemos a oportunidade de observá-las, no 1º ano do Ensino Fundamental, no processo de alfabetização. Sob o título *Alfabetização: um processo em construção* (2002), buscamos observar as metodologias desenvolvidas pelo professor e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Os resultados apontaram que as crianças realizaram todas as atividades indicadas pelo professor, porém os sentidos que as crianças apresentavam em cada atividade foram bem heterogêneos e estavam associados com as experiências que tiveram com a linguagem escrita na Educação Infantil e no contexto social em que faziam parte.

No mestrado, decidimos, ainda, continuar investigando o 1º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, a escrita ainda continuava sendo o alvo das inquietações. No programa de Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa texto e discurso, pesquisamos a interpretação das crianças em uma história em quadrinho, cujo o título foi *Produção de texto escrito a partir da interpretação de histórias em quadrinhos: análise com base na teoria da relevância* (2005). Nessa pesquisa foi possível observar que as crianças interpretam diferente na oralidade e na escrita.

Com as duas pesquisas desenvolvidas no momento em que as crianças estavam no trabalho com a sistematização da escrita, as inquietações sobre os processos de produção,

construção de conhecimentos, bem como os gestos de interpretações que as crianças realizavam no âmbito do ensino e da aprendizagem na esfera da Educação Infantil ainda continuavam. A forma como as crianças interpretavam e manifestavam o sentido ao entrar em contato com a linguagem escrita ainda nos interessava.

Diante das questões apresentadas e ao participar das reuniões do Fórum da Educação Infantil da região da AMUREL, em que secretários da educação, professores e coordenadores de ensino participam, podemos observar as dificuldades que as instituições de Educação Infantil enfrentam quando se trata do trabalho com a linguagem escrita. Muitos participantes questionam se devem alfabetizar as crianças na Educação Infantil, se é possível ensinar as letras, se o currículo que trata das questões de escrita e de leitura deve seguir a lógica do 1º ano do Ensino Fundamental, se as produções das crianças devem ser sempre orientadas e/ou organizadas pelo professor. Essas e muitas outras questões sobre o trabalho com os processos de leitura e escrita na Educação Infantil são manifestadas nos encontros.

O que se observa no trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil é que, em nome de um acesso rápido à sistematização da escrita, a escola abrevia o período que antecede à alfabetização no Ensino Fundamental, não valorizando suficientemente os registros dessa etapa. Nesse sentido, as pesquisas na área da linguagem escrita focalizam seus estudos a partir do momento em que a criança já está em processo de alfabetização, ou como falamos na escola, quando está aprendendo a sistematização da língua. O que nos parece é que, pelo fato de serem tão pequenas, o adulto desconsidera suas interpretações e a forma como significam esses registros. Desconsidera-se o fato de que todos somos sujeitos de linguagem, e que, portanto, nunca estamos fora do simbólico, indiferente da idade em que estamos. Nossa relação com o mundo, com as pessoas, com a sociedade se dá como práticas de linguagem, por isso precisamos compreender e estudar como se dá a relação dos sentidos com a escrita, no universo infantil.

A presente pesquisa pretende contribuir para o campo da Pedagogia da Infância, fundamentando-se no campo teórico da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, mais especificamente à AD de Michel Pêcheux, a fim de que possamos analisar o funcionamento das produções das crianças como uma prática discursiva.

Além da necessidade de pesquisa nesse campo, com base nas questões mencionadas até o momento, surge-nos outra inquietação a partir da aprovação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Antes da aprovação dessa lei, as famílias poderiam colocar seus filhos na escola só a partir dos 6 anos. Desde então, a partir dos 4 anos, é obrigatório a matrícula da criança e não mais opção da família. Com essa legislação, temos a preocupação

de que, pelo fato de ser obrigatório, os Centros de Educação Infantil queiram antecipar os processos de escolarização, ou seja, confundam obrigatoriedade de matrícula com antecipação dos conteúdos que são próprios do 1º ano do Ensino Fundamental, principalmente submeter a criança ao aprendizado da leitura e da escrita de forma mecânica e sem sentido, fazendo com a aprendizagem da língua escrita esteja pautada no treino da escrita de letras, sílabas e palavras. Desse modo, não se valoriza as produções das crianças, não se observa os diferentes sentidos que as crianças movimentam ao elaborar as produções escritas.

Com base nessas inquietações, surge a presente pesquisa buscando responder a seguinte problemática:

Quais as condições de produção que a escola possibilita para o sujeito-criança conhecer a língua escrita e elaborar as produções?

Diante dessa problemática, a presente pesquisa objetiva analisar, a partir da Análise do Discurso de linha francesa, o processo de descoberta da produção escrita pelas crianças, procurando observar se é possível pensar em marcas de autoria neste processo de alfabetização.

Para resolver a problemática e alcançar esse objetivo, organizaremos o nosso texto a partir das questões norteadoras que seguem:

a) Como as crianças atribuem sentido e elaboram suas produções escritas, sem a intervenção direta do professor no III Infantil?

b) Que recursos materiais são utilizados para a produção dessa linguagem escrita?

c) Que tempos e espaços são destinados na sala para que as crianças elaborem seus registros sem a intervenção direta do professor?

d) Em que medida as condições de produção da sala contribuem com a constituição da língua escrita?

e) Como funciona o momento da elaboração das produções? São elaboradas individualmente ou na relação entre pares?

f) De que maneira a AD pode auxiliar a compreender os sentidos mobilizados pelos sujeitos e, assim, compreender o funcionamento de produção desses sentidos ao elaborarem as produções?

Na tentativa de responder as questões acima, o trabalho vai constar com a seguinte configuração:

No primeiro capítulo, apresentamos a introdução. Nessa parte, situamos o leitor a partir da justificativa do trabalho, os objetivos, a problemática, as questões norteadoras,

apresentamos o referencial teórico que fundamentará as discussões e a contribuição da pesquisa para a educação.

No segundo capítulo, situamos a concepção que temos de criança e de infância para que o leitor entenda de que forma estamos compreendendo as experiências que as crianças vivem nesta etapa. Contextualizaremos, também, o espaço da Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica e finalizaremos esse capítulo, discutindo o lugar da linguagem escrita na Educação Infantil, apresentando a filiação teórica que sustentará as discussões deste trabalho.

No terceiro capítulo, situaremos os procedimentos metodológicos, apresentando o nosso gesto de leitura, o lugar que daremos à interpretação para que possamos construir o nosso dispositivo analítico. Detalharemos, assim, o caminho metodológico que construímos para a elaboração da pesquisa.

No quarto capítulo, refletiremos sobre o lugar ocupado pelos sujeitos e os modos de enunciar. Para isso, apresentaremos, inicialmente, o discurso pedagógico na Educação Infantil e as noções que fazem parte do campo teórico da AD, tais como: formação discursiva, lugar social, lugar discursivo, condições de produção e formações imaginárias.

No quinto capítulo, trabalharemos o movimento dos sentidos que envolvem a elaboração das produções escritas apresentadas nos funcionamentos F1, F2, F3 e F4. Para isso, analisaremos a constituição da escrita de entremeio e a relação entre o linguístico e o histórico, os processos de texto e textualidade, a escrita de entremeio e a relação com a memória, a escrita do nome próprio e o movimento da grafia para a escrita e da escrita para a autoria.

E, por último, sexto capítulo, versará sobre os resultados alcançados, as considerações finais.

2 DO LUGAR DA INFÂNCIA E DAS CRIANÇAS AO DISPOSITIVO TEÓRICO

Criança não trabalha (1998)
Arnaldo Antunes / Paulo Tatit

Lápis, caderno, chiclete, pião
Sol, bicicleta, skate, calção
Esconderijo, avião, correria,
Tambor, gritaria, jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon
Banho de rio, banho de mar,
Pula sela, bombom
Tanque de areia, gnomo, sereia,
Pirata, baleia, manteiga no pão

Giz, merthiolate, band aid, sabão
Tênis, cadarço, almofada, colchão
Quebra-cabeça, boneca, peteca,
Botão, pega-pega, papel papelão

Criança não trabalha
Criança dá trabalho
Criança não trabalha

1, 2 feijão com arroz
3, 4 feijão no prato
5, 6 tudo outra vez

Ao tratarmos nesta pesquisa de pessoas tão pequenas, faz-se necessário, primeiramente, situar a concepção que temos de criança e de infância, a fim de apresentarmos de que lugar discursivo estamos tratando dessa criança e como estamos compreendendo as diferentes experiências que elas vivem na infância.

2.1 AS CRIANÇAS E SEUS MODOS DE VIVER A INFÂNCIA

Para situarmos o lugar da infância e da criança, começamos pela canção de Arnaldo Antunes e Paulo Tatit (1998), “Criança não trabalha”, apresentada na epígrafe, quando menciona, em sua composição, uma série de palavras que buscam caracterizar atividades presentes no cotidiano da criança. Um campo muito citado foi o da brincadeira (bicicleta, skate, correria, bola, pula sela, pirata, boneca, peteca, pega-pega, etc.), levando-nos a considerá-la como experiência central na vida dos pequenos.

Com base na letra da música, a criança apresenta características distintas das pessoas mais velhas. Enquanto o adulto é considerado pela sociedade como aquele que trabalha, a criança, por estabelecer relações diferentes desse universo, acaba sendo considerada como alguém que não trabalha¹. Pelo fato de não trabalhar e não ter as mesmas responsabilidades, a criança aprende diferente do adulto. A aprendizagem dela está pautada nas brincadeiras e nas relações que aí estabelece com o mundo e com as pessoas.

Redin (2007, p. 84) menciona que a criança aprende nas suas relações no e com o mundo, mesmo um mundo feito de pessoas com diferentes idades, culturas, crenças e valores. Por meio das relações e das trocas, a criança vai ressignificar os saberes e os fazeres. Nesse contexto, Rocha (2012, p. 02) também destaca que as experiências, principalmente as vivenciadas nas instituições escolares, dependem das possibilidades de contato com os contextos sociais e naturais, para que se possa ampliá-las e diversificá-las, sobretudo por meio de interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos.

À medida que a criança vai tendo suas experiências com as pessoas mais velhas e até mesmo com as da sua faixa etária, ou mais novas, a criança vai interpretando e significando o que vivencia. Essa perspectiva pode ser entendida a partir de Sarmiento (2004, p. 10), quando destaca que as crianças “transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível”. É por isso que Sarmiento (2004, p. 10) considera o lugar da infância um *entre-lugar*², ou seja, um espaço entre os dois modos, o que é vivenciado pelo adulto e o que é interpretado e reinventado pelas crianças. É um lugar socialmente construído, mas que é reestruturado pelas ações das crianças.

O mundo dos pequenos, de acordo com os estudos de Sarmiento (2004, p. 23), é muito heterogêneo, eles estão em contato com diferentes realidades e, assim, vão aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social. Para isso, contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares e participação em atividades sociais. A aprendizagem se dá de forma interativa, Sarmiento, ainda, enfatiza que, antes de tudo, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum,

¹ O direito da criança de não trabalhar é garantido pelo capítulo v, artigo 60, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) ao destacar que é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze.

² O termo *entre-lugar* foi tratado por Bhabha 2013, no livro “O local da cultura”, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais.

estabelecendo, dessa forma, o que Corsaro (2009, p. 32) chama de a *cultura de pares*³, isto é, “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. A cultura de pares permite às crianças reproduzirem o mundo que as rodeia, apropriarem-se dele e reinventá-lo.

A convivência no dia a dia com seus pares possibilita que as crianças interpretem e representem fantasias e cenas do cotidiano. Podemos dizer que é uma partilha do tempo, das ações, das representações e das emoções necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento delas, portanto são diferentes formas de socialização que as crianças estabelecem nas relações sociais e por esse motivo Corsaro (2005) traz o conceito de *reprodução interpretativa* para explicar que as crianças produzem culturas, isto é, o que as crianças fazem a partir do que elas veem e vivem não é simplesmente imitação/reprodução do adulto, mas uma apreensão criativa, uma interpretação. Portanto, conforme Corsaro (2009, p. 31),

[...] o termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças.

Compreendemos, a partir de Corsaro (2009, p. 31-32), que a criança, ao interpretar as diferentes situações do dia a dia por meio da brincadeira, não apenas imita, mas apreende criativamente informações do mundo para produzir suas culturas próprias e singulares. A cultura para Corsaro (2009, p.32) é “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. Além dos estudos de Corsaro e Sarmiento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p.12), publicada pelo Ministério da Educação (MEC), comungam também dessa perspectiva quando apresentam a criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, produzindo cultura”.

A partir dessas discussões, não podemos considerar a criança e a infância de forma homogênea, pois são constituídas de forma heterogênea, seja por questões de etnia,

³ O termo cultura de pares foi cunhado pelo pesquisador americano William A. Corsaro (1997, 2003; Corsaro e Molinari, 2005a) para referir-se ao conjunto das atividades que as crianças produzem e compartilham em interação com pares. Esses pares são crianças que se relacionam entre si, indiferente da quantidade de crianças do grupo. O autor, em seus trabalhos, se distancia da sociologia tradicional, especialmente da americana, por privilegiar em suas pesquisas o enfoque metodológico qualitativo e por escolher a criança, em seus primeiros anos da infância, enquanto objeto de estudo.

gênero, classe social, religião. Nesse intuito, a Educação Infantil precisa ser reconhecida nas suas especificidades como primeira etapa da Educação Básica, cuja função está pautada, conforme está exposto no documento Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-Escolas que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995), no respeito aos direitos fundamentais⁴ das crianças e na garantia de uma formação integral norteada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural).

A partir deste reconhecimento de como a criança vive a sua infância e estabelece as relações com seus pares no cotidiano, faz-se necessário conhecer o espaço da instituição de Educação Infantil, que legalmente foi organizado e planejado para que ocorra o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

2.1.1 A criança e a instituição de Educação Infantil

O direito da criança de frequentar a instituição de Educação Infantil se configurou a partir de lutas da sociedade civil organizada por meio de diversos movimentos sociais, das lutas das mulheres⁵, dos profissionais da educação, entre outros. É recente a garantia de espaços nas instituições de ensino para essa faixa etária. Conforme Kramer (2006, p. 797), “o tema das crianças de 0 a 6 anos⁶ e seus direitos, a política de Educação Infantil, as práticas

⁴ Direitos fundamentais das crianças refere-se ao documento “Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças” (MEC, 1995), que foi publicado a 1ª edição em 1995 e a 2ª edição em 2009. As autoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, do departamento de Pesquisas Educacionais Fundação Carlos Chagas, organizaram este documento com o objetivo de apresentar princípios orientadores para o trabalho em creches e pré-escolas tendo por foco a criança e seus direitos fundamentais. O documento não tem o caráter de uma proposta curricular, mas indica diferentes possibilidades de organizar as experiências das crianças tendo os direitos como eixo.

⁵ A luta das mulheres pelo direito da criança à Educação Infantil está ligada à entrada delas no mercado de trabalho. Por não ter onde deixar seus filhos buscaram, junto ao Estado, um espaço em que pudessem deixar seus filhos durante a jornada de trabalho e pegá-los após.

⁶ Os textos escritos antes da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que ampliou a duração de 8 (oito) para 9 (nove) anos o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (6 anos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula), apresentarão que a Educação Infantil é de 0 a 6 anos. Após essa legislação, a matrícula na Educação Infantil é de 0 a 5 anos e 11 meses, isto é, ficam nessa etapa as crianças que completam 5 anos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Portanto, no texto ora aparecerá 0 a 6 anos, que refere-se aos textos escritos antes da Lei nº 11.274, ora teremos 0 a 5 anos referindo pós legislação.

com as crianças e as alternativas de formação vêm ocupando os debates educacionais e a ação de movimentos sociais no Brasil nos últimos 20 anos”.

O reconhecimento deste direito foi assegurado pela Constituição de 1988, com o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. No entanto, além dessas legislações, outros documentos apresentados pelo Ministério da Educação (MEC) foram publicados para confirmar esse direito, tais como: Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-Escolas que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995 1ª edição, 2009 2ª edição), Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (1998); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999); Política Nacional de Educação Infantil: pelo Direito das Crianças de Zero a Seis Anos à Educação (2005); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: Manual de Orientação Pedagógica (2012), além de outros textos publicados para orientar a prática pedagógica nessa etapa da Educação Básica.

Mesmo com a elaboração de vários documentos e legislações pelo MEC e publicações de vários pesquisadores da área nos últimos anos, ainda encontramos desafios quanto à compreensão da função e dos objetivos da Educação Infantil. O documento da Política Nacional de Educação Infantil: pelo Direito das Crianças de Zero a Seis Anos à Educação (2005, p. 8) menciona que a trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu, e ainda assume, diferentes funções concomitantes. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas, (NUNES, 2009; OLIVEIRA, 2007; ROCHA, 2009). Há uma certa dificuldade da organização pedagógica das instituições de Educação Infantil por se tratar de ações e objetivos distintos ao longo da história.

Segundo Brasil (2005, p. 8), desde o início, as modalidades da Educação Infantil foram criadas e organizadas para atender a objetivos e a camadas sociais diferenciadas. Dessa forma, as creches (0 a 3 anos) eram organizadas para os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação de crianças da população de baixa renda, já a pré-escola (4 a 6 anos) era concebida e tratada como antecipadora/preparatória para o Ensino Fundamental, sendo destinada para os filhos das classes média e alta.

Diante dessa trajetória, Mello (2007, p. 85) destaca que a creche e a pré-escola podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até 6 anos – pois aí se podem organizar as condições de vida e de educação para garantir a

apropriação das qualidades humanas. No entanto, a autora menciona que essas qualidades podem ser apropriadas pela criança por meio de atividades nas situações vividas coletivamente. E não podemos esquecer que são crianças pequenas e que suas formas típicas de atividade são o tato, a atividade com objetos, a comunicação e o brincar.

Para Mello (2007, p. 85), não é esse o quadro típico das escolas da infância. A autora destaca que estimulados e até mesmo pressionados por pais e mães que desejam antecipar a aprendizagem dos conteúdos do Ensino Fundamental, professores criam salas de aula com rotina, espaço, relações e expectativas típicas do trabalho educativo com crianças do Ensino Fundamental. Podemos, então, dizer que vivemos um movimento de encurtamento da infância ao propiciarmos para as crianças experiências que deveriam ser vivenciadas em anos posteriores.

Nessa perspectiva, não podemos nos equivocar e considerar que é possível acelerar o desenvolvimento da criança, pois, conforme Mello (2007, p. 90), “Essa aceleração artificial do desenvolvimento da criança por meio do desaparecimento paulatino da infância, que no âmbito do discurso neoliberal pode parecer progressista, é, na essência, reacionária e comprometedor de esse desenvolvimento”. Em lugar de anteciparmos a escolarização, oferecendo à criança conteúdos, áreas de conhecimento, organização do tempo e do espaço próprios do currículo do Ensino Fundamental, o Centro de Educação Infantil precisa possibilitar em sua proposta pedagógica, um currículo que oportunize, segundo Brasil (2010, p. 12), um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 16), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que:

[...] 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 do 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;

recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.
(BRASIL, 2010, p. 16)

Nessa perspectiva, a organização da prática pedagógica na Educação Infantil deve constituir-se dos eixos, interação e brincadeira, através das mais variadas formas de linguagem. Corroborando nessa perspectiva, Rocha (2012, p. 2) lembra que o desenvolvimento das experiências educativas depende de uma organização pedagógica cuja dinâmica ou metodologia se pautem na intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliá-los e diversificá-los, sobretudo através das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos. Para a autora, essas são as formas privilegiadas pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social.

As interações na Educação Infantil, sob a ótica das crianças, de acordo com Brasil (2012, p. 11), podem ocorrer entre as crianças e os professores e/ou adultos, entre si, entre crianças e os brinquedos e entre elas e o ambiente. Portanto, a partir do eixo interação, o aprender na Educação Infantil requer uma organização do espaço e do tempo que oportunize experiências por meio de diferentes interações.

O outro eixo apresentado pelo MEC é a brincadeira. No documento Brinquedo e Brincadeiras nas Creches: Brincadeiras e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2012, p. 07), a brincadeira é considerada como atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as

outras pessoas e o mundo em que vive. Por meio do brincar, a criança tem a oportunidade de interpretar e recriar diferentes ações, expressar situações imaginárias, compartilhar brincadeiras com seus colegas e explorar a natureza. Mesmo que consideramos que o brincar seja um ato inerente à criança, é importante destacar que, para brincar, as brincadeiras exigem dela conhecimento e um repertório que ela precisa aprender.

Ao contemplar esses dois eixos na ação pedagógica, precisamos ficar atentos que eles precisam ser materializados por meio da função educativa, conforme Rocha (2012, p. 3), de “ampliação, diversificação e sistematização de experiências e conhecimentos das crianças”. No entanto, a autora propõe que essas experiências sejam planejadas, organizadas e consolidadas por meio de uma pedagogia da infância⁷. Uma pedagogia comprometida com a infância é capaz de orientar e identificar os núcleos de ação pedagógica na prática docente. Nessa perspectiva, Rocha (2012, p. 05-06) nos indica três núcleos de ação pedagógica, isto é: linguagem: gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita; relações sociais e culturais: contextos espacial e temporal; identidade e origens culturais, sociais e natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais.

Os núcleos apresentados contêm as diferentes dimensões que precisam ser contempladas no trabalho pedagógico nos centros de Educação Infantil. No caso desta tese, não discutiremos todas essas dimensões, trataremos apenas da relação da criança com a linguagem escrita. Não significa que, ao estudar essa linguagem, estamos considerando a mais importante, pois sabemos que os três núcleos da ação pedagógica têm a sua relevância no cotidiano da Educação Infantil.

Ao considerarmos que a linguagem gráfica precisa ser contemplada no estudo desta tese, buscaremos compreender, a partir das condições pedagógicas estabelecidas na sala, como as crianças interpretam e manifestam os sentidos ao elaborar uma produção escrita. Ao realizarmos esta observação, estamos considerando as produções escritas das crianças como uma atividade discursiva. Desse modo, é possível compreender que a criança, ao entrar em contato com os traços das letras, vai construindo e reconstruindo uma rede de significados a partir de suas experiências com essa linguagem.

A partir da contextualização da Educação Infantil, neste capítulo, e também de apresentarmos o que estamos entendendo por criança e infância nesse espaço, cabe agora,

⁷ O conceito de Pedagogia da Infância está pautado a partir dos estudos da sociologia da infância, com base nos autores Sarmiento e Corsaro, que considera a criança em suas especificidades e diversidades sociais, étnicas, culturais, geográficas e de gênero.

apresentarmos, o lugar que a linguagem escrita tem ocupado na Educação Infantil. O objetivo nesse momento é situar o leitor da concepção de escrita que trataremos durante o texto.

2.1.2 O lugar da linguagem escrita na Educação Infantil

A linguagem escrita na Educação Infantil é um tema de discussões recentes. De acordo com os estudos de Mello (2005, p. 2), só nos últimos 30 anos, com a expansão crescente das vagas em creches e pré-escolas é que se desperta o interesse da pesquisa acadêmica, tendo como sujeito da pesquisa a criança convivendo com outras crianças.

No que tange à linguagem escrita na Educação Infantil, antes de 1998, o MEC não havia disponibilizado nenhum documento que tratava deste aspecto. Foi com a publicação do Documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) que os Centros de Educação Infantil receberam orientações teóricas e práticas para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, embora o documento tenha recebido muitas críticas por apresentar um caráter conteudista, pois seguia os modelos dos documentos do Ensino Fundamental e não das discussões daquele momento sobre as questões pedagógicas na Educação Infantil.

Posteriormente à publicação do referencial, surgem as discussões para a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) e BAPTISTA (2010, p. 01) elabora o texto “A Linguagem Escrita e o Direito à Educação na Primeira Infância”, que serviu de consulta pública para a elaboração dessa diretriz, mencionando que, no seu cotidiano, as professoras da Educação Infantil experimentam dúvidas, ansiedades e inseguranças relacionadas à linguagem escrita e ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido, pois elas se deparam com a ausência de referenciais teóricos e práticos que as ajudem a compreender melhor a relação entre a criança de zero a seis anos, a prática pedagógica e o processo de apropriação da linguagem escrita. Nesse mesmo texto, Baptista (2010, p. 02) afirma que a escrita é considerada como aquela linguagem que “deve permitir à Educação Infantil assumir um papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura” (2010, p. 2).

Baptista (2010, p. 1) menciona que os professores sentem-se pressionados pelas exigências e comparações feitas pelas famílias e, muitas vezes, pelos gestores, de que se deve começar a alfabetização desde cedo, embora a alfabetização, nessa situação, esteja ligada, na

maioria das vezes, com o ensino das letras. Diante disso Baptista (2010) apresenta alguns questionamentos, tais como: é adequado trabalhar aspectos relacionados à leitura e à escrita com grupos de crianças menores que sete anos de idade? Que trabalho pedagógico voltado para o aprendizado da leitura e da escrita a Educação Infantil pode ou deve assegurar?

Podemos considerar como uma das possíveis respostas para os questionamentos acima os trabalhos de Mello (2005; 2008; 2009; 2010), pesquisadora em linguagem escrita na Educação Infantil, ao mencionar que “formar nossas crianças desde a Educação Infantil para serem leitoras e produtoras de textos (ou até escritoras) é coisa que todos nós queremos. Mas isso exige compreender como as crianças aprendem a linguagem escrita, como se tornam leitoras e produtoras de textos” (2010, p. 43). A autora, neste mesmo texto, ainda destaca que só quando compreendemos como se dá esse processo de aprendizagem que poderemos planejar procedimentos adequados para as crianças. Desse modo, acredita que o professor poderá planejar situações que envolvam essa linguagem, desde que conheça as especificidades dessa etapa da Educação Básica.

Com a aprovação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que transformou de opção para obrigatoriedade a matrícula de crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil e com a ampliação Ensino Fundamental de oito para nove anos⁸, no qual a criança que faz 6 anos até 30 de março passa a fazer parte do Ensino Fundamental, temos a preocupação de que cada vez mais cedo aconteça a antecipação dos processos de escolarização. Como foco dessa preocupação, consideramos como antecipação a oferta de conteúdos que são próprios do Ensino Fundamental trazidos para a Educação Infantil.

Segundo Mello (2009, p. 26), tem-se a preocupação que cada vez mais cedo a linguagem escrita seja oportunizada para a criança de forma mecânica e sem sentido, de modo que “os professores submetem as crianças ao aprendizado da leitura e da escrita e, grosso modo, fazem isso pela via do treino da escrita de letras, sílabas e palavras”. É uma antecipação da escolarização nos moldes da educação tradicional e que não oportuniza a criança a aprender de fato a linguagem escrita. Segundo Britto (2005, p. 16),

O grande desafio da Educação Infantil está exatamente em, vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora de alfabetização (ou de letramento), construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito.

⁸ Com a aprovação da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental é ampliado de oito para nove anos. Desse modo, a matrícula é obrigatória, no Ensino Fundamental, a partir dos seis anos de idade e não mais sete, como era antes da aprovação da lei.

É por isso que, para Mello (2010), o conjunto de atividades de treino de escrita, comum nos processos iniciais de apresentação do modo de registrar graficamente a palavra para a criança na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, faz com que a criança passe longos períodos sem expressar-se muito por outras linguagens, tais como, a fala, o desenho, a pintura, a dança, o faz de conta, enfim, as bases necessárias para a aquisição da escrita. Dessa forma, se ela está ocupada com o treino de escrita e não consegue no momento se expressar por essa linguagem, porque ainda está aprendendo as letras, o escrever fica cada vez mais mecânico, pois, sem ter o que dizer, a criança não tem por que escrever.

O MEC, por meio das legislações, principalmente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, busca incentivar que os Centros de Educação Infantil oportunizem experiências com as diferentes linguagens. Com esse intuito, o MEC sugere que as instituições ofereçam espaços e tempos que contemplem as experiências narrativas, apreciação e interação com as linguagens e o convívio com diferentes materialidades discursivas orais e escritas. Portanto, os Centros de Educação Infantil, ao oportunizarem o contato da criança com as diferentes materialidades discursivas – literatura infantil, brinquedos, poemas, músicas, painéis, exposição de produções, identificação dos objetos da criança, jogos de alfabetização, entre outros –, possibilitam que a criança compreenda a língua fazendo sentido.

Sem uma base teórica, ou sem uma compreensão maior desse processo, corre-se o risco de a escola emitir um sentido “já pronto” e estabilizado, não oportunizando à criança realizar suas próprias interpretações. As pesquisas de Pacífico (2002) e Pacífico e Romão (2007), destacam que a maioria das atividades escolares são baseadas na paráfrase, no preenchimento das lacunas, nos livros didáticos, nas cartilhas, nas folhas mimeografadas ou xerocadas e isso interdita o acesso da criança à posição discursiva de autor, abordagem que será trabalhada no sexto capítulo. As experiências das pesquisadoras dizem respeito ao Ensino Fundamental, mas na Educação Infantil essas práticas também estão presentes, como já foi mencionado no início deste trabalho. A criança escreve para “treinar” as letras mesmo sem saber o que significa aquele código linguístico.

Ao enfatizar para a criança apenas a relação entre letras e som e cobrar que ela reproduza o código, a escola deixa para segundo plano a função social da escrita, que, para este trabalho, é tomada a partir de Vygotsky (1995), segundo o qual, desde o início, a escrita precisa ser apresentada à criança como um instrumento que tem uma função social: a função

de expressar ou comunicar informações, ideias e sentimentos. Ou seja, é um equívoco pensar que o ensino dos aspectos técnicos da escrita para a criança permite-lhe aprender a escrever e ler conforme requer o uso da escrita nas diversas situações sociais em que é utilizada.

Ao observarmos as discussões até aqui, já podemos dizer que, para nossos objetivos, não consideraremos a linguagem escrita na Educação Infantil como codificação e a decodificação da palavra escrita. Entendemos que os processos de escrita e de leitura vão além do conhecimento do código, visto que é necessário compreender que a linguagem escrita está inserida em nosso contexto social. Desse modo, a língua não é apenas um código, mas uma materialidade que tem o seu funcionamento discursivo no contexto histórico e social. Leandro-Ferreira (2013, p. 17), corrobora essa discussão ao mencionar que a língua é “condição de possibilidade de um discurso, materialidade ao mesmo tempo linguística e histórica, produto social que resulta de um trabalho com a linguagem no qual coincidem o histórico e o social”. E a linguagem, para este trabalho, é tomada a partir de Leandro-Ferreira (2013, p. 17) como

[...] ação transformadora, trabalho (ainda que simbólico), produção social, interação, na medida em que se define na relação necessária entre o indivíduo e a exterioridade. A linguagem é um dos elementos constitutivos do processo discursivo o qual se dá sob determinadas condições histórico-sociais e ideológicas.

A partir deste posicionamento, queremos apresentar, nesta pesquisa, a linguagem escrita na Educação Infantil, considerando as produções dos efeitos de sentido em que as crianças manifestam ao entrar em contato com as materialidades discursivas constitutivas da linguagem. Dessa forma, conceberemos a linguagem, a partir da AD, como a mediação entre a criança e a realidade social.

Apresentamos, nessa primeira parte, as discussões da educação que tratam da criança e da linguagem escrita, no entanto precisamos agora apresentar a filiação teórica que sustentará as discussões deste trabalho.

2.2 SITUANDO A FILIAÇÃO TEÓRICA: ESCOLHA DAS PEÇAS DO JOGO

É no movimento constante que relaciona a teoria e a prática que a análise se desenvolve nesta tese. Dessa forma, vamos tentando encontrar um lugar para as peças que envolvem o campo teórico da AD e as produções das crianças, podendo-se utilizar como metáfora para este funcionamento o jogo de lego⁹. Assim, conectaremos cada peça para que possamos ir conhecendo de que forma o sujeito elabora suas produções escritas e re-significa, por meio da memória discursiva, sentidos e dizeres que marcam o encontro e a separação da linguagem verbal (escrita), não-verbal (desenho) e os números.

Neste capítulo, situamos o quadro teórico que será abordado durante o decorrer deste trabalho e, no capítulo seguinte, o percurso metodológico. Apesar de apresentarmos separadamente, ressaltamos que, no decorrer do trabalho, a construção do corpus, a teoria e a análise acontecerão simultaneamente o que, conforme Orlandi (2010, p. 62), “trata-se da teoria, no sentido de que não há análise de discurso sem a mediação teórica permanente, em todos os passos da análise, trabalhando a intermitência entre descrição e interpretação que constituem, ambas, o processo de compreensão da analista”. Portanto, as noções teóricas serão mobilizadas à medida que se fizerem necessárias para analisar as materialidades discursivas das crianças.

2.2.1 As peças que farão parte do jogo: campo teórico

Antes de começar a colocar as primeiras peças do jogo, é necessário preparar a base em que será montada a estrutura, por isso, as peças precisam ser bem escolhidas. Semelhante ocorre com a elaboração de uma tese. Há um objeto de estudo a ser observado, manuseado, estudado, analisado, conectado. E, para isso, faz-se necessário um lugar de apoio,

⁹ O jogo do lego é um brinquedo produzido pelo grupo LegoGroup. São pequenas peças de plástico, no formato de um pequeno tijolo, que se encaixam, permitindo inúmeras combinações. Nos últimos anos, além dos tijolos, outras peças foram criadas para fazerem parte desse brinquedo, tais como bonecos, carrinhos etc., para que possam ter mais possibilidades de criar na brincadeira. É fabricado desde meados da década de 1950, e tem origem em dois nomes dinamarqueses Lê-gGo-dt e Play Well. Diferentes peças podem ser conectadas, reorganizadas e, a cada momento, novas formas podem ser criadas por meio da imaginação e da criatividade da criança.

uma base que ancore as percepções sobre ele, que indique os caminhos que poderão ser percorridos, que nos permita colocar diferentes peças, produzindo as conexões necessárias para compreender aquilo que nos intriga.

Para continuar com essa metáfora, mostraremos algumas peças de lego para que possamos compreender essa relação:

Figura 1 – Peças de lego e construção de uma cidade com as peças.



Fonte: Thiago (2011).

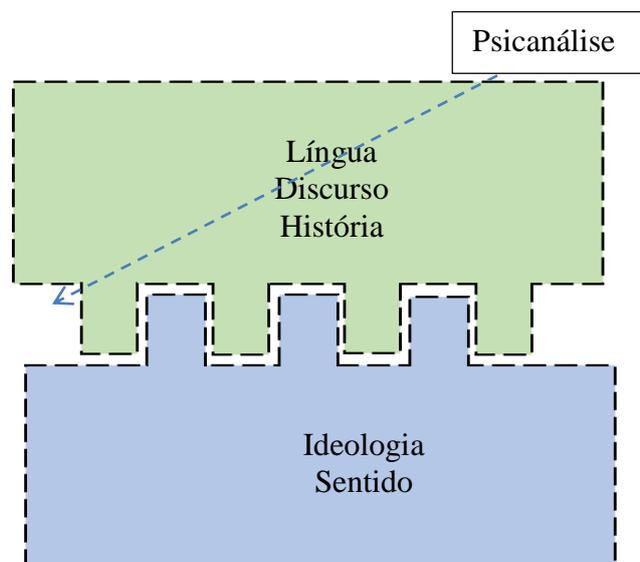
Recorrendo a esta metáfora, podemos observar que, para dar uma forma, as peças precisam ser encaixadas uma a uma por pequenas conexões. São estas que possibilitam criar formas distintas. Mesmo que não as percebamos isoladamente, quando o brinquedo está montado, elas permitem o elo para as diferentes criações. Podemos desmontar e, a cada novo começo, novas formas poderão ser obtidas. A conexão é o ponto no qual o pesquisador, na função de autor de uma tese, articula os discursos ou conceitos, muitas vezes, vindos de lugares teóricos distintos, dando-lhes uma nova abordagem para o tratamento de um objeto específico.

A fim de abordar os processos que envolvem as produções gráficas das crianças na Educação Infantil, é que através da AD vamos produzindo as conexões da tese. A escolha é fruto da importância que representa a obra de Michel Pêcheux, em seu efeito fundador na AD francesa. No Brasil, essa teoria é apresentada por meio dos trabalhos de Eni Orlandi, e posteriormente, se aprofundou por outras universidades brasileiras. De acordo com Indursk e Leandro-Ferreira (1999, p. 8), a AD

[..] desterritorializou-se e veio radicar-se no Brasil. Essa mudança de território desencadeou deslocamentos teóricos importantes que dão uma coloração singular a esse novo mundo. Daí emerge o outro sentido de território, o qual aponta para novas formulações, concepção discursiva e procedimentos analíticos específicos.

Na primeira obra (AAD), Pêcheux juntamente com Fuchs ([1975] 1990, p. 8), apresentou que o quadro teórico-conceitual da AD é constituído de categorias que circulam livremente em outros aparatos teóricos. Isto se dá em virtude da formação de seu campo epistemológico, que abrange a linguística, a teoria do discurso e o materialismo histórico, cada uma dessas regiões com seus termos-chave. Daí decorrem, segundo Leandro-Ferreira (2003, p. 190), num primeiro momento, os conceitos de língua (crucial na linguística), discurso (objeto da teoria do discurso) e história (relacionado ao materialismo histórico). A autora ainda ressalta que precisamos considerar que as três regiões estão articuladas/atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica que agrega o conceito de sujeito. Mesmo tendo apresentado essas noções, Leandro-Ferreira (2003, p. 190) menciona que “Ficam faltando, a rigor, dois conceitos a serem incorporados, o de ideologia, inseparável de uma teoria materialista, e o de sentido, já que estamos tratando de uma teoria do discurso, ou ainda, de uma teoria materialista dos sentidos”.

Figura 2 – Conceitos constituintes da AD, a partir dos estudos de Leandro-Ferreira.



Fonte: autora, 2016.

Orlandi (2003, p. 12), ao desenvolver seus estudos no Brasil, também defende que o ponto forte da construção teórica de Michel Pêcheux foi a discussão do modo como se define e como funciona a ideologia, colocando o discurso como o lugar de acesso e observação da relação entre a materialidade específica da ideologia e a materialidade da língua. Nessa perspectiva, a ideologia deixa de ser concebida como o era na filosofia ou nas ciências sociais e passa a adquirir um novo sentido. Assim, inverte-se o polo de observação, parte-se dos sentidos produzidos para se chegar ao modo de sua produção e da constituição dos sujeitos. Não podemos visualizar a linguagem separada da ideologia, uma vez que esta não é mais tratada como ocultação da realidade, mas como princípio mesmo de sua constituição.

Ao considerarmos a AD como uma teoria de interpretação, cabe, nesta pesquisa, a partir desse campo teórico, compreendermos como as produções escritas produzem sentidos para as crianças. Vale lembrar que, segundo Orlandi (2010, p. 27), face ao dispositivo teórico da interpretação, há uma parte que é de responsabilidade do analista e outra que é do alcance teórico da AD. Desse modo, cada material de análise exigirá que seu analista mobilize conceitos necessários para a análise.

Situamos o campo teórico que fará parte deste trabalho e, no próximo capítulo, apresentaremos as peças que farão parte do nosso arquivo, embora, em AD, sabemos que o arquivo não é dado *a priori*. A partir dessa perspectiva teórica, buscaremos na própria materialidade do discurso, um caminho para a leitura do arquivo. Por isso, a necessidade de definirmos os procedimentos metodológicos para que possamos analisar as materialidades discursivas das crianças.

3 GESTOS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos o nosso gesto de leitura, o lugar que daremos à interpretação para que possamos construir o nosso dispositivo analítico. Mas, para chegar a esse gesto interpretativo, muitas peças terão que ser observadas, analisadas, colocadas, trocadas e até mesmo retiradas, pois estamos tratando de um campo teórico que, em princípio, apresenta-nos que não há neutralidade no discurso. Segundo Orlandi (2010, p. 61), o que se espera do analista não é uma posição neutra, mas que seja relativizada em face da interpretação, ou seja, é preciso que ele atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Dessa forma, esse dispositivo vai investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade, no trabalho da ideologia.

Ao elaborarmos o caminho metodológico, já estamos apresentando as peças que escolhemos para montar a tese, é um lugar construído pelo analista. Lugar que Orlandi (2010, p. 61) pontua como aquele que mostra a alteridade do cientista, a leitura outra que ele pode produzir. Neste lugar, o analista pode contemplar (teorizar) e expor (descrever) os efeitos da interpretação. A autora menciona que o analista do discurso trabalha (n)os limites da interpretação, não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia, mas se coloca em uma posição que permite contemplar os processos de produção de sentidos em suas condições.

Diante desse papel analítico, questionamo-nos: quais as peças escolher para começar compor o nosso arquivo? Essa não é um pergunta fácil de responder, mas vamos escolhendo peça a peça e montando o arquivo. Assim, iniciamos situando a noção de arquivo para Pêcheux (2010), a relação com o campo de pesquisa, a composição do arquivo e as sequências discursivas de referência, elencadas.

3.1 CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO: APROXIMANDO DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DAS CRIANÇAS

Michel Pêcheux ([1982] 2010, p. 51), no texto “Ler o arquivo hoje”, aborda a noção de arquivo em AD, no sentido amplo, como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Já no início do texto, o autor menciona que a origem da reflexão está na evolução da pesquisa em linguística sobre as questões dos textos e dos “bancos de dados”. Dessa forma, Pêcheux ([1982] 2010, p. 49) examina o desenvolvimento das questões que envolvem a análise dos discursos, textos e arquivos, interrogando-se sobre as relações entre os aspectos histórico e psicológico, ligados à leitura de arquivos, os aspectos matemático e informático, ligados ao tratamento dos documentos textuais e o avanço das pesquisas em linguística formal.

Pêcheux ([1982] 2010, p. 51) tinha interesse em reconstruir a história do sistema de leitura subjacente, na construção do arquivo, no acesso aos documentos e na maneira de apreendê-los em práticas de leitura “espontâneas”, reconstituíveis a partir dos efeitos das escrituras. Desse modo, o autor buscava marcar e reconhecer as evidências práticas dessas leituras, mergulhando a “leitura literal” numa leitura interpretativa.

Nessa perspectiva pecheutiana, entendemos que o ponto central da leitura de arquivo está na forma como o homem é capaz de jogar com os sentidos. Um jogo que, segundo Pêcheux ([1982] 2010, p. 58), a própria língua encobre, “quer dizer o impulso metafórico interno da discursividade, pelo qual a língua se inscreve na história”. Portanto é esta relação da língua com a discursividade que constitui o trabalho central de leitura de arquivo.

Essa conceituação sobre o arquivo na AD possibilita nos situar onde se constitui o discurso e, assim, compreender melhor seu funcionamento. Nessa perspectiva Guilhaumou e Maldidier (2010, p. 162) nos alertam quanto à complexidade do fato do arquivista, apontando que “o arquivo nunca é dado *a priori*, e em uma primeira leitura, seu funcionamento é opaco.” Dessa forma, não basta, no caso desta tese, que façamos a seleção de documentos, de produções escritas das crianças, mas é necessário que possamos observar como acontece o funcionamento discursivo das materialidades escritas. Segundo os autores Guilhaumou e Maldidier (2010, p.162), “o arquivo não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, ele

é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social [...] ele permite uma leitura que traz à tona dispositivo e configurações significantes.

Ao trabalhar com a noção de arquivo, Pêcheux ([1982] 2010) manifestava uma inquietação com a forma de construção desse aparato. Mostrava interesse em “reconstruir a história deste sistema diferencial dos gestos de leitura subjacente, [...] no acesso aos documentos e a maneira de apreendê-los [...]”([1982] 2010, p.51). Nessa conjuntura apresentada por Pêcheux, podemos observar um certo interesse do autor em rever essa noção, principalmente porque o arquivo não é visto como um conjunto de dados objetivos dos quais estaria excluída a espessura histórica. Portanto, Pêcheux ([1982] 2010, p.59) conclui em seu texto que “é a existência desta *materialidade da língua na discursividade do arquivo* que é urgente se consagrar: o objetivo é o de desenvolver práticas diversificadas de trabalhos sobre o arquivo textual, reconhecendo as preocupações do historiador tanto quanto as do linguista [...]”. Isso supõe construir procedimentos que reconheçam a pluralidade dos gestos de leitura, que possam ser marcados e reconhecidos no espaço polêmico das leituras de arquivo.

Com base nessas considerações apontadas, entendemos que, para investigar os sentidos mobilizados nas produções escritas pelas crianças, é necessário compreender como se constitui esse campo de investigação. Desse modo, é possível organizar o arquivo dessas materialidades escritas pela especificidade do campo da AD.

E, nessa perspectiva, para apresentar os dados do campo investigado, faz-se necessário apresentar o caminho que construímos para chegar ao trabalho do funcionamento das produções escritas das crianças.

3.1.1 – O encontro com as peças: entrada a campo

As primeiras peças que começam a movimentar os sentidos estão ligadas à definição do contexto investigativo, o que, neste trabalho, tratará de uma escola da rede particular de ensino de Tubarão, Santa Catarina.

Os critérios para a escolha da escola e da turma que foi observada se deu em virtude da aproximação que a pesquisadora tinha com a escola, por exercer uma função de trabalho nesse local, ter um filho estudando neste grupo e ser conhecida pelas crianças. Outro fator facilitador foi o de a pesquisadora conhecer a proposta pedagógica da escola, a forma de trabalho da professora e ter o contato constante com os responsáveis/familiares da turma.

A turma selecionada foi o III Infantil, crianças com quatro e cinco anos. Escolhemos este grupo em virtude de as crianças já estarem em contato há três anos com o espaço escolar e com as materialidades escritas que perpassam esse lugar e outros ambientes. Nesse nível, III Infantil, por ter contato com as materialidades escritas anteriormente, as crianças começam a apresentar como elas compreendem e interpretam a língua escrita ao elaborarem uma produção.

Primeiramente, antes de iniciar a pesquisa, conversamos com o diretor da escola para autorizar a realização da pesquisa exploratória. Posteriormente, entramos em contato com a professora da turma e mencionamos o interesse em pesquisar as produções escritas das crianças e o envolvimento delas com essas materialidades no espaço da sala, no momento considerado pela escola de tempo livre, quando a criança escolhe o que deseja fazer, desde a escolha de brinquedos, brincadeiras, colegas que farão a interação e demais objetos presentes na sala.

A professora concordou em participar na coleta de dados. Conversamos também com os responsáveis pelas crianças, apresentamos os objetivos da pesquisa, bem como a forma de realização. Os responsáveis assinaram um termo de consentimento, autorizando o início da pesquisa.

Com as autorizações devidas, chegamos ao encontro das crianças. No entanto, precisávamos também do consentimento das próprias crianças. Então, fizemos uma roda na sala, a professora apresentou a pesquisadora e, em seguida, conversamos sobre como desenvolveríamos a pesquisa. As crianças manifestaram interesse em participar e aceitaram a presença da pesquisadora na sala. A observação aconteceu durante todo o ano de 2012. Iniciamos a pesquisa em abril, após um mês e meio de adaptação das crianças na sala com a professora.

A observação acontecia de três a quatro dias por semana, no momento em que as crianças elaboravam as produções escritas sem a intervenção direta da professora. Porém, depois de passar alguns dias, sentiu-se a necessidade de observarmos algumas práticas pedagógicas proporcionadas pela professora que, de certo modo, interferem nas produções das crianças, mesmo que o tempo maior e o objetivo da pesquisa esteja focado no momento em que as crianças podem escolher o que desejam fazer.

Optamos por observar durante todo ano, ou seja, à medida que fomos compondo o nosso arquivo, cada dado mobilizava a necessidade de continuarmos verificando os sentidos que as crianças colocavam em confronto com a tessitura textual que circulava na sala e nos espaços sociais.

O que observávamos naquele momento eram várias vozes que constituíam diferentes discursos no momento de nossa escuta, pois tinham o tempo das 13h30min até 15h, aproximadamente, para escolher seus pares, suas brincadeiras, atividades de seus interesses. Eram quatorze crianças mobilizando sentidos em uma sala de Educação Infantil.

Nas primeiras observações, percebemos que as ações das crianças giravam em torno das brincadeiras de faz de conta, montagem de quebra-cabeça e legos, massinha, leitura de livros e elaboração de produções escritas em folhas de papel sulfite.

Com o passar das semanas, continuamos observando a relação das crianças com as produções e com os demais materiais que apresentavam a escrita na sala. Assim, percebíamos que elas se relacionavam com a linguagem escrita na simultaneidade, ou seja, faziam as suas produções num vai e vem entre as brincadeiras, as interações entre pares e as demais linguagens. Depois de passar quarenta dias de observação, percebemos que a forma como as crianças elaboravam suas produções escritas era diferente das primeiras produções, pois havia uma tentativa em separar os traços que caracterizavam o desenho e os traços da língua escrita.

Continuamos nossa pesquisa no segundo semestre e, nesse período, observamos que, diferentemente do primeiro semestre, as crianças faziam suas produções separando os traços que eram do desenho e os traços que indicavam a escrita. Essa separação marca a possibilidade de compreendermos como a criança, naquele momento, entendia que poderia elaborar uma produção escrita. É o entendimento da criança de como a língua funciona. Portanto faziam os desenhos com mais detalhes e formas mais próximas ao formato dos objetos e, em outro espaço, geralmente no final da folha, escreviam seus nomes indicando a quem pertencia aquela produção. Percebemos que a característica dessa produção se estendeu até o final do ano, apenas os desenhos foram ganhando novas formas, cores, o formato do desenho foi ficando mais elaborado, com mais detalhes. A escrita foi ganhando o valor social e a cada nova produção, as crianças movimentavam sentidos de como podemos usar a escrita.

Nos últimos dois meses da pesquisa, outubro e novembro, observamos que a língua escrita parecia ser mais conhecida deles, pois já escreviam o nome nos copos para tomar água, escreviam bilhete com ajuda de outros adultos, perguntavam como poderiam escrever determinadas palavras e, quando o professor solicitava para escrever alguma palavra, logo observavam se havia muitas letras para escrever, o que levava, às vezes, a reclamar que se tratava de uma palavra muito grande.

Em cada etapa dessas observações, fomos selecionando produções escritas e registros fotográficos das crianças no envolvimento do espaço da sala. Os registros

fotográficos foram fundamentais para observarmos o modo como às crianças se envolvem no espaço e tempo da sala e que, de algum modo, interfere na elaboração da produção escrita. Assim, ao final, chegamos a um arquivo empírico, contendo:

- Produções escritas das crianças, em folhas de papel, realizadas no 1º e no 2º semestres de 2012, sem a solicitação da professora;
- Produções escritas das crianças, em folhas de papel, realizadas no 1º semestre de 2012, a partir da solicitação da professora;
- Registros fotográficos da interação das crianças com os livros literários, livros didáticos e elaboração de registro na brincadeira de faz de conta (médico);
- Registros fotográficos que envolvem a brincadeira das crianças com os álbuns de figuras da novela Carrossel e do desenho animado Max Steel;
- Registros fotográficos de atividades propostas pela professora, sendo uma no laboratório de ciências e outra que apresenta as crianças sentadas para começar a atividade dirigida;
- Registros fotográficos das crianças brincando na sala sem a intervenção direta da professora;
- Registro fotográfico de uma criança observando a escrita do nome dos colegas para auxiliar na sua produção;
- Produção realizada no copo plástico.

A proposta é, a partir dessa aproximação com o campo de pesquisa, do encontro com as diferentes peças, empreender análises a partir do corpus coletado, para que, assim, possamos observar a língua funcionando para a produção de sentidos. Desse modo, a partir do nosso gesto de interpretação, organizamos as sequências discursivas que farão parte dessa pesquisa e poderão nos auxiliar compreender a língua enquanto trabalho simbólico que faz e dá sentido, constituindo os sujeitos e suas histórias.

3.2 *CORPUS* DE ANÁLISE: AS SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS

Ao trabalharmos sob a perspectiva da AD como suporte teórico, faz-se necessário posicionarmos o caminho metodológico que estamos trilhando. Sabemos que não há um modelo a ser seguido para analisarmos as produções escritas das crianças, a AD trata cada

análise discursiva em sua especificidade, buscando no seu objeto de investigação os conceitos que possam responder às inquietações do analista. Portanto, em AD, o corpus se constrói no processo, mesmo que tenhamos uma seleção de arquivos antecipadamente selecionada.

Anteriormente, apresentamos o encontro com as crianças no campo de pesquisa e mencionamos os dados empíricos, agora, precisamos trabalhar a partir de um estatuto teórico. Por isso, Courtine (2009) em seu livro *Análise do Discurso Político* vem corroborar a presente pesquisa ao tratar de uma possibilidade de estruturação do corpus de pesquisa.

O autor trata o discurso como objeto a ser pensado em sua especificidade e, ao destacar a adoção de um ponto de vista especificamente discursivo, chama a atenção para a importância da relação e da correspondência entre a língua e as questões que surjam no exterior. Essa relação, para Courtine (2009, p. 31), tem a ver com as questões linguísticas e ideológicas, pois, segundo ele, não podemos “reduzir o discurso à análise da língua ou dissolvê-lo no trabalho histórico sobre as ideologias; porém, deve levar em conta a materialidade discursiva como objeto próprio, isto é, produzir a seu respeito propostas teóricas”. Essas propostas teóricas devem conduzir procedimentos que poderão realizar sua montagem instrumental no campo metodológico. Dessa forma, o campo metodológico estará ligado ao corpus discursivo, que Courtine (2009, p. 54) define como “um conjunto de sequências discursivas”, e com a delimitação do campo discursivo de referência “impondo aos materiais uma série sucessiva de restrições que os homogeneízem” (2009, p. 54).

As sequências discursivas (SD), neste trabalho, serão selecionadas a partir da observação do envolvimento das crianças no cotidiano escolar. Portanto, as SDs serão as produções escritas elaboradas pelas crianças. Após a organização, as SDs serão submetidas à análise a partir do campo discursivo da AD.

As SDs serão trabalhadas e nomeadas de acordo com os estudos de Courtine (2009, p. 107-108), isto é, serão chamadas de sequência discursiva de referência (SDr), pois o corpus receberá uma organização a partir da escolha de determinadas SDs como ponto de referência.

Nessa perspectiva, o papel do analista corresponde ao ato de recortar SDr, por isso, nosso objetivo foi de analisar as produções escritas das crianças, trabalhando as especificidades dos registros a partir dos recortes das SDrs. Estamos pensando o recorte como um deslocamento da operação de descrição que segmenta textos, ou seja, segundo Orlandi (1986, p. 121), “é uma unidade discursiva que se constitui de fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação”. O recorte, nessa perspectiva, é visto não como uma sequência linear de produções escritas das crianças em que juntando várias produções

formarão um todo para análise, mas estamos pensando o recorte a partir das SDRs e das condições de produção (CP) que as constituem. Portanto recortar as SDRs, que fazem parte do corpus, não será algo automático e previsível, visto que resulta de uma construção teórica, uma articulação entre a teoria e os objetivos da análise.

Ao trabalharmos sob essa perspectiva, assumimos um deslocamento fundamental no estudo da linguagem, ou seja, passamos do dado ao fato, cujo deslocamento, para Orlandi (2004, p. 36), significa “a possibilidade de se trabalhar o processo de produção da linguagem e não apenas seus produtos”, colocando-nos no campo do acontecimento linguístico e do funcionamento discursivo. Assim, compreendemos que os dados não existem enquanto tal, pois já resultam de uma construção, de um gesto teórico e analítico.

Dessa forma, ao analisarmos as produções escritas das crianças e as CP que possibilitam a elaboração dessas materialidades discursivas, entraremos na questão da interpretação, que, por sua vez, leva à questão do real e da exterioridade da língua. Vale dizer que a exterioridade não tem a objetividade empírica do “fora” da linguagem, uma vez que intervém como tal na textualidade. Trata-se de pensar a exterioridade discursiva, afinal é no discurso que o homem produz a realidade com a qual ele está em relação.

Para delimitarmos o corpus de análise e apresentarmos as sequências discursivas de referência, seguiremos as questões norteadoras abaixo:

- a) Como as crianças atribuem sentido e elaboram suas produções escritas sem a intervenção direta da professora no III Infantil?
- b) Que recursos materiais são utilizados para a produção dessa linguagem escrita?
- c) Que tempos e espaços são destinados na sala para que as crianças elaborem seus registros sem a intervenção direta da professora?
- d) Em que medida as condições de produção da sala contribuem com a constituição da língua escrita?
- e) Como funciona o momento da elaboração das produções? São elaboradas individualmente ou na relação entre pares?
- f) De que maneira a AD pode auxiliar a compreender os sentidos mobilizados pelos sujeitos e, assim, compreender o funcionamento de produção desses sentidos ao elaborarem as produções?

Esses questionamentos derivam dos primeiros contatos com as produções escritas das crianças. Isso explica o fato de trazer à pesquisa determinadas produções das crianças, bem como recortar certas brincadeiras e outras não. A partir desses questionamentos, selecionamos as SDRs que formarão o *corpus discursivo de análise* e percebemos que

poderíamos organizá-las em quatro funcionamentos discursivos (F 1, F 2, F 3 e F 4). Cada funcionamento foi organizado na medida em que observamos como as crianças usavam a escrita durante as brincadeiras e a forma que elaboravam as produções. Essa organização está ligada aos possíveis sentidos que as crianças manifestavam para e com as materialidades escritas. Essa forma de organização dos funcionamentos discursivos pode ser pensada a partir do campo teórico da AD, porque, segundo Orlandi (2010, p. 26), esse campo “visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos”.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, período de um ano letivo, percebíamos que, ao entrarem em contato, constantemente, com vários objetos que tinham a linguagem escrita e o trabalho do professor, proporcionando diferentes experiências com essa linguagem, os efeitos de sentido iam sendo mudados nessa relação com a linguagem escrita. Observávamos que havia certa diferença na forma como as crianças realizavam os registros nas produções, ou seja, as marcas características dos desenhos e das letras iam ganhando formas heterogêneas.

Nessa perspectiva, cada funcionamento marca como os sentidos foram mobilizados na elaboração das produções, bem como a rede de filiações entre a linguagem verbal e não-verbal. Assim, as materialidades deixam de ser vistas apenas na empiria e passam a ser vistas pelo seu funcionamento discursivo.

Apresentaremos, agora, as SDRs e as fotos que fazem parte de cada funcionamento. Para situar melhor o leitor sobre como as crianças organizam suas brincadeiras e produções, após cada grupo¹⁰ de SDR, faremos uma breve descrição, organizando-os por meio de episódios, que explicam, com mais detalhes, o que acontecia no momento da elaboração das SDRs e das fotos que retratam as CP em cada funcionamento discursivo, registros, estes, contidos no diário de bordo da pesquisa.

Embora possa caracterizar para o leitor um texto muito descritivo, foi necessário tentar descrever um pouco do que estávamos interpretando, naquele momento, e observando em sala. Pelo fato da organização pedagógica da Educação Infantil ser diferente das demais etapas da Educação Básica, ao observar as CP de produção, podemos compreender melhor como o discurso funciona no espaço da sala. Sabemos que é apenas um recorte do que a

¹⁰ Para descrever as cenas e situar melhor o leitor, agruparemos as SDRs que foram elaboradas ao mesmo tempo e descreveremos as cenas a partir das observações registradas em caderno de bordo e vídeo.

pesquisadora está observando, um olhar, uma forma de interpretação e não uma descrição da realidade. É um recorte afetado pelos sentidos da pesquisadora.

3.2.1 Funcionamento discursivo 1

No F1 a escrita é realizada no momento das brincadeiras, ou seja, não há uma separação entre o que faz parte da brincadeira e a realização da produção escrita. Como as duas atividades acontecem simultaneamente, os sentidos também são elaborados nesse conjunto, não há uma separação. Os efeitos de sentido marcam o movimento característico de traços de desenho e da escrita na elaboração das produções. É a interpretação da criança de como se usa a língua escrita. Dessa forma, na organização estética da produção, podemos observar que não há uma separação no espaço da folha entre as marcas do desenho e da língua escrita. Para analisarmos, selecionamos nesse momento *dez produções que farão parte do arquivo de pesquisa e quatro fotos que representam os momentos em que as crianças brincam e elaboram as produções.*

Figuras 3 – Produção escrita elaborada por Catharina (SDr 1).

Figuras 4 – Produção escrita elaborada por Catharina (SDr 2).

SDr: 1



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 2



Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 1 (SDrs 1 e 2):

Catharina brincou de casinha com as colegas Laura e Mirian na sala. Após brincarem um determinado tempo, Catharina convidou as colegas para desenharem. Todas pararam de brincar, mas deixaram a casinha organizada para continuar posteriormente. Mirian, Laura e Catharina foram até o armário, pegaram folhas, canetas de hidrocor, lápis de cor, giz de cera e começaram a fazer as produções. Catharina elabora primeiramente a SDr1, pede para a estagiária da sala escrever o nome dela (Elane), e depois, no verso da folha (SDr2), escreve o seu nome (Catharina) e vários corações abaixo. No final, com a caneta de cor preta, faz vários riscos num movimento de cima para baixo como se estivesse dividindo o espaço do papel. Elaboram durante um tempo aproximado de vinte minutos, emprestam para a pesquisadora tirar cópia e guardam na mochila para levarem para casa. Voltam a brincar de casinha, no mesmo lugar e com os mesmos brinquedos. (Registro: notas de campo do dia 03-04-2012).

Figura 5 – Produção escrita elaborada por Mirian (SDr 3).

Figura 6 – Produção escrita elaborada por Mirian (SDr 4).

SDr: 3



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 4



Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 2 (SRrs 3 e 4):

Mirian, juntamente a com suas colegas, param de brincar e, como foi relatado no episódio 1, elabora a produção. Ela começa a desenhar e menciona que são bolinhas, depois de fazer várias, diz que fez a letra “O”. Ao continuar sua produção, ela chama Catharina e Laura e mostra que fez várias vezes um desenho e que é a letra “S” de sapo.

Figura 7 – Produção escrita elaborada por Laura (SDr 5).

Figura 8 – Produção escrita elaborada por Igor (SDr 6).

SDr: 5



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 6



Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 3 (SRrs 3 e 4):

Laura, juntamente a suas colegas, param de brincar e, como foi relatado no episódio 1, elabora a produção. Ela conversa com as colegas, pergunta o que elas estão fazendo e menciona que está escrevendo para sua mãe (SDr 5). Depois de terem iniciado a elaboração das produções, Igor as observa conversando, para de brincar com o grupo de meninos, que estava brincando de super-heróis (SDr 14) e se aproxima das três meninas. Vai até o armário, pega uma folha e começa a elaborar a sua produção. Ao terminar, diz que fez um boneco de luta.

Figura 9 – Produção escrita elaborada por Ana (SDrs 7 e 8).

Figura 10 – Produção escrita elaborada por Sophia (SDrs 9 e 10).

SDr: 7



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 8



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 9



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 10



Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 4 (SRrs 7, 8, 9 e 10):

Sophia parou de brincar de fazer exercícios físicos na academia (SDr 12) e ficou parada observando os amigos que continuavam brincando. Após algum tempo, chamou sua colega Ana e convidou-a para escrever. Pegaram giz, caneta de hidrocor, folhas e começaram suas produções. Conversavam sobre vários assuntos, mas não discutiam sobre a produção que estavam elaborando. Ana realizou, primeiramente, a SDr 7 e, depois, no verso, a SDr 8. Sophia, primeiro, produziu SDr 9 e, também no verso, fez a SDr 10. A professora se aproximou de Sophia e perguntou o que estava fazendo, ela respondeu que estava escrevendo, e continuou. Após terminarem a produção, Ana e Sophia convidaram Catharina para ler uma história. Catharina pegou um livro de literatura infantil na estante e fez a leitura para as colegas.

Figura 11 – Brincadeira de faz de conta (casinha) (foto: 01).

Foto: 01



Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 5 (foto: 01):

Na foto 01, a cena que aparece retrata a brincadeira de casinha, continuando após, Catharina e Laura, terminarem a produção. Catharina já contou história para as colegas como foi relatado no final do episódio 4, em seguida, pede para a professora para brincar com o Caio (coleguinha que apresenta necessidade educativa especial), solicitando que a professora coloque ele no colchão, pois será a mãe dele. Então, diz que Caio precisa cortar o cabelo e que ela vai cortar porque já sabe. Brincam por um tempo até a professora chamar para conversar com o grupo e fazer uma atividade.

Figura 12 – Brincadeira faz de conta (atividades na academia) (foto: 02).

Foto: 02



Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 6 (foto: 02):

Cerca de oito crianças organizam um espaço e brincam de fazer exercícios de academia, após uns cinco minutos, os interesses mudam e cada criança escolhe o que deseja brincar. Permaneceram no espaço apenas três crianças, sendo que uma continuou a brincadeira de academia, a outra pegou um livro didático e ficou olhando as imagens dos animais marinhos e a terceira pegou um carrinho e foi brincar.

Figura 13 – Brincadeira faz de conta (casinha) (foto: 03).

Figura 14 – Brincadeira com bonecos de desenhos animados (foto: 04).

Foto: 03



Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 04



Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 7 (fotos 03 e 04):

Os meninos, nesse primeiro mês, raramente faziam produções no momento que a professora deixava eles escolherem o que desejavam fazer no espaço da sala. Na foto 04, temos os meninos brincando com os bonecos do desenho animado Max Sttel e, na foto 03, temos as meninas brincando de casinha e um menino que fazia o papel de pai na família. Essas brincadeiras apresentadas nas fotos (03 e 04) iniciaram antes da elaboração das produções e continuaram após alguns colegas terem terminado e guardado a produção para levar para suas casas.

As SDrs, as fotos e as descrições das cenas, por meio dos episódios, apresentaram o que estamos considerando como o primeiro funcionamento discursivo (F1). Lembrando que essas produções foram elaboradas durante o mês de abril do ano de 2012. Desse modo, o que apresentamos, por meio dos funcionamentos, é a forma como compõe o arquivo da pesquisa. Lançamos mão da nossa escuta e da observação discursiva, para que, assim, pelo gesto interpretativo do analista, possamos refletir a respeito dos sentidos envolvidos na elaboração de uma produção escrita das crianças.

3.2.2 Funcionamento discursivo 2

No F2 a ludicidade funciona ainda fortemente, no entanto, o que diferencia do F1 é a forma como os sentidos são mobilizados entre a brincadeira e a grafia que começa ganhar novas formas e sentidos. A conversação ganha forte presença durante a elaboração da produção escrita, o texto é construído na coletividade entre as crianças. Nos meses de maio e junho, observávamos que as produções continuavam sendo elaboradas na simultaneidade, as crianças faziam suas produções num vai e vêm entre as brincadeiras, as interações entre pares e as demais linguagens. No entanto, percebemos que a forma que elaboravam suas produções escritas começava a se diferenciar das primeiras materialidades coletadas, isto é, das produções já selecionadas anteriormente que fazem parte do arquivo (F1). Passou a acontecer uma diferença na forma que efetuavam os registros sobre o papel, ou seja, as crianças começaram a observar que as letras (palavras) e desenhos são dois registros diferentes e são

organizados separadamente na produção. Essa tensão marcava o início da separação entre os traços do desenho e da língua escrita nas produções. Selecionamos *dez produções elaboradas em folha de papel* que marcam esse funcionamento do início da separação entre a representação do desenho (não-verbal) e da escrita (verbal).

Neste mesmo funcionamento (F2), percebemos que as crianças tinham constantemente o contato com a escrita além da folha de papel. Usavam cotidianamente os livros de literatura infantil, livro didático, livros com desenhos para pintar e brincadeira de faz de conta com materiais da linguagem escrita. Diversas situações em que as crianças utilizavam a linguagem escrita nos ajudaram a formular as CP. Nesse segundo funcionamento, além das dez produções escritas, temos registros fotográficos, de um grupo de crianças que, durante a brincadeira, usavam livros literários, livros didáticos e faziam registro escrito durante a brincadeira de médico.

Seguem as SDRs, as fotos e os episódios registrados:

Figura 15 – Produção escrita de Catharina (SDr 11).

Figura 16 – Produção escrita de Ana (SDr 12).

SDr: 11



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 12



Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 8 (SDrs 11 e 12):

As SDrs 11 e 12 foram elaboradas neste contexto.

Ana e Sophia chegaram primeiro na sala, início da tarde, logo foram para um espaço que ficava atrás de uma casinha. Sentaram no chão, pegaram livros de literatura infantil, folhearam, olharam as imagens e narravam a história em voz alta. Os demais colegas de sala chegaram e começaram a escolher quais brincadeiras realizariam. Depois de uns quinze minutos, observamos um menino brincando de digitar em um computador e outro olhando as imagens de um livro didático do Ensino Fundamental (foto 05). Os demais colegas foram se aproximando e a maioria pegou livros para ler. Apenas duas crianças brincaram de carrinho. As meninas, enquanto olhavam os livros, começaram a cantar uma música religiosa, olhavam para o livro como se a música estivesse escrita lá. O menino Igor foi até a sua mochila, pegou um livro que havia trazido de casa e convidou um colega para pintar. Os dois começaram a pintar e, de repente, os demais meninos ficaram observando o que eles estavam fazendo. Alguns pediram para pintar, outros foram até o armário e pegaram folhas para desenhar (foto 06). As meninas observaram os meninos desenhando, pintando e também pegaram folhas e começaram a elaborar suas produções (foto 07). Durante esse período que ficaram na mesa, percebíamos que as crianças conversavam sobre vários assuntos e também comentavam o que estavam fazendo naquela produção. As meninas foram elaborando e, para exemplificar, apresentamos duas SDrs (11 e 12). Em seguida, as meninas começaram a cantar uma música do projeto que estava sendo trabalhado na turma e os meninos continuaram a pintar as imagens, palavras e letras que havia no livro, porém mudaram de lugar para o chão. Depois de um tempo, a professora chamou todos para a rodinha para conversarem.

Figura 17 – Produção escrita de Ana (SDr 13).

Figura 18 – Produção escrita de Sophia (SDr 14).

SDr: 13

SDr: 14



Fonte: Zapelini (2012).



Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 9 (SDrs 13 e 14):

As SDrs 13 e 14 foram elaboradas em um contexto próximo ao episódio 8. Entre diversas brincadeiras, a produção escrita foi realizada. O que diferenciou do episódio anterior foi que Sophia, ao terminar, pediu para a professora ler o que ela havia escrito.

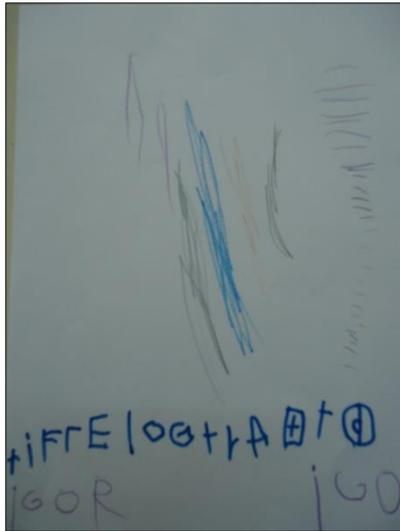
Figura 19 – Produção escrita de Igor (SDr 15).

Figura 20 – Produção escrita de Nilo (SDr 16).

Figura 21 – Produção escrita de Iago (SDr 17).

Figura 22 – Produção escrita de Augusto (SDr 18).

SDr: 15



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 16



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 17



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 18



Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 10 (SDrs 15 a 18):

As crianças chegaram e organizaram as brincadeiras com massinha, quebra-cabeça, faz de conta e brinquedos. Os meninos brincaram com os bonecos do desenho animado Max Sttel e depois foram ver o livro que Pedro trouxe para a escola. Com a autorização de Pedro, as crianças começaram a pintar as letras do alfabeto que havia no livro. Deitaram o corpo sobre o chão e ficaram pintando o livro (SDr28). No entanto, eles conversavam e intercalavam, os colegas, para pintar. Quem não estava pintando, pegava uma folha e fazia uma produção na mesa ao lado (SDrs 15, 16, 17 e 18) e depois trocava. Essa brincadeira durou muito tempo, ficaram aproximadamente uma hora e meia. A professora solicitou que eles guardassem, pois estava no momento de conversar e fazer uma atividade. As crianças reclamaram e pediram para continuar porque estavam fazendo uma atividade bem legal.

Figura 23 – Produção escrita de Laura (SDr 19).

Figura 24 – Produção escrita de Catharina (SDr 20).

SDr: 19



SDr: 20



Fonte: Zapelini (2012).

Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 11 (SDrs 19 e 20):

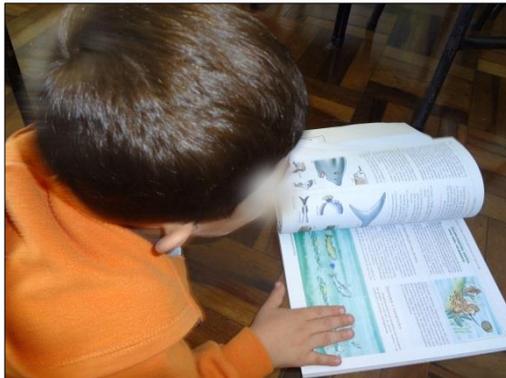
Era início da tarde, e algumas crianças chegaram e foram brincar. Laura estava brincando de casinha e Catharina convidou-a para desenhar. Combinaram de deixar a casinha organizada como estava para depois voltarem para continuar a brincadeira. Foram até o armário, pegaram folhas, fizeram as duas produções e penduraram no espaço destinado para as atividades escritas.

Figura 25 – Pedro olhando as imagens do livro (foto: 05).

Figura 26 – Pintando desenho, palavras e letras (foto: 06).

Figura 27 – Elaboração de produções escritas entre pares (foto: 07).

Foto: 05



Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 06



Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 07



Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 12 (fotos: 05, 06 e 07):

As cenas apresentadas nas fotos 05, 06 e 07 foram relatadas no episódio 8, quando apresentamos as nossas observações da possibilidade de como aconteceu a elaboração das produções representadas pelas SDrs (11 e 12). Observamos que as meninas notaram que os meninos estavam pintando, desenhando e escrevendo e também foram fazer suas produções.

Figura 28 – Pintando as letras do livro de Pedro (foto: 08).

Foto: 08



Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 13 (foto: 08):

A cena apresentada na foto 08 foi relatada no episódio 10, quando apresentamos uma possibilidade de como aconteceu a elaboração das SDrs 15, 16, 17 e 18. Assim, algumas crianças ficavam pintando o livro de Pedro e as demais faziam as produções em folhas e depois trocavam. Apenas duas crianças não participaram porque ficaram brincando com carrinhos.

Figura 29 – Brincadeira: a médica escrevendo a receita (foto: 09).

Figura 30 – Brincadeira: a mãe e os filhos (foto: 10).

Figura 31 – Brincadeira: receita e dinheiro da consulta médica (foto: 11).

Figura 32 – Brincadeira: receita e dinheiro da consulta médica (foto: 12).

Foto: 09



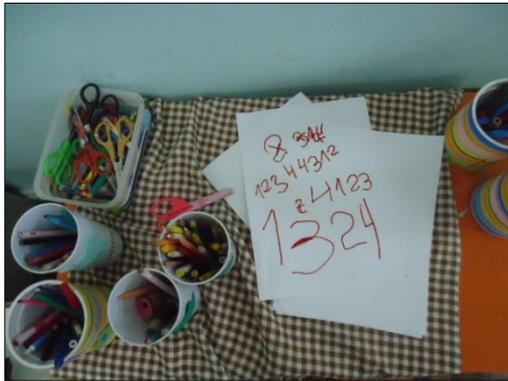
Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 10



Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 11



Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 12



Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 14 (fotos: 09, 10, 11e 12):

Três meninas organizaram um lugar para ser a casa onde moravam a mãe e vários filhos (foto 10). No outro espaço, era um consultório médico (fotos: 09, 10, 11e 12). Na brincadeira, a mãe levava os filhos ao médico, pagava a consulta para a secretária e levava a receita para comprar os remédios. A receita e o dinheiro eram as folhas que aparecem nas fotos 09, 10, 11e 12.

No primeiro semestre, recortamos os dois primeiros funcionamentos que apresentamos por meio das SDRs e da descrição dos episódios, a partir dos registros no caderno de bordo. Ao observarmos o segundo semestre, a partir de nosso gesto interpretativo e analítico, percebemos que as produções escritas poderiam ser analisadas em dois outros momentos, organizando, dessa forma, os funcionamentos 3 e 4.

3.2.3 Funcionamento discursivo 3

No F3 encontramos outra unidade de funcionamento, a relação entre a ludicidade e a elaboração das produções enfraquecem, a criança já define o que faz parte da brincadeira e quando deseja parar de brincar para elaborar uma produção escrita. Neste funcionamento, observamos que há um movimento de regularização na forma de elaboração das produções escritas, marcam um lugar para a representação do desenho e outro para a escrita. Enquanto no F1 não tínhamos a separação do desenho e da letra e no F2 temos apenas o início dessa separação, agora, no F3, a separação é visível. Nesse movimento, compreendemos como a criança interpreta a língua escrita nesse momento. Seleccionamos *dez produções escritas* que fazem parte desse funcionamento discursivo para que sejam analisadas. Além dessas produções, farão parte desse funcionamento também *cinco registros* fotográficos que envolvem a brincadeira das crianças com os álbuns de figuras de uma novela chamada Carrossel¹¹ e de *um desenho* animado chamado Max Steel¹² e *quatro registros* fotográficos de atividades propostas pela professora. Essas diferentes materialidades nos auxiliam a compreendermos como as crianças organizam o tempo e o espaço para elaborarem as produções, bem como a forma como essas materialidades interferem na constituição da produção escrita.

Figura 33 – Produção elaborada por Laura (SDr 21).

Figura 34 – Produção elaborada por Ana e Sophia (SDr 22).

Figura 35 – Produção elaborada por Catharina (SDr 23).

SDr: 21

SDr: 22

SDr: 23

¹¹ Carrossel é uma telenovela brasileira produzida pelo SBT, cujo primeiro capítulo foi exibido em 21 de maio de 2012. Escrita por Íris Abravanel e dirigida anteriormente por Reynaldo Boury, é inspirada na telenovela mexicana. O título da telenovela, Carrossel, é uma referência à banda criada pelos próprios alunos da Professora Helena. O nome da banda veio de uma sugestão do personagem Jaime que dizia que seu pai trabalhava com carros e o céu representava amor e união, daí a junção de carros e céu que também sonorizava o brinquedo Carrossel.

¹² Max Steel é o agente top da N-TEK, que usa o poder Turbo, equipamento de alta tecnologia e gosta de aventura para derrotar vilões que ameaçam o mundo. A N-TEK desenvolveu um novo Biolink para ajudar Max a aproveitar seus níveis extremos de energia e dar poder para que ele ative o 'Modo Turbo!' Ele está 10 vezes mais forte e mais rápido do que qualquer humano e pode 'turbificar' suas armas e seus equipamentos para lutar contra os vilões. Quando os vilões monstruosos causam o caos, só existe um cara para detê-los: Max Steel! Fonte: <http://br.maxsteel.com/br/ntekfiles/max-steel-39.html>. Acesso em; 29.01.2013.



Fonte: Zapelini (2012). Fonte: Zapelini (2012). Fonte: Zapelini (2012).
Episódio 15 (SDrs 21, 22 e 23):

Início da tarde (primeira semana de setembro), alguns meninos brincavam com os personagens do desenho animado Max Steel (bonecos e carrinhos) e outros brincavam com bichos de pelúcia. Igor foi o último menino que chegou à sala. Ele trouxe e mostrou para algumas meninas o álbum da novela Carrossel. Ana e Sophia também tinham o álbum da novela e passaram um certo tempo conversando e brincando com os álbuns (foto 16, 17 e 18), falavam dos personagens, discutiam de quem eles mais gostam. Depois, criaram uma brincadeira de casinha que envolvia os personagens da novela, assim, cada um assumiu o papel de um personagem. Foi uma brincadeira de casinha diferente das demais, pois não havia pai, filho, mãe, como era costume. Após algum tempo (aproximadamente 15 minutos), Ana convidou Sophia para “pintar uma coisa de verdade”, segundo sua fala. Mencionou que não fazia parte da brincadeira. Pegaram folhas, lápis coloridos, canetas de hidrocor e começaram a desenhar. Catharina, que chegou depois, disse que iria desenhar a personagem principal da novela Maria Joaquina e os amigos da personagem (SDr 23). Catharina olhou as imagens do álbum com as fotos e tentou copiar. Igor também veio desenhar, mas não mencionou o que estava fazendo. Outro colega se aproximou e pediu para desenhar no grupo. Ana começou a desenhar uma borboleta e disse para Shopia para desenhar juntas, na mesma folha, assim foram combinando a elaboração (SDr 22). Durante a elaboração, mencionaram para a professora da turma que elas já sabiam fazer o nome sozinhas, sem copiar. Conversaram para desenhar a graminha, uma borboleta com bolinhas em volta, flores. Laura chegou e também mencionou que iria desenhar flores, mas não iguais as das colegas, pois, segundo ela, “cada um desenha do seu jeito e eu sou autora” (SDr 21). Elas terminaram as produções e pediram para a professora guardar. Os demais colegas ficaram terminando. Alguns meninos, no chão, continuaram brincando com os bonecos Max Steel.

Figura 36 – Produção elaborada por Mirian (SDr 24).

Figura 37 – Produção elaborada por Igor (SDr 25).

SDr: 24



SDr: 25



Fonte: Zapelini (2012).

Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 16 (SDrs 24 e 25):

Essas duas SDrs (24 e 25) foram elaboradas no final do mês de setembro quando duas crianças chegam mais cedo à instituição escolar e vão até o armário, como de costume, pegam folhas e os materiais que desejam para fazer uma produção. Igor fez um bolo muito gigante de aniversário, pois tinha ido a alguma festa no dia anterior (SDr 25). Mirian não mencionou o que tinha feito, apenas conversou outros assuntos e depois pendurou na parede a produção apresentada na SDr 24.

Figura 38 – Produção elaborada por Mirian (foto: 26).

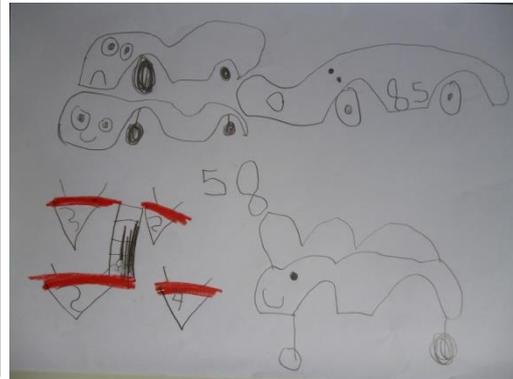
Figura 39 – Produção elaborada por Pedro (foto: 27).

Foto: 26



Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 27



Fonte: Zapelini (2012).

Figura 40 – Produção elaborada por Laura (SDr 28).

Figura 41 – Produção elaborada por Igor (SDr 29).

SDr: 28



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 29



Fonte: Zapelini (2012).

Figura 42 – Produção elaborada por Sophia (SDr 30).

SDr: 42



Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 17 (SDrs 26, 27, 28, 29 e 30):

As SDRs 26, 27, 28, 29 e 30 foram realizadas no final do mês de novembro quando já estava terminando as aulas. A pesquisadora chegou na sala e algumas crianças disseram que haviam feito alguns desenhos para entregar. Pedro mencionou ter feito uns carrinhos poderosos do boneco Max Steel (SDr27) e Igor disse que tinha feito um prédio (SDr29). Já as meninas falaram que tinham feito um desenho. Sophia destacou que fizeram um desenho porque não sabiam ainda escrever (SDrs 26, 28 e 30).

Figura 43 – Produção solicitada pela professora (foto 13).

Figura 44 – Atividades no Laboratório de Ciências (foto 14).

Foto: 13



Fonte: Zapelini (2012).

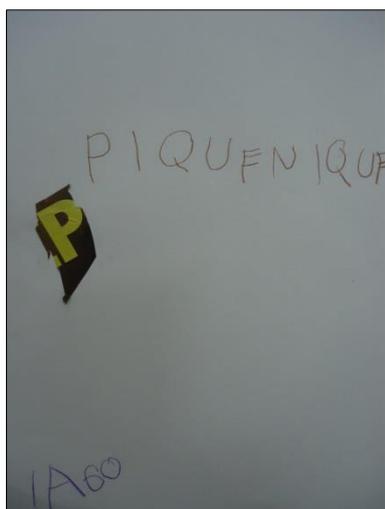
Foto: 14



Fonte: Zapelini (2012).

Figura 45 – Produção solicitada pela professora (foto: 15).

Foto: 15



Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 18 (fotos: 13, 14 e 15):

As fotos 13, 14 e 15 foram os registros das atividades planejadas e desenvolvidas pela professora com o intuito de todas as crianças fazerem as mesmas atividades e ao mesmo tempo. A foto 13 foi desenvolvida após as crianças terem brincado na sala, como de costume. A atividade consistia em contar os alimentos e colocar o número que representava a quantidade. A foto 14 apresenta uma atividade no laboratório de ciências, em que as crianças estavam observando uma folha que haviam estudado sobre o projeto da Natureza. Já na foto 15 foi solicitado escrever a palavra Piquenique a partir de uma conversa sobre o piquenique que haviam feito no gramado.

Figura 46 – Igor, Sophia e Ana conversam sobre o álbum com imagens da novela Carrossel (foto 16).

Figura 47 – Álbum da novela Carrossel (foto 17).

Figura 48 – Texto do álbum da novela Carrossel (foto 18).

Foto: 16



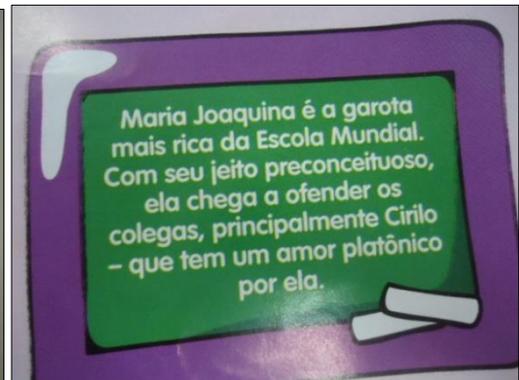
Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 17



Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 18



Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 18 (fotos: 16, 17 e 18):

Igor, Sophia e Ana conversaram sobre o álbum com imagens da novela Carrossel, como foi mencionado no episódio 15. Depois de conversarem sobre os personagens e fazerem uma brincadeira envolvendo fatos da novela, as crianças foram elaborar algumas produções.

Figura 49 – Pintando os personagens do desenho animado Max Steel (foto: 19).

Figura 50 – Álbum dos personagens do desenho animado Max Steel (foto: 20).

Foto: 19



Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 20



Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 19 (fotos: 19 e 20):

Durante o mês de setembro, foi comum encontrarmos as crianças brincando com os brinquedos voltados ao desenho animado Max Steel (foto 19 e 20), assim como os álbuns e brinquedos da novela Carrossel.

Figura 51 – Cantando a música da novela Carrossel (foto: 21).

Foto: 21



Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 20 (foto: 21):

Após as crianças brincarem, a professora chamou a turma para sentar nos seus lugares para conversar; as crianças vieram, mas continuaram fazendo a brincadeira que estavam envolvidas anteriormente. Cantaram, sorriram e depois pararam com a solicitação da professora.

As SDRs apresentadas no F1, F2 e F3 vão estruturando a organização desta pesquisa. A cada SDR, uma nova peça discursiva que fará parte deste jogo de sentidos. Nos três primeiros funcionamentos, tivemos a oportunidade de conhecer os sentidos mobilizados pelas crianças no momento em que estão elaborando as produções, embora não estejamos, ainda, elaborando o capítulo que desenvolverá as discussões com mais elementos teóricos, já é possível, a partir do que tivemos contato, conhecer um pouco do funcionamento discursivo das produções. Passamos agora ao último funcionamento que tratará do uso da língua escrita, propriamente dita.

3.2.4 Funcionamento discursivo 4

Nos últimos meses do 2º semestre, a elaboração da produção se distancia das brincadeiras e a criança usa a grafia para escrever o que deseja, seja as palavras que conhece ou com a ajuda do adulto. Observamos que as produções ganham um novo efeito de escrita, além de continuarem separando os traços do desenho e da escrita, a língua passa ser usada com valor social. As crianças usavam a língua escrita para escrever o nome dos colegas, colocavam o nome nos copos de tomar água, escreviam bilhetes com auxílio dos pais, o que representa para esta pesquisa o quarto e último funcionamento discursivo. Foram selecionadas *sete produções* que apresentam este modo de funcionamento da língua escrita.

Figura 52 – Laura olhando as letras do nome dos colegas (foto: 22).

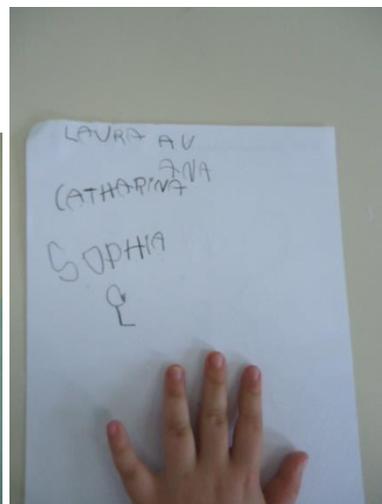
Figura 53 – Laura escrevendo os nomes (SDr: 31).

Foto: 22



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 31



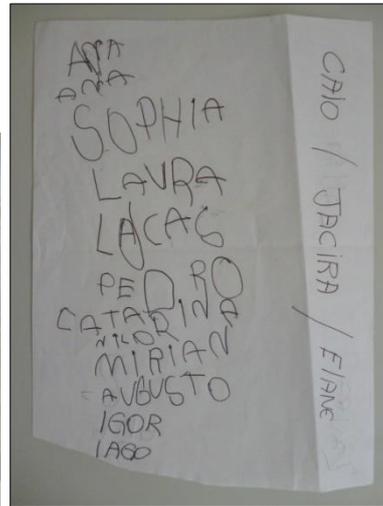
Fonte: Zapelini (2012).

Figura 54 – Laura escrevendo o nome dos colegas (SDr: 32).

Figura 55 – A escrita dos nomes (SDr 33).

SDr: 32

SDr: 33



Fonte: Zapelini (2012).

Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 21 (foto 22 e SDrs 31, 32 e 33):

Laura estava brincando com os colegas e, de repente, se afastou, pegou uma folha e disse para a professora que iria escrever certinho (fala dela) o nome de todos os colegas. Laura levou em média uma hora para terminar, pois a cada letra que ia escrever, ia até a parede, onde estavam os nomes dos colegas, olhava e escrevia na folha. Após terminar, disse para a professora que era uma lista que ela podia chamar as crianças e ver se todos estavam.

Figura 56 – Augusto colocando o nome no copo (foto 23).

Figura 57 – Pedro procurando o seu nome no copo (foto 24).

Figura 58 – Nome de Iago no copo (SDr 34).

Figura 59 – Nome de Mirian no copo (SDr 35).

Foto: 23



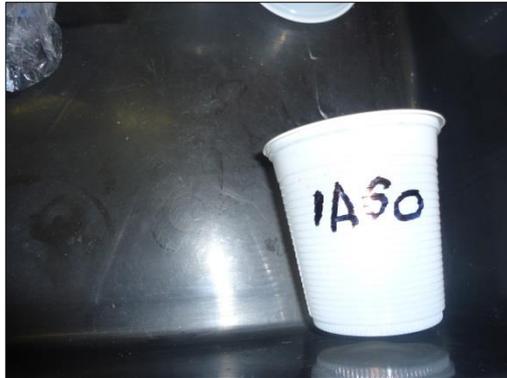
Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 24



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 34



Fonte: Zapelini (2012).

SDr:35



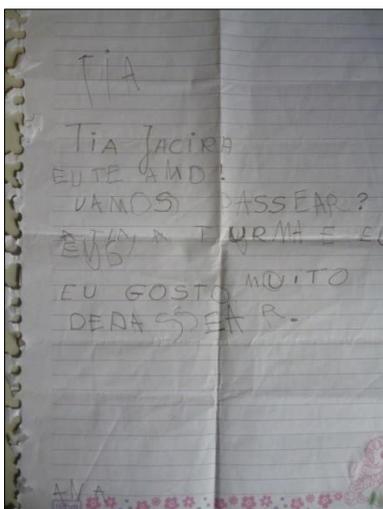
Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 22 (Fotos 23e 24. SDRs 34 e 35):

No início do ano, a professora conversou com o grupo sobre a importância de usar um copo por tarde para tomar água na sala. Mencionou os cuidados com a natureza e a responsabilidade de cada um. Para evitar o desperdício, a professora pediu que usassem apenas um copo. Por isso, para saber qual era o seu, todos deveriam colocar o nome. No primeiro semestre, percebíamos que as crianças esperavam a professora colocar o nome, apenas reconheciam qual era o seu. No início do segundo semestre, observamos que as crianças pegavam seus nomes que estava escrito em uma targeta de papel e copiavam. Já, nos últimos meses do ano, todos faziam sem copiar.

Figura 60 – Produção elaborada por Ana e sua mãe (SDr 36).

SDr: 36



Fonte: Zapelini (2012).

Episódio 23 (SDr 36):

A SDr 36 foi elaborada por Ana com auxílio de sua mãe. A turma iria fazer um passeio na casa de sítio da professora e Ana queria fazer um bilhete carinhoso para ela. Falou para sua mãe que não sabia escrever ainda e que precisava de ajuda. A mãe perguntou o que ela gostaria de escrever para a professora e, depois, ditou as letras para escrever o texto.

O F4 é marcado pelo uso dos códigos da língua escrita. As crianças, com base nas experiências que obtiveram com a língua, usam a escrita para fazer seus registros. Isso acontece diferente dos funcionamentos anteriores, em que essa forma de interpretação funcionava com desenhos e, às vezes, com escrita do nome ou algumas letras soltas.

Tomando as SDRs, a partir da organização dos quatro funcionamentos discursivos, temos várias peças em quatro grandes blocos (F1, F2, F3 e F4). Agora, faz-se necessário discutir as especificidades que constituem cada bloco, observando como funcionam os sentidos no processo de elaboração da escrita.

As discussões, até o momento, indicam que as condições de produção na Educação Infantil acontecem diferentemente do Ensino Fundamental. Os funcionamentos, a partir das SDRs e das CP, apontam que os sentidos na sala deslizam entre as brincadeiras e a elaboração das produções escritas. Nos próximos capítulos, vamos observar como acontece esse funcionamento, como o professor desempenha o seu papel nesse campo de atuação que se diferencia das demais etapas da Educação Básica, que espaço e tempo a criança e o professor enunciam. Para conhecer essas especificidades da Educação Infantil que se diferencia dos demais níveis, é necessário analisar o discurso pedagógico na Educação Infantil.

4 O DISCURSO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente trabalho vem apontando que as crianças usam o espaço da instituição escolar diferentemente do adulto. Enquanto os adultos consideram a escola um lugar de aprendizagem que envolve os livros, os cadernos, as apostilas, os equipamentos tecnológicos, entre outros, as crianças indicam que esse espaço serve para brincar, partilhar saberes com os colegas sem a obrigação da sistematização do ensino. Nessa dualidade entre a forma de agir das crianças e dos adultos, faz-se necessário conhecer as especificidades do discurso pedagógico (DP) que perpassa esse espaço. Porém, para discutir o DP com base na pesquisa de campo, precisamos, primeiramente, conhecer as discussões a respeito do DP a partir da AD, realizada por Orlandi (1978).

No livro “A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso”, a autora (2011, p. 28) apresenta o DP como um discurso circular, ou seja,

[...] um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantido a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função. A escola se institui por regulamentos, por máximas que aparecem como válidas para a ação, como modelos. Ela atua pelo prestígio de legitimidade e pelo seu discurso, o DP.

De acordo com as CP, a autora define três tipos de discurso em seu funcionamento: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário. O discurso lúdico Orlandi (2011, p. 15) caracteriza pela polissemia enquanto processo que representa a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo, assim, há a expansão da polissemia em que o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores. No discurso polêmico, a polissemia é controlada uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso. No discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único, e, oculta o referente pelo dizer.

Orlandi (2011, p. 15) considera o DP como um discurso autoritário e que se dissimula como transmissor de informação. Assim, caracteriza-o a partir das formações imaginárias: o quem, o quê e o para quem, conforme quadro abaixo.

Figura 61 – Quadro do DP.

Quem	Ensina	O Quê	Para Quem	Onde
Imagem do professor (A)	Inculca	Imagem do referente Mata-linguagem (Ciência/fato) (R)	Imagem do aluno (B)	Escola Aparelho Ideológico (X)

A ensina R a B em X

Fonte: Orlandi (2011, p. 16).

De acordo com o quadro, o ato de ensinar envolve a imagem do professor que ensina o conteúdo (conhecimento científico) para o aluno na escola. Nesse contexto, Orlandi (2011, p. 17) menciona que ensinar é mais do que informar, explicar, influenciar, ensinar é inculcar. A autora cita Ducrot (1972), a partir das discussões sobre o ato de fala, para dizer que essa inculcação caracteriza-se por fatores próprios do discurso, tais como, *a informatividade, o interesse e a utilidade*. Além desses fatores ou leis gerais, há, segundo a autora, uma regulamentação para cada categoria de atos de fala. Ela cita, por exemplo, que, para ordenar, exige-se uma certa relação hierárquica entre quem ordena e quem obedece. Para interrogar também se exigem certas condições e o próprio direito de interrogar, ao ser realizado por uma autoridade, converte-se em poder de ordenar. Desse modo, cada uma dessas leis gerais, Orlandi (2011, p. 18) destaca que se pode fazer corresponder um tipo particular de subentendido, porém, no DP, há um mascaramento desse processo que está ligado ao papel de autoridade que o professor exerce.

Mantida a regulamentação para o ato de interrogar e de ordenar – uma vez que o professor é uma autoridade na sala de aula e não só mantém, como se serve dessa garantia dada pelo seu lugar na hierarquia –, o recurso didático, para mascarar a quebra das leis de interesse e de utilidade, é a chamada motivação no sentido pedagógico. Essa motivação aparece no DP como motivação que cria uma visão de utilidade, fazendo com que o DP apresente as razões do sistema como razões de fato. Ex.: no léxico, o uso das palavras “dever”, “ser preciso” etc. ORLANDI (2011, p. 18)

Além desses mascaramentos, a autora destaca mais dois fatores próprios ao discurso, ou seja, o “*é porque é*” e a *cientificidade*. A apresentação do referente

(ciência/fato/conteúdo) se reduz ao “é porque é”. Assim, Orlandi (2011, p. 19) cita que “o que se explica é a razão do “é porque é” e não a razão do objeto de estudo”. Nesse caso, prevalecem os processos de repetição. A cientificidade está ligada à transmissão de informação e fixação. Ao passar a informação, o professor objetiva a transmissão do conhecimento científico. Assim, a cientificidade do DP pode ser observada em dois pontos, isto é, por meio da metalinguagem e da posição de professor cientista.

De acordo com a autora, a metalinguagem é um espaço, uma via de acesso ao fato. Por isso, são criadas as disciplinas, os métodos, diferentes divisões a fim de transmitir a cientificidade. Ao colocar cada coisa em um lugar determinado, a homogeneidade passa a fazer parte desse espaço. Segundo Orlandi, a homogeneidade (2011, p. 20)

[...] é criada a partir da instituição. É no espaço da instituição que o conhecimento é homogêneo, pois a instituição do saber como um todo. (o sistema de ensino, tendo no cume a Universidade) abriga todas as divisões. Essas divisões se agrupam: sala, aula, série, disciplina, nível (primário, médio superior), faculdade, universidade.

Nessa perspectiva de metalinguagem, Orlandi (2011, p. 21) cita que as questões/atividades tendem a estreitar as possibilidades de respostas e, ao mesmo tempo, recusar determinadas linguagens ou substituir por uma que se considere mais adequada. Nesse contexto, as questões não se podem dizer, nem verdadeiras nem falsas, pois não se trata de explicar fatos, mas de mostrar a perspectiva de como podem ser vistos. Assim, são criadas as avaliações, instituindo um conhecimento que é considerado valorizado, um saber legítimo.

A cientificidade também é marcada pelo *professor-cientista* que, segundo Orlandi (2011, p. 21), “pela posição do professor na instituição (como autoridade conveniente titulada) e pela apropriação do cientista feita por ele, *dizer e saber* equivalem, isto é, diz que z = sabe z. A voz do saber fala no professor.” A autora explica que o aluno é a imagem social do aluno, aquele que não sabe e está na escola para aprender. Já o professor é aquele que possui o saber e está na escola para ensinar. Desse modo, a fala do professor informa, e, por isso, tem interesse e utilidade. A aprendizagem do aluno está relacionada com a fala do professor. Ao dizer o que o professor explicou, equivale dizer que o aluno aprendeu.

Nesse contexto, o processo de aprendizagem ganha uma distância entre a imagem ideal e o real, em que esse distanciamento é preenchido por mediações. Uma das formas de mediação citadas por Orlandi (2011, p. 22) é o uso de material didático. O material, mesmo contendo esse papel de mediador, sofre um processo de apagamento e, assim, passa de instrumento para objeto, conforme Orlandi (2011, p. 22).

Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa, então, não é saber utilizar o material didático para algo. Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é saber o material didático (como preencher os espaços, fazer cruzadinhas, ordenar sequências etc.). A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular.

Nessa perspectiva, a escola é a sede do DP. Um saber institucionalizado, saber sobre as coisas que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende. Para romper com esse DP dominante, Orlandi (2011, p. 31) sugere que prevaleça na prática pedagógica o discurso polêmico. Essa sugestão é amparada, numa perspectiva discursiva, ao mencionar que “há uma relação entre a formação discursiva e a formação ideológica, e insisto no fato de que um discurso é efeito de sentidos e não transmissão de informação”. O jogo ideológico realizado na prática pedagógica dissimula os efeitos de sentido sob a forma de informação. O professor transmite a informação, como se aquele determinado conhecimento apresentasse um sentido único, e na ilusão de ser a origem do seu próprio discurso.

Para que aconteça o discurso polêmico, Orlandi (2011, p. 32) menciona que “do ponto de vista do autor (professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como “sujeito”. Desse modo, deixa-se um espaço vago para o outro (o ouvinte) dentro do discurso, construindo, assim, a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. No discurso polêmico, o professor precisa saber ser ouvinte do próprio texto e do outro, invalidando desta forma, o discurso autoritário.

Da parte do aluno, a autora destaca que uma das maneiras de instaurar o polêmico é exercer sua capacidade de discordância, não aceitando aquilo que o texto propõe e se constituir ouvinte. Dessa forma, o aluno se constrói como autor na dinâmica da interlocução. Ao recusar a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte, o aluno rompe com a posição de ouvinte e de locutor do discurso autoritário.

No discurso polêmico temos a recuperação da reflexão dos acontecimentos, dos fatos. Há o confronto dos sentidos e, a significação ganha movimentos não sendo algo imóvel. A proposta de Orlandi (2011, p. 37) “é a de buscarmos, professores e alunos, um DP que seja, pelo menos, polêmico e que não nos obrigue a nos despirmos de tudo que é vida lá fora ao atravessarmos a soleira da porta da escola”.

Observamos que o DP tratado por Orlandi, principalmente, o discurso autoritário, em que a autora diz que é o que prevalece na escola, se refere ao discurso da escola do Ensino Fundamental e Médio. Na Educação Infantil, mesmo tendo algumas proposições para as

crianças a partir da escolarização, é uma outra forma de ensinar a criança. Se quiséssemos fazer a criança parar um período toda sentada em uma cadeira e atrás de uma carteira, seria impossível, pela própria questão orgânica. Uma criança de dois, três, quatro anos não consegue ficar sentada uma tarde toda apenas escrevendo em um caderno ou em um livro.

Podemos começar dizendo, então, que o DP da Educação Infantil não tem o caráter educativo na mesma perspectiva pedagógica do Ensino Fundamental e Médio. Nessas etapas, prevalecem o trabalho da escolarização com avaliações, divisão do tempo em áreas de conhecimento, tais como: Matemática, Língua Portuguesa, Arte, Geografia etc. Do mesmo modo, ocorrem as divisões de professores por área.

Enquanto na Educação Infantil temos um professor que fica constantemente com as crianças trabalhando de forma interdisciplinar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, geralmente, temos um único professor para as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências, e nos anos finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano e Ensino Médio, a divisão é maior, sendo um professor por disciplina.

Nesse contexto, para que possamos explicar melhor a diferença entre o DP da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, vamos apresentar um quadro comparativo do que faz parte do currículo de uma etapa e de outra. Vejamos:

Figura 62 – Quadro comparativo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Ensino Fundamental	Educação Infantil
Organização do Currículo	Organização do Currículo
Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam às áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas . As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados. O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger obrigatoriamente,	O Currículo na Educação Infantil é um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Eixos do currículo: As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que:

<p>conforme o artigo 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão, assim, organizados em relação às áreas de conhecimento:</p> <p>I – Linguagens: a) Língua Portuguesa b) Língua materna, para populações indígenas c) Língua Estrangeira moderna d) Arte e) Educação Física</p> <p>II – Matemática</p> <p>III – Ciências da Natureza</p> <p>IV – Ciências Humanas: a) História b) Geografia</p> <p>V – Ensino Religioso.</p>	<p>- 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;</p> <p>- 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;</p> <p>- 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;</p> <p>- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;</p> <p>- Entre outros.</p>
---	---

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

No quadro, podemos observar que os sentidos que movimentam a organização dos currículos são diferentes. Enquanto na Educação Infantil, as práticas pedagógicas tem como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, o currículo do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Nesse contexto, podemos entender que o DP da Educação Infantil diferencia-se do DP das demais etapas da Educação Básica. O ato de ensinar na Educação Infantil não tem a mesma ênfase da escola tradicional, ou seja, enquanto o *ensinar*, de acordo com Orlandi (2011, p. 17), aparece como *enculcar*, na Educação Infantil, o currículo está pautado mais na ideia de as crianças aprenderem pelas *experiências*.

O ato de ensinar, na Educação Infantil, se caracteriza como um espaço que movimenta mais os sentidos polissêmicos, lugar em que a criança pode experimentar, falar, ouvir e brincar. Não há rigidez e nem encadeamentos automatizados, como mencionou Orlandi (2011, p. 17). Essa rigidez acontece, geralmente, em outras etapas da Educação Básica, conforme foi apresentado anteriormente. O que fica mais próximo das atividades de escolarização, é o fato do professor chamar todas as crianças e ao mesmo tempo para

conversar, fazer uma viagem de estudo, realizar experiências em outros ambientes de aprendizagem, contar uma história, elaborar uma produção escrita etc., mas, mesmo sendo ao mesmo tempo, o DP da Educação Infantil não tem um fechamento nas áreas do conhecimento.

Nesse contexto, entendemos que há uma proposta de trabalho para a Educação Infantil, diferente do Ensino Fundamental e Médio. Porém, devido à formação acadêmica do professor, a tradição escolar de que a criança vai para a escola aprender conteúdos relacionados aos números, às letras e aos demais conteúdos relacionados às áreas do conhecimento do Ensino Fundamental, somados à pressão de muitos pais para que a alfabetização aconteça já na Educação Infantil, os professores acabam encontrando dificuldade na maneira de agir no cotidiano. Em alguns momentos, propõe atividades com características do Ensino Fundamental, em outros, experiências voltadas ao campo infantil.

Ao discutirmos sobre o DP na Educação Infantil, entendemos que esse discurso acaba por oscilar entre as práticas comuns da escola e, a nova proposta, considerada mais apropriada para as crianças pequenas. No entanto, essa oscilação não chega a caracterizar a aprendizagem pautada numa perspectiva autoritária. O DP autoritário vai aparecer na forma de organização do tempo e do espaço, ou seja, tempo/espaço para a criança escolher o que deseja fazer, e tempo/espaço para realizar as atividades da professora. Não significa que, no momento em que a criança escolhe as brincadeiras, a professora não faça alguma indicação, pois o objetivo é que o professor auxilie na ampliação das experiências das crianças. Em nossa pesquisa, observamos que a professora oferece novos recursos para ampliar as brincadeiras e os conhecimentos das crianças.

Nessa perspectiva, as discussões da tese, até aqui, indicam que na Educação Infantil, na escola pesquisada e do modo como estamos analisando, há um predomínio do DP lúdico e do polêmico. Mesmo o professor realizando algumas atividades voltadas à antecipação do Ensino Fundamental, a maior parte do tempo a criança escolhe o que deseja fazer. Até às 15h, aproximadamente, elas escolhem “o que” e “como” desejam brincar na sala, após, a professora coordena as atividades até a hora do lanche, por volta de 15h50min. Depois do lanche, as crianças vão ao parque, gramado, pátio e podem fazer suas escolhas. No final tarde, por volta das 17h30min, às vezes, a professora indica alguma brincadeira com jogos ou conta uma história, mas, geralmente, podem escolher novamente. Quando a professora propõe, mesmo assim, ela ouve as crianças, aceita a participação, o que nos leva a pensar na presença do DP polêmico.

Embora exista uma organização de horário que caracterize, de certo modo, os três DPs apresentados por Orlandi (2011), não é possível estabelecermos uma divisão exata de quando acontece um DP ou outro, não há uma ruptura estanque.

Para entendermos melhor esse contexto do DP, na Educação Infantil, podemos usar a metáfora das dunas de areia.

Figura 63 – Metáfora das dunas de areia



Fonte: Adaptação da autora a partir da imagem.

<http://geografianovest.blogspot.com.br/2012/01/dunas.html>

Usamos a metáfora das dunas pelo fato de que elas movimentam-se constantemente de acordo com as condições do tempo, seja sol, chuva, vento. Usando essa metáfora, podemos associar com os movimentos do DP, pois os três discursos citados por Orlandi não são estanques na sala da Educação Infantil, há um movimento de acordo com o planejamento do professor, interesse das crianças, participação dos pais na vida escolar, legislações vigentes, entre outros fatores.

De acordo com a imagem acima, podemos dizer que a presença do DP lúdico é mais efetiva na sala, porém, dependendo do planejamento do professor e de como as crianças se envolvem com os conhecimentos, o lúdico e o polêmico, até mesmo o autoritário, podem se movimentar. Não há uma barreira, um limite que impeça essa movimentação. O DP autoritário, embora não esteja presente constantemente, atravessa o espaço da sala e influencia a forma de organização do espaço e do tempo. Todos ouvem histórias ao mesmo tempo, elaboram alguma produção escrita, vão ao parque no mesmo horário. Desse modo, ora o

professor deixa a criança enunciar como criança, ora deseja que ela enuncie e se posicione como aluno.

A criança, ao fazer parte desses DPs, poderá enunciar ora em um discurso, ora em outro, não há apenas uma forma de enunciar. O próximo item, nos levará a pensar sobre essas formas, principalmente, o tempo em que envolve a elaboração da produção escrita.

4.1 LUGAR SOCIAL, LUGAR DISCURSIVO E FORMAÇÃO DISCURSIVA: A FORMA DE O SUJEITO ENUNCIAR

A Educação Infantil na instituição escolar, apesar de ser considerada pelas legislações como a primeira etapa da Educação Básica, ainda enfrenta o desafio de encontrar a sua própria identidade educativa. Buss-Simão (2012, p. 03) menciona que os modelos escolares apresentados ao longo da história tendem a reproduzir uma educação voltada à homogeneização e à regulação dos saberes. As crianças precisam aprender os mesmos conceitos, desenvolver os mesmos conhecimentos, tudo num mesmo espaço de tempo. Dessa forma, os espaços e tempos escolares tendem a trabalhar o processo de reprodução.

Nessa perspectiva, Buss-Simão (2012, p. 4) destaca que as instituições, atreladas a um ideário do Projeto Cultural da Modernidade, têm como alicerces os pilares da regulação e da emancipação. No entanto, ao buscar a legitimação de uma ordem, o pilar da regulação se sobressai e a escola acaba criando estratégias institucionalizadas e controle das crianças envolvidas no processo educacional.

Na busca dessa ordem, desse controle, o professor que trabalha na Educação Infantil sente-se pressionado pela relação de força que se estabelece no campo de atuação. De um lado, as discussões recentes dos diversos campos de estudos da educação indicam a necessidade de se conhecerem as especificidades da infância e se desenvolver um trabalho pautado em experiências que sejam significativas para as crianças; de outro, temos um processo histórico na educação brasileira marcado pelos modelos rígidos e padronizados que ecoam na forma de organização dos espaços físicos e na ação pedagógica.

As publicações recentes, na área da Educação Infantil chamam-nos a atenção para os contextos sociais, culturais e a forma como as crianças aprendem diferente da dos adultos.

De acordo com os estudos de Prado e filho (2011, p. 2), temos pesquisas que apontam “a complexidade das infâncias instigando-nos a investir nos saberes das próprias crianças, não para reafirmar as incapacidades que a elas foram atribuídas, mas para destacar um conjunto de peculiaridades positivas que diferem as crianças dos adultos”.

Os estudos dos pesquisadores Corsaro (1985, 1997, 2003a, 2003b), Prout (2004) e Sarmiento (2003 e 2005) vêm corroborar com essa discussão, apontando a necessidade de ouvirmos as crianças, numa sociedade em que sempre predominaram as vozes dos adultos, e explorar as suas múltiplas linguagens, tendo como pressuposto que elas têm muito a nos dizer.

Prado e filho (2011, p. 2) nos apontam a importância de observarmos as relações entre as crianças e as singularidades dos modos de ser criança. Vejamos:

O que está em questão agora é a ideia de potencializar as relações que as crianças estabelecem entre si, o que poderá ajudar-nos a melhor considerar seus desejos, envolvimento e expectativas diante das relações em que estão imbricadas, reconhecendo a complexidade das infâncias a partir das singularidades dos modos de ser das crianças pequenas e grandes, brasileiras, portuguesas e francesas. Tal desejo faz com que os estudiosos e as estudiosas da infância lancem um olhar específico para as crianças e para as culturas que elas estão produzindo. Referimo-nos à produção de culturas infantis, noção que faz as crianças, sem distinção, partícipes da história, em um processo não somente reprodutivo, mas como sujeitos ativos em uma apreensão criativa. Podemos dizer que estamos começando a registrar e conhecer as culturas infantis (PRADO E FILHO, 2011, p. 2).

E nessa complexidade entre a proposta de um novo espaço para as crianças, em conhecer o modo como aprendem e vivem suas experiências na infância, e o papel de professor, que carrega, ideologicamente, o caráter do saber (do conhecimento da verdade), instaura-se a dúvida de como o professor deve enunciar. O professor fica em dúvida se deixa a criança escolher as brincadeiras e as auxilia com materiais para ampliá-las, se posicionando, assim, como um professor inovador, ou se propõe as mesmas atividades para todos e assumindo, desta forma, a posição de um professor tradicional.

Nesse contexto, a posição tradicional remete ao professor que determina conteúdos e ações das crianças a partir de um currículo pronto, sendo os conceitos e conteúdos pré-determinados pela escola, sem a observação e a participação das crianças. O termo inovador, vamos explicar a partir de Cerizara (1998, p. 3), que compreende professor como aquele que possibilita o desenvolvimento infantil e a viabilização de relações educativas com o conhecimento, sem oferecer os moldes da escola tradicional ou segundo os modelos dos demais níveis da Educação Básica. Portanto, estamos considerando como inovador as

indicações atuais do campo da Pedagogia da Infância, que leva em consideração os interesses e as necessidades das crianças.

Enunciar a partir da posição de professor na perspectiva pedagógica tradicional ou na posição inovadora está ligado ao lugar de enunciação desse professor, pois, ao enunciar, o professor já encontra uma estrutura discursiva sobre esse lugar. Podemos compreender essa estrutura a partir dos estudos de Pêcheux (1969/1997, p. 82) quando refere que a comunicação não se trata de uma transmissão entre A e B, mas dos efeitos de sentido entre A e B. A e B designam lugares determinados na estrutura de uma *formação social*, lugares com traços característicos e pré-determinados. Por exemplo, no interior de uma produção econômica, temos os lugares de patrão, de funcionário, de operário, entre outros.

Pêcheux nos faz refletir sobre esses lugares que ocupamos em determinadas formações sociais, ou seja, já há um discurso pré-existente, um já-dito para o lugar de escola, de professor, de aluno, de criança. Nesse contexto, as noções de *lugar social e discursivo* poderão nos ajudar a pensar sobre as formas de enunciar do professor e a relação com os discursos pré-existentes.

Buscando as reflexões que tratam do lugar social e discursivo em AD, encontramos o trabalho de Daltoé (2011, p. 72), que destaca:

o lugar social, que o sujeito vem ocupar ao assumir uma determinada posição no discurso (posição-sujeito) e que é formado por um conjunto de imagens e antecipações projetadas pelo sujeito em relação a si e a seu interlocutor, sofrerá determinação de um conjunto de dizeres possíveis e dispersos que compõem os diferentes lugares discursivos (2011, p. 12).

Nessa perspectiva, Daltoé (2011, p. 72) menciona que o já-dito nos ajuda na constituição do dizer, assim, o já-dito do lugar social “atua como circulação de dizeres que sustentam um determinado lugar na estrutura social, advindos de uma memória sobre esse lugar”.

Trazendo a discussão da autora para o nosso trabalho, podemos encontrar uma possível explicação para a dificuldade que se tem em reconhecer a identidade do campo da Educação Infantil. Essa dificuldade ou desafio pode estar associada aos discursos pré-existentes sobre as questões educacionais que emergem no ato de enunciar dos sujeitos. Desse modo, ao enunciar, a partir de uma posição de professor tradicional ou inovador, o sujeito sofre influências dos discursos dispersos de outros lugares discursivos, o que indica que o seu posicionamento na escola carrega marcas desses lugares.

Ao ocupar o lugar social de *professor*, o sujeito enunciará, a partir das CP desse lugar institucionalizado, o que podemos relacionar com Pêcheux (1969/1997, p. 77) quando menciona que o discurso é sempre pronunciado a partir de dadas CP, “situado no interior de forças existentes entre os elementos antagonistas. [...] O que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ocupa”. Desse modo, ao enunciar, o sujeito-professor enuncia do seu lugar social de identificação, podendo sofrer interferências, dadas as CP, que mobilizam os sentidos na sua atuação pedagógica. As CP desse discurso do professor serão determinadas pela formação discursiva¹³ com que o sujeito se identifica, pela posição sujeito que ocupa e pelos LD dispersos, mas que fazem parte das CP do discurso.

Trazendo essas reflexões teóricas para a nossa pesquisa, podemos observar na foto 25 as CP e os sentidos mobilizados pelo professor ao propor uma atividade escrita:

Figura 64 – Produção solicitada pela professora (foto: 25).

Foto: 25



Fonte: Zapelini (2012).

Na foto 25, a professora propôs que as crianças representassem, em forma de desenho, a quantidade apresentada pelos números. Essa produção foi realizada depois que as crianças haviam conversado sobre a idade de cada colega da turma e como são realizadas as festas de aniversário deles. A professora tentou relacionar a conversa das crianças com o conceito de número e quantidade.

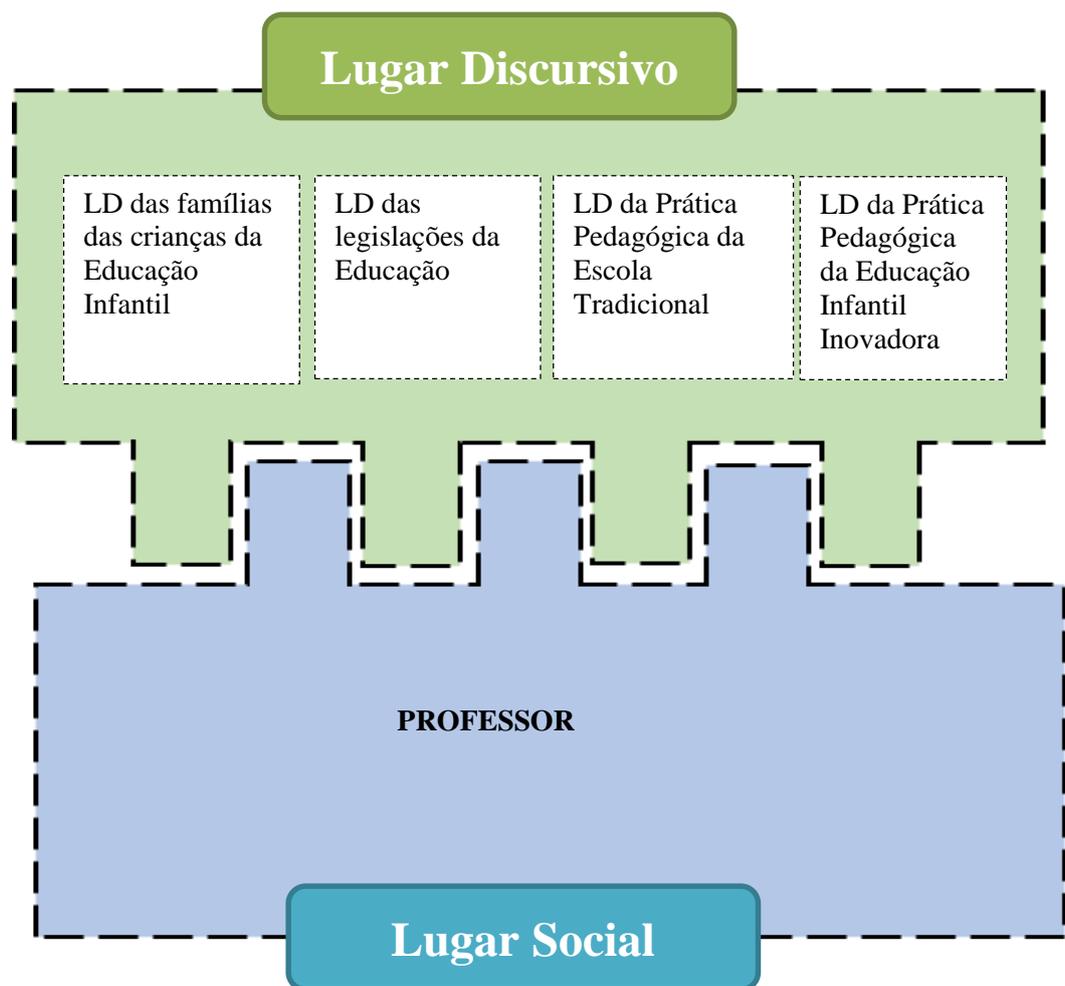
A realização dessa atividade nos indica que, ao ocupar o lugar social de professor, o sujeito-professor propõe atividades iguais para todas as crianças, ao mesmo tempo e com as características de atividade de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (identificação

¹³ A identificação do sujeito- professor e do sujeito-criança a FD será discutido ainda nesse capítulo.

dos números e relação com a quantidade). Acreditamos que o sujeito-professor realiza essa atividade afetado pelos discursos dispersos, saberes já-ditos, oriundos da sua formação acadêmica, da expectativa das famílias no aprendizado dos filhos, das práticas pedagógicas cristalizadas desenvolvidas, historicamente, pela escola de Educação Básica, principalmente, o Ensino Fundamental e o Médio, que, de certo modo, interferem na constituição desse lugar social de professor.

Ao tratarmos das noções de lugar social e lugar discursivo, analisando o nosso objeto de pesquisa, identificamos o lugar social de professor como afetado por quatro lugares discursivos que interferem, de certo modo, na constituição dos discursos desse sujeito-professor e, também, da constituição desse lugar social. Vejamos:

Figura 65 – Lugar social e lugares discursivos



Fonte: autora, 2016.

O quadro apresentado resulta da análise dos Funcionamentos Discursivos (F1, F2, F3 e F4) do presente trabalho e das reflexões teóricas que realizamos a partir do trabalho de Daltoé (2011, p. 73) quando ela menciona que o lugar discursivo não está “afetado por uma FD em particular, mas atravessado pelos saberes de várias, ou seja, um lugar afetado pela dispersão dos discursos que se praticam em determinado lugar discursivo” (2011, p. 73). Para entendermos que o LD é anterior ao LS por não estar afetado por nenhuma FD em particular, vale observar que a FD são regiões de saberes em que os sujeitos filiam seus discursos para significar. Segundo Pêcheux ([1975]1988, p. 160), a FD é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pela luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...]”.

Nesse contexto, consideramos que o LS de professor é afetado pelos dizeres que fazem parte dos LDs da prática pedagógica da Educação Infantil inovadora, da prática pedagógica da escola tradicional, das famílias das crianças da Educação Infantil e das legislações da educação. Fazendo uma analogia com as peças do lego, podemos compreender que há uma peça que é o professor e seu discurso não está escape de determinações de outras peças que estão dispersas/despercebidas, mas que estão interligadas e movimentam os sentidos no momento de enunciar dentro da escola.

A foto 03 indica uma possibilidade dessa forma de enunciar. Vejamos:

Figura 66 - Brincadeira faz de conta (casinha) (foto 03).

Foto: 03



Fonte: Zapelini (2012).

O professor, ao enunciar para as crianças que podem brincar na sala, escolher suas brincadeiras, seus brinquedos e pares, movimentam dizeres e sentidos que fazem parte desse lugar discursivo que estamos chamando de LD da *Prática Pedagógica da Educação Infantil Inovadora*. Por meio da foto 03, enquanto informações sobre as CP dessa atividade, o sujeito-

professor possibilita que o tempo e o espaço sejam gerenciados pela criança de modo que vivam suas experiências em contextos de brincadeiras e na relação entre os pares.

As brincadeiras, nesse caso, constituem-se na ação principal das crianças, diferente do lugar discursivo da *Prática Pedagógica da Escola Tradicional*, como pode ser observada na foto 15:

Figura 67 - Produção solicitada pela professora (foto: 15).

Foto: 15



Fonte: Zapelini (2012).

A escrita, apresentada na foto 15, foi elaborada após o professor solicitar que as crianças parassem de brincar, guardassem os brinquedos e sentassem em uma roda, pois iriam conversar sobre o piquenique que haviam feito no dia anterior. Depois de avaliarem como foi a atividade, a professora solicitou que todos sentassem nos seus lugares, nas mesas, para fazer a atividade (foto 15). Ao organizar que todas façam a mesma atividade, ao mesmo tempo, o sujeito-professor organiza sua ação determinado pelos sentidos que mobilizam as práticas tradicionais. A posição desse sujeito enunciador responde aos dizeres das práticas homogêneas, que buscam a legitimação da ordem e da regulação. O adulto que determina o espaço e o tempo em que a atividade deve ser elaborada.

Essas práticas homogêneas e, de certo modo, preparatórias para o Ensino Fundamental, também são mobilizadas a partir de saberes oriundos do lugar discursivo das *Famílias das Crianças da Educação Infantil*, que representa sentidos de uma educação mais

tradicional com a ideia de que a criança vai para a escola para aprender. E esse aprender, geralmente, equivale a letras e números.

Figura 68 - Pintando as letras do livro de Pedro (foto 08).

Foto: 08



Fonte: Zapelini (2012).

A cena retratada na foto 08 aponta para os efeitos de sentido que o lugar discursivo das famílias das crianças pode trazer aos dizeres do sujeito-professor. A mãe, ao comprar um livro com atividades voltadas ao processo de alfabetização, e enviá-lo à escola, retrata a própria vontade da família de a criança aprender o mundo das letras. Nesse contexto, a família não só presenteia a criança com brinquedos, mas oferece materiais que a leve a aprender o conhecimento do currículo escolar. Quando a mãe chega à sala e fala para a professora que pode deixar seu filho pintar as letras, fazer as atividades do livro que ela comprou para ele, mostra, de certo modo, o interesse da família na aprendizagem dos conteúdos escolares. Dessa forma, o professor identifica na ação da mãe a sua função de professor.

Na mesma perspectiva, observamos também nos funcionamentos discursivos (F1, F2, F3 e F4) a presença de dizeres que são movimentados a partir dos documentos do MEC. As legislações e os documentos orientam a ação pedagógica, autorizando a ação do professor quanto à organização do espaço e do tempo. A foto 02 colabora com essa reflexão.

Figura 69 - Brincadeira faz de conta (atividades na academia) (foto: 02).

Foto: 02



Fonte: Zapelini (2012).

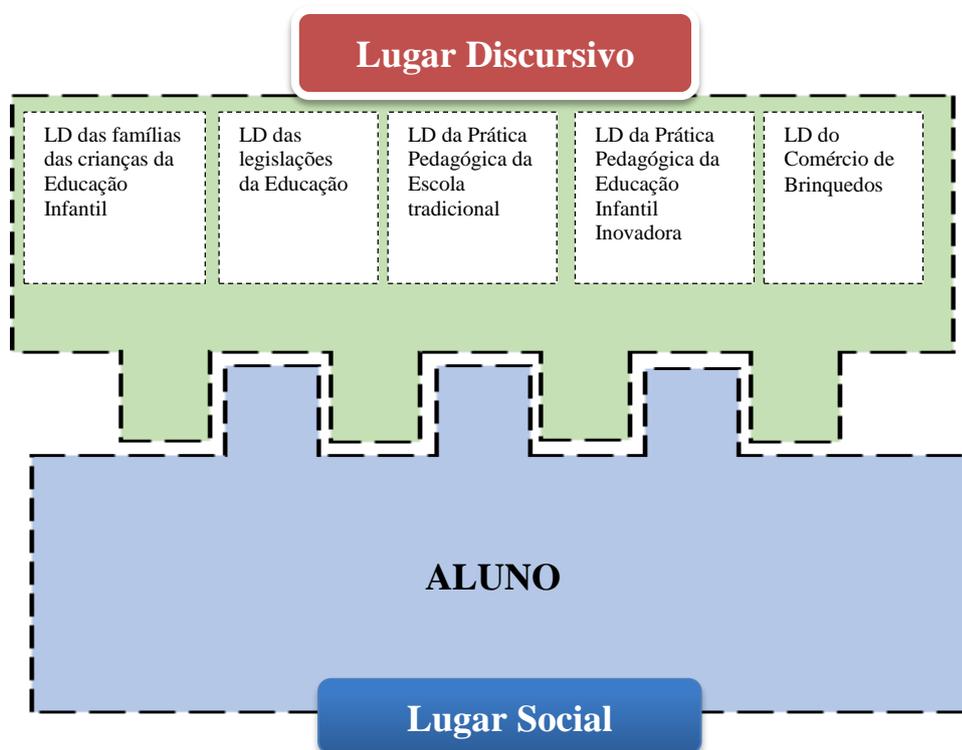
Se olharmos a imagem apresentada na foto 02, na perspectiva tradicional, diríamos que a sala de aula estaria uma bagunça, pois está desorganizada, com muitos objetos misturados e a criança fazendo várias coisas ao mesmo tempo. No entanto, na perspectiva da Pedagogia da Educação Infantil trabalhada por Rocha (1999) e nos documentos da Educação Infantil publicados pelo MEC, a partir das *Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil* (2010), a imagem representa a forma como a criança realiza suas experiências a partir da sua própria organização do espaço e do tempo. O sujeito-professor, ao permitir que a sala seja mobilizada dessa forma, sofre influências dos discursos dispersos do lugar discursivo das *Legislações da Educação* e dos documentos da área. Como já foi mencionado, é uma forma de autorização que o professor recebe para poder enunciar nessa perspectiva.

Considerando as discussões apresentadas, observamos que, ao ocupar o lugar social de professor, este se identifica com vários já-ditos que, de certo modo, são processos discursivos que sustentam seu lugar. Vale lembrar que, de acordo com Pêcheux ([1969] 1997, p. 82), “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar A e B se atribuem cada um a si e a o outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. Portanto, os diferentes dizeres que movimentaram, historicamente, as práticas pedagógicas da Educação Infantil e ainda vêm movimentando, nos permitem compreender que um dos fatores que leva a essa oscilação na ação pedagógica do professor está relacionado ao lugar social o qual ocupa e à própria capacidade de imaginar, ao que Pêcheux ([1969], 1997, p. 77) se refere como a antecipação “do que o outro vai pensar”. É nessa possibilidade que o professor antecipa os dizeres que fazem parte do discurso pedagógico da escola, ou seja, a criança vai para a instituição para aprender.

Ao observarmos as fotos apresentadas até o momento, podemos dizer que, além do LS de professor, temos o LS de aluno. A criança, ao fazer parte da instituição escolar, já é considerada um aluno e, assim, passa a enunciar a partir da posição de aluno, pois é afetada pelas regras determinadas pela instituição: vem com a roupa indicada pela escola (uniforme), faz a sua alimentação na hora destinada para isso, solicita o auxílio do professor sempre que necessita de ajuda. A sua enunciação está ligada à enunciação do professor, seja na perspectiva tradicional ou inovadora.

Ao se posicionar como aluno, a criança é, também, afetada pelos dizeres dos LDs da Prática Pedagógica da Educação Infantil Inovadora, LD da Prática Pedagógica da Escola Tradicional, LD das famílias das crianças da Educação Infantil e LD das legislações da Educação, pois esses LDs afetam os dizeres dos professores e também das crianças. Além desses lugares citados e discutidos anteriormente, identificamos um outro LD que afeta os dizeres das crianças, isto é, o LD do comércio de brinquedos. Vejamos:

Figura 70 – Lugar social e lugares discursivos



Fonte: autora, 2016.

Na figura acima, tentamos mostrar que o LS de aluno também sofre interferências de diferentes LDs. Além dos demais LDs já discutidos junto ao LS de professor, verificamos que o LD do comércio de brinquedos interfere diretamente no cotidiano das crianças. As brincadeiras criadas por elas, geralmente, têm algum brinquedo que faz parte dos brinquedos apresentados nas mídias e pelo comércio de brinquedos.

As fotos 16, 17, 19 e 20 apresentam as crianças com alguns desses brinquedos.

Figura 71 – Igor, Sophia e Ana conversam sobre o álbum com imagens da novela Carrossel (foto 16).

Figura 72 – Álbum da novela Carrossel

Figura 73 – Pintando os personagens do desenho animado Max Steel (foto: 19).

Figura 74 – Álbum dos personagens do desenho animado Max Steel (foto: 20).

Foto: 16



Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 17



Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 19



Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 20



Fonte: Zapelini (2012).

Durante a pesquisa, constantemente, as crianças criavam as brincadeiras a partir dos brinquedos que haviam trazidos de casa. Os meninos brincavam, geralmente, com os

bonecos de super-heróis Max Sttel, foto 19 e 20, e as meninas, junto a alguns meninos, brincavam com os brinquedos criados a partir da novela Carrossel. Desse modo, o LS de aluno é afetado, durante as brincadeiras, pelos dizeres deste LD que funciona como um espaço em que emergem os efeitos de sentido. Esses LDs interferem nas produções escritas das crianças, pois era comum observarmos desenhando os super-heróis, os personagens da novela Carrossel, escrevendo os nomes dos personagens ou tentando fazer a leitura dos álbuns de figuras, nos quais apareciam o nome dos personagens.

Nesse contexto, observamos que o LS de professor e o LS de aluno são atravessados pelos dizeres oriundos dos diferentes LDs apresentados neste trabalho. Ao assumir determinada posição discursiva, o sujeito ocupa um lugar de identificação do seu discurso. Esse lugar de identificação está associado à organização do espaço e tempo em que o sujeito se posiciona no contexto educativo.

4.2 AS DIFERENTES POSIÇÕES SUJEITO NO INTERIOR DE UMA FORMAÇÃO DISCURSIVA

As legislações e os documentos do MEC para a área de atuação na Educação Infantil, a partir de 1995, vêm produzindo e circulando dizeres que evidenciam o caráter educativo na Educação Infantil. Porém, como já iniciamos a discussão no item anterior e a partir dos trabalhos de Rocha (1995, p. 10), o MEC disponibiliza diversas publicações, mas, na prática escolar, não há uma definição do que isso exatamente significa e de como deve ser esse caráter educativo. Desse modo, as dificuldades encontradas pelo professor estão relacionadas à forma como deve ser organizado o espaço e o tempo para que as crianças possam ser educadas e cuidadas na Educação Infantil. Vários são os questionamentos apresentados por pesquisadores tentando retratar a ansiedade dos professores da Educação Infantil em relação ao caráter educativo das redes públicas e privadas em âmbito nacional, por isso questionamos: Quais são os espaços apropriados para as crianças de até 5 anos? Como deve ser a organização do tempo em relação às ações educativas para essas crianças?

Essas questões estão interligadas ao posicionamento do professor na forma de como mobiliza o espaço e o tempo como produtor de experiências educativas no espaço escolar. Ao destacar o espaço e o tempo como fundamentais na prática pedagógica,

precisamos olhar para o nosso objeto de pesquisa e observar os sentidos que a criança e o professor mobilizam ao se posicionar, seja na perspectiva tradicional ou inovadora.

Para iniciar nossas discussões, apresentamos a forma de organização do espaço da sala da escola pesquisada, a fim de observarmos as experiências educativas que acontecem durante o período da tarde.

Figura 754 – Sentados para iniciar uma atividade, cantando a música da novela Carrossel. (Foto: 21)

Figura 76 – Brincadeira faz de conta (casinha) (Foto: 03).

Foto: 21



Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 03



Fonte: Zapelini (2012).

Na foto 21, o professor é quem gerencia o tempo e o espaço com a atividade pedagógica, todos sentados ao mesmo tempo e fazendo as mesmas atividades. Na foto 03, quem gerencia é a criança, a qual escolhe os brinquedos, a brincadeira e os pares.

Observamos que, com o espaço e o tempo organizados pelo professor, há um planejamento prévio, muitas atividades são desenvolvidas a partir dos objetivos do projeto geral¹⁴ (desenvolvido durante o ano) e do projeto temático¹⁵ (desenvolvido durante o mês) e das demais atividades que envolvem as diferentes linguagens. Ao propor e coordenar o tempo e o espaço pedagógico, o professor tenta cercar os sentidos, sendo a interpretação dos fatos

¹⁴ O projeto geral é desenvolvido durante todo o ano letivo, nas turmas da Educação Infantil ao 5º ano. A escolha do tema é realizado pelo grupo de professores que, a partir da observação das crianças, procuram planejar ações que contemplem a formação de valores e cidadania visando a educação integral.

¹⁵ O projeto temático pode ser desenvolvido por turma ou por nível de acordo com as necessidades apresentadas pelas crianças. O tema resulta da observação das necessidades e dos interesses que as crianças manifestam por meio das brincadeiras.

orientada por ele, segue a lógica da escola tradicional, na qual todos precisam aprender os mesmos conceitos e ao mesmo tempo.

Quando a criança organiza o tempo e o espaço, representados na foto 03, a interpretação e a produção de sentidos são direcionadas pela criança. Não há um planejamento prévio das atividades, a organização acontece na hora. O que pode haver de previsão, por parte da criança, está na relação com os brinquedos que elas trazem de casa, mas a forma como vai acontecer a brincadeira, a escolha dos pares, é decidido na hora. Pelo fato de brincarem com várias coisas e ao mesmo tempo, observamos que os sentidos que movimentam esse brincar são múltiplos e heterogêneos.

A criança, ao escolher as brincadeiras, transforma o espaço. É interessante destacar que a transformação do espaço pela lógica da criança se dá dentro de um espaço que foi totalmente planejado pelo adulto. A sala é característica das salas de aula de escola, as paredes mobilizam sentidos dos processos de escolarização, são letras do alfabeto, números, produções escritas elaboradas pelas crianças, murais etc. As experiências das crianças são vivenciadas nessa relação de força, ou seja, o espaço organizado pela criança está inserido dentro de um espaço planejado pelo adulto. É nesse contexto que Buss-Simão (2012, p. 133) destaca que nos espaços e tempos da Educação Infantil as relações, entre as experiências adultas e as experiências das crianças, são assimétricas porque as crianças vivem experiências temporais diversas.

No contexto da discussão, são diferentes CP que encontramos no espaço representados nas fotos 03 e 21. Quando o adulto planeja, por efeito de ilusão, tem a ideia da completude. Por ocupar o lugar social de professor, por questões ideológicas marcadas nesse campo de atuação, tende a assumir uma posição de responsável e de centralizador das ações. O planejamento está no seu comando e a criança está sempre nesse jogo, pois, ao estar nesse lugar escola, historicamente, quem determina é o adulto. No entanto, ao se deixar a criança escolher o que deseja, observamos que as peças são colocadas diferentemente da perspectiva do adulto. Não há a preocupação com a previsibilidade e com as regularidades da lógica do adulto. O tempo e os pares envolvidos são determinados pela satisfação e pelo bem-estar dos participantes.

A lógica instaurada pelo adulto e a lógica da criança podem ser olhadas por duas perspectivas apresentadas na tese de Buss-Simão (2012, p. 133). Ao trabalhar a partir da perspectiva de Goffman (1961), a autora destaca que há duas formas de ajustamentos na organização do espaço e do tempo da Educação Infantil, isto é, os ajustamentos primários que

tratam da lógica criada pelo professor e os ajustamentos secundários que tratam da organização da própria criança.

Ao analisarmos os funcionamentos discursivos (F1, F2, F3 e F4) na presente tese, podemos compreender, a partir dos estudos de Buss-Simão (2012) que, nos ajustamentos primários, as crianças participam e envolvem-se na organização do espaço e tempo criados pelo professor. Mesmo que a organização seja efetivada pelo adulto, a criança se insere e contribui com essa ordem institucional. Observemos a foto 14.

Figura 776– Atividades no Laboratório de Ciências (Foto: 14).

Foto: 14



Fonte: Zapelini (2012).

Ao levar a criança ao espaço do laboratório de ciências, como traz a foto 14, o professor planeja as experiências a partir da organização do currículo da Educação Infantil. Não significa que, pelo fato de a atividade fazer parte do ajustamento primário, a criança não tenha interesse em realizá-la. O que observamos, no campo de pesquisa, é que nas experiências apresentadas com um caráter que envolve a curiosidade, a imaginação e a ludicidade, a criança mantém interesse durante todo o tempo de realização.

No caso da figura 14, observamos que a criança gostou de participar da proposição da professora, porém, nem sempre manifesta interesse em realizar o que o adulto apresenta. De acordo com as observações da pesquisa, o interesse maior das crianças acontece quando elas organizam o tempo e o espaço para realizar suas experiências. De acordo com Buss-Simão (2012, p. 133-134) isso se dá porque

[...] os ajustamentos secundários, pelo fato de serem ações ‘proibidas’, propiciam um sentido de autonomia e autenticidade frente aos constrangimentos da instituição sendo também capazes de gerar, entre as crianças, um conjunto de saberes e fazeres que as envolvem em ações cooperativas entre elas em busca de seus interesses.

Segundo a autora, os ajustamentos secundários permitem que a criança crie um conjunto de saberes e fazeres que envolvam ações cooperativas entre pares e, por isso, gerem mais interesse. Desse modo, justificamos porque a criança não manifesta muito interesse quando a atividade é proposta pelo adulto e não percebe muito o sentido do que está sendo proposto, criando mecanismos que subvertam a lógica do adulto. São relações de força e de resistência que se estabelecem entre a interação adulto e criança.

Na figura 21, podemos observar as crianças desejando permanecer no ajustamento secundário, nas brincadeiras que foram criadas por elas e, de certo modo, negando a solicitação da professora para ouvi-la.

Figura 78 – As crianças cantam a música da novela Carrocel

Foto: 21



Fonte: Zapelini (2012).

Há uma tentativa das crianças em permanecerem ao ajustamento secundário ao continuar fazendo a brincadeira que haviam escolhido. Mesmo a professora solicitando a atenção, os movimentos indicavam que não desejavam mudar para a atividade escolar. Podemos entender a atitude como uma forma de resistência da criança em sair do ajustamento secundário, sentidos mobilizados por ela, para o ajustamento primário em que a professora tenta direcionar os sentidos.

O professor, ao propor uma experiência educativa na Educação Infantil, tem a ilusão de que está proporcionando uma ação que apresenta começo, meio e fim. Podemos dizer que é a ilusão de unidade de uma atividade, um efeito ideológico do discurso pedagógico. O sujeito professor, afetado assim, busca a completude da atividade, porém, a partir do conhecimento dos ajustamentos secundários, podemos compreender que é possível haver a dispersão na constituição dos sentidos ao que está sendo apresentado pelo adulto e o

que a criança está significando naquele momento. Não há garantia de que os objetivos estabelecidos pelo adulto na ação pedagógica serão alcançados. A interpretação da criança depende de suas experiências com os processos sócio-históricos, os quais vivenciou até o momento.

Com base nessa perspectiva, compreendemos que as ações desenvolvidas, por meio dos ajustamentos secundários, possibilitam que as crianças pratiquem ações bem diferentes do que os adultos propõem, por exemplo, enquanto o adulto usa a mesa e as cadeiras apenas para as atividades de escrita, desenho, recortes, massinhas, para as crianças elas podem se transformar em casas, trens, escolas. A ampliação e a criatividade do uso do espaço pela criança são muito mais heterogêneas do que o planejamento desses lugares pelo adulto. No entanto, a criança também pode realizar ações que são bem próximas ou até iguais as que o adulto propõe. A diferença acontece, segundo Buss-Simão (2012, p. 134), porque as atividades são percebidas por elas como distintas, pois “fazem parte de sua estruturação como um grupo, com dada cultura, que procura se afirmar perante os enquadramentos primários definidos pela ordem institucional adulta”.

Outra perspectiva que também observamos em nossa pesquisa e na pesquisa de Buss-Simão (2012) diz respeito à tentativa de a instituição manter o controle sobre as ações das crianças, mesmo quando elas têm a oportunidade de fazer as suas escolhas, nem todas as brincadeiras a escola permite que as crianças façam, como correr na sala, brincar de lutas. Mesmo a criança podendo escolher, é o adulto quem determina se é possível ou não acontecer aquela determinada brincadeira. Por essa razão, pelo lugar ocupado pelo professor no discurso pedagógico, o ajustamento secundário pode tornar-se um ajustamento primário, pois quem está no comando é o professor.

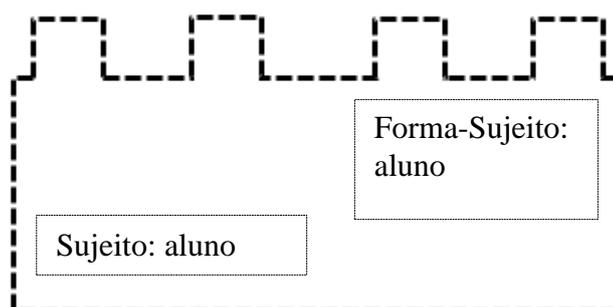
Ao conhecermos a forma como são organizados o espaço e o tempo pelas crianças e pelos adultos na instituição de Educação Infantil, podemos observar que o professor e a criança enunciam e assumem diferentes posições em seus discursos. Por isso, os dizeres desses sujeitos possuem certas regularidades discursivas, o que nos leva a pensar, a partir da AD, no conceito de formação discursiva (FD)

as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aquelas que as empregam [...] adquirem sentido em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pela luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...] (PÉCHEUX, [1975]1988, p. 160).

Nessa conjuntura teórica, o que determina os dizeres do sujeito-professor e do sujeito-criança, além do lugar discursivo e social, é a sua posição de enunciação ao se identificar a uma FD, pois, para significar, os sujeitos se filiam a determinadas regiões de saberes, as FDs. Para Pêcheux ([1975] 1988, p. 161), “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes”.

Ao compreendermos o conceito de FD, com base em Pêcheux, e a forma de constituição dos funcionamentos discursivos (F1, F2, F3 e F4), podemos apresentar a filiação dos discursos das crianças e do professor a FD do discurso pedagógico. Consideramos, então, a representação dessa FD da seguinte maneira:

Figura 798 – FD Pedagógica



Fonte: Zapelini (2012).

O conjunto de saberes dessa FD tem haver com a forma em que o sujeito enuncia e filia seus discursos na perspectiva que envolve o discurso pedagógico, institucional, em que o espaço e o tempo são gerenciados pelo professor. A criança pode até escolher as brincadeiras, os pares e a forma e o espaço em que serão realizadas, mas o professor ainda continua sendo o responsável por estas crianças. Por isso, a criança não deixa de assumir constantemente o seu papel de aluno e o adulto o de professor. Quando a criança escolhe a brincadeira e a organiza é como se o sujeito-aluno fosse silenciado, porém, não deixa de se fazer presente. O sujeito-criança precisa se posicionar de acordo com as regularidades da instituição a que pertence, assim seus dizeres são afetados por esse espaço. As fotos 13 e 14 apresentam um pouco esse contexto:

Figura 80 – Produção solicitada pela professora (foto 13).

Figura 81 – Atividades no Laboratório de Ciências (foto 14).

Foto: 13



Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 14



Fonte: Zapelini (2012).

Nessas imagens, a partir das ações do ajustamento primário em que o professor é o responsável por organizar as atividades, o sujeito se filia aos dizeres da FD pedagógica, identificando-se com essa forma-sujeito se posicionando, assim, como aluno numa perspectiva tradicional. Todos os brinquedos são guardados e, no momento da atividade, o professor tenta controlar os sentidos dizendo o que a criança deve fazer e aprender naquele momento. Há um estreitamento na produção de sentidos, o sujeito-professor tenta organizar as experiências na relação homogênea, todos fazem as mesmas coisas, ao mesmo tempo, e com a ilusão de que o conhecimento que está sendo aprendido por cada criança é homogêneo. A escola procura direcionar os sentidos, tentando fazer com que todas as crianças tenham as mesmas aprendizagens e alcançando os mesmos objetivos que foram propostos.

Nessa mesma perspectiva, as imagens 23 e 34 também apresentam a identificação do sujeito a FD pedagógica.

Figura 82 – Augusto colocando o nome no copo (foto: 23).

Figura 83 – Nome de Iago no copo (SDr: 34).

Foto: 23



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 34

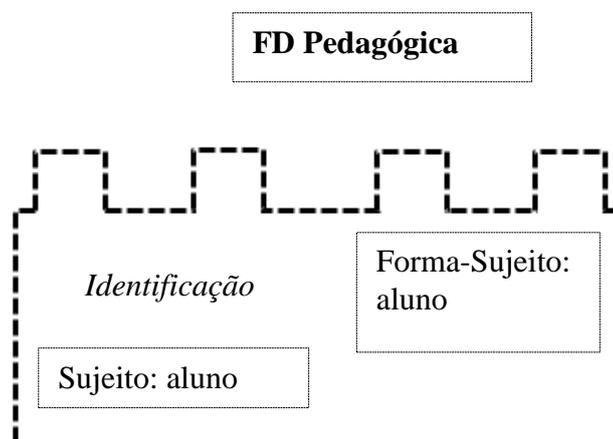


Fonte: Zapelini (2012).

A foto 23 traz uma cena em que duas crianças param de brincar, vão até o espaço que tem água e colocam o nome no copo para que possam usá-lo durante toda a tarde. Essa cena aponta para o modo como a criança se identifica à prática pedagógica escolar, em que o discurso da sustentabilidade trabalhado pelos professores ecoa nas ações. Do mesmo modo, a forma de escrita do nome segue o formato ensinado pelos professores. Há um combinado com as crianças de que, durante a tarde, usariam um copo. Porém, acreditamos que não se trata apenas de um combinado, mas de uma regra da escola quanto ao uso do copo. Entendemos esse contexto a partir de Pêcheux (1088, p. 215) que a “tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do “livremente consentido” [...] sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos “em plena liberdade”. Para o nosso trabalho, consideramos essa primeira posição sujeito (PS1).

Na figura, abaixo, procuramos representar a FD pedagógica ao identificarmos a primeira posição sujeito (PS) assumida pela criança, tendo em vista a foto 23 e a SDr 34.

Figura 84 – Posição Sujeito 1 (PS1)



Fonte: Elaboração da autora, 2016.

De acordo com a figura acima, há uma identificação da criança na posição de aluno. Uma cena que retrata essa identificação do sujeito a essa forma-sujeito são as SDRs 32 e 33 em que Laura está escrevendo o nome dos colegas. Vejamos:

Figura 85 – Laura escrevendo o nome dos colegas (SDr 32).

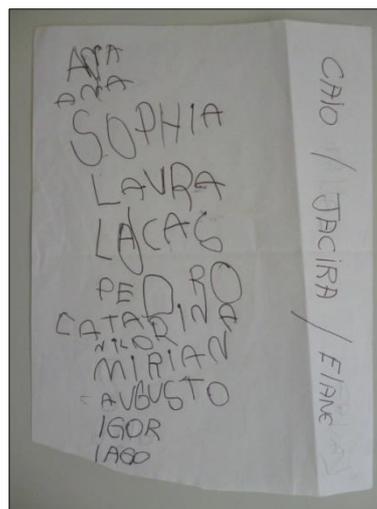
Figura 86 – A escrita dos nomes (SDr 33).

SDr: 32



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 33



Fonte: Zapelini (2012).

Para escrever cada nome, a menina levantou várias vezes e olhou na parede a forma como a professora havia escrito, desse modo, a FD pedagógica continua organizando os dizeres e as ações desse sujeito. O próprio mural da parede com os nomes dos colegas e as letras do alfabeto marca a própria determinação da escola de como deve ser feito “o modelo a ser seguido”. Observamos que ela levou, aproximadamente, uma hora e meia para escrever todos os nomes, pois olhava letra por letra e escrevia. Havia a tentativa de reproduzir o conhecimento ensinado pelo professor, assumindo, em seus dizeres, o posicionamento do sujeito-aluno.

Compreendemos que o espaço da escola é um lugar institucionalizado e que apresenta certas regularidades, no entanto, quando o sujeito enuncia, pode assumir diferentes posições no seu discurso, pois segundo Pêcheux (1988, p. 213) “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas [...]”. Isso indica que nem sempre o sujeito vai ter a identificação plena com a forma sujeito como foi apresentado nas figuras 79, 80, 81 e 82.

Mesmo o professor tendo o poder de dizer o que a criança pode ou não fazer, não significa que esse sujeito se identificará plenamente com esse discurso da FD pedagógica. Nesse caso, pode haver uma resistência do sujeito em aceitar enunciar-se como sujeito-aluno. Um das cenas observadas durante a pesquisa que marca a resistência a essa forma-sujeito foi a foto 21.

Figura 87 – Cantando a música da novela Carrossel (foto 21).

Foto: 21



Fonte: Zapelini (2012).

Não podemos dizer que a ação das crianças para com a professora é uma contraidentificação¹⁶ do sujeito com a forma-sujeito do discurso, mas há uma discordância da vontade do professor e a das crianças. O sujeito-criança continua se inscrevendo na FD pedagógica, mas resiste à forma-sujeito de aluno. Senta nas cadeiras como foi solicitado, mas nega a atividade pedagógica que a professora solicitou. Há uma resistência para os processos de repetição do discurso pedagógico, levando a instaurar um deslizamento para outros sentidos. Por isso, que na foto 21, as crianças permanecem cantando e desconsiderando a ordem adulta. Via memória discursiva, o sujeito observa que o professor está enunciando na posição de professor tradicional. Assim, o sujeito-criança, ao não dar importância para o comando do professor, possibilita que ocorra uma falha no ritual do discurso institucionalizado, pois a ordem do professor na escola deve ser sempre ouvida e considerada pelo aluno.

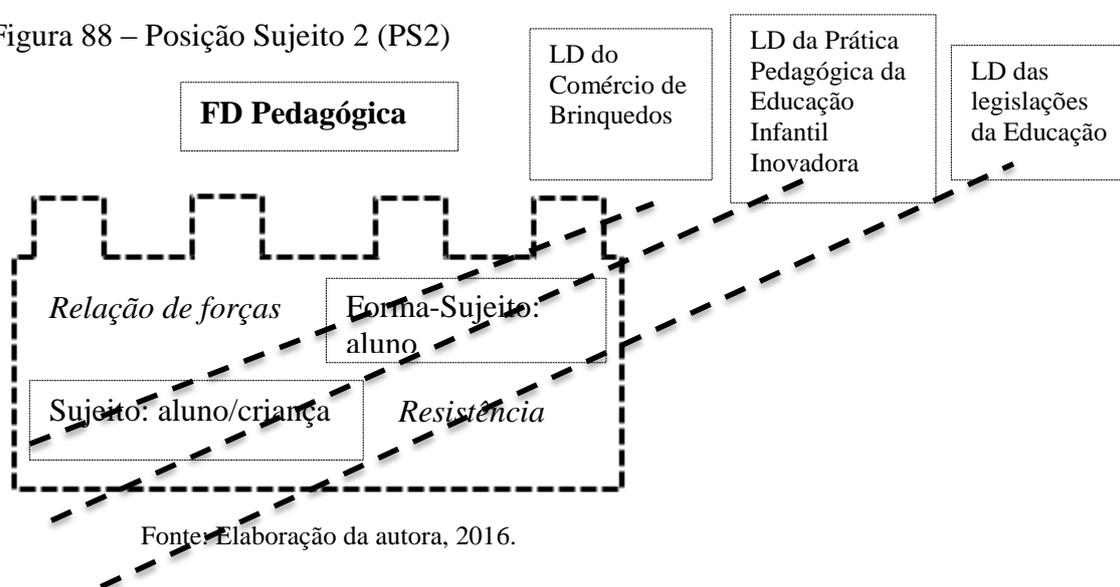
Nesse contexto, estabelecemos uma relação de força entre o desejo da professora e o desejo da criança. O estabilizado lugar social de professor é confrontado, aquele que histórica e ideologicamente foi marcado como o detentor do conhecimento, como aquele que mantém a organização da sala, está sendo testado. O sujeito-criança questiona a tradição pedagógica que, segundo Schlickmann (2015, p. 17), a lógica “configura-se no(a): enquadramento social, hierarquia, impessoalidade na homogeneidade”.

¹⁶ Pêcheux (1988, p. 215) trata a contraidentificação como a segunda modalidade que trata dos efeitos paradoxais induzidos por essas duas práticas na forma sujeito, relação de desdobramento entre “sujeito da enunciação” e “sujeito universal”. Essa segunda modalidade se caracteriza pelo discurso do mau sujeito. O mau sujeito se contraidentifica com a formação discursiva que lhe é imposta pelo “interdiscurso” como determinação exterior de sua interioridade subjetiva [...].

Esse enfrentamento também ganha força por estar afetado pelos LDs do comércio de brinquedos, das legislações da Educação Infantil e da prática pedagógica da Educação Infantil Inovadora. A brincadeira organizada pela criança envolvendo a sua própria organização de espaço e tempo, os brinquedos dos quais gosta e a escolha de seus pares é mais interessante para ela do que a proposição do adulto, tendo em vista a educação tradicional. São diferentes conjunturas que permitem pensarmos nessa relação de força. Fica difícil de a criança compreender por que certos momentos ela pode escolher as brincadeiras, os brinquedos e, em alguns momentos, as ações são direcionadas pela professora. Diante dessas questões, podemos dizer que é uma nova posição-sujeito instaurada (PS2).

A figura abaixo tentará retratar essas relações de força.

Figura 88 – Posição Sujeito 2 (PS2)



As relações de força instauradas no interior dessa FD possibilita que a forma-sujeito a regule, mas não garante a identificação plena do sujeito como foi apresentado no PS1. Por isso, acreditamos que se configura a nova posição sujeito-criança, uma posição que marca a relação de força entre a prática pedagógica tradicional e a prática pedagógica inovadora.

Nas duas posições sujeitos apresentadas, os dizeres estão associados à forma-sujeito aluno, porém, durante a pesquisa, observamos, nessa mesma FD pedagógica, a entrada de novos saberes. Ao observarmos essa nova constituição da FD, trazemos o trabalho de Indursky (2007, p. 170) ao mencionar que “a falha no ritual se dá no momento em que ocorre o encontro do sujeito do discurso com a linguagem e a história”. Essa falha é resultante do próprio processo histórico da forma de atuação do professor na Educação Infantil. Como mencionamos anteriormente, há uma nova perspectiva para orientar a prática pedagógica na

Educação Infantil, a perspectiva inovadora, em que a criança recebe mais espaço para expor suas ideias e interesses. Desse modo, o sujeito se posiciona diferentemente, porque há um silenciamento na atuação do professor e o sujeito-criança ganha mais voz. Nas imagens abaixo, podemos compreender melhor o que apresentamos. Vejamos:

Figura 89 – Brincadeira: a médica escrevendo a receita (Foto 09).

Figura 90 – Brincadeira: a mãe e os filhos (Foto 10).

Foto: 09



Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 10



Fonte: Zapelini (2012).

Figura 91 – Brincadeira faz de conta (casinha) (Foto 03).

Foto: 03



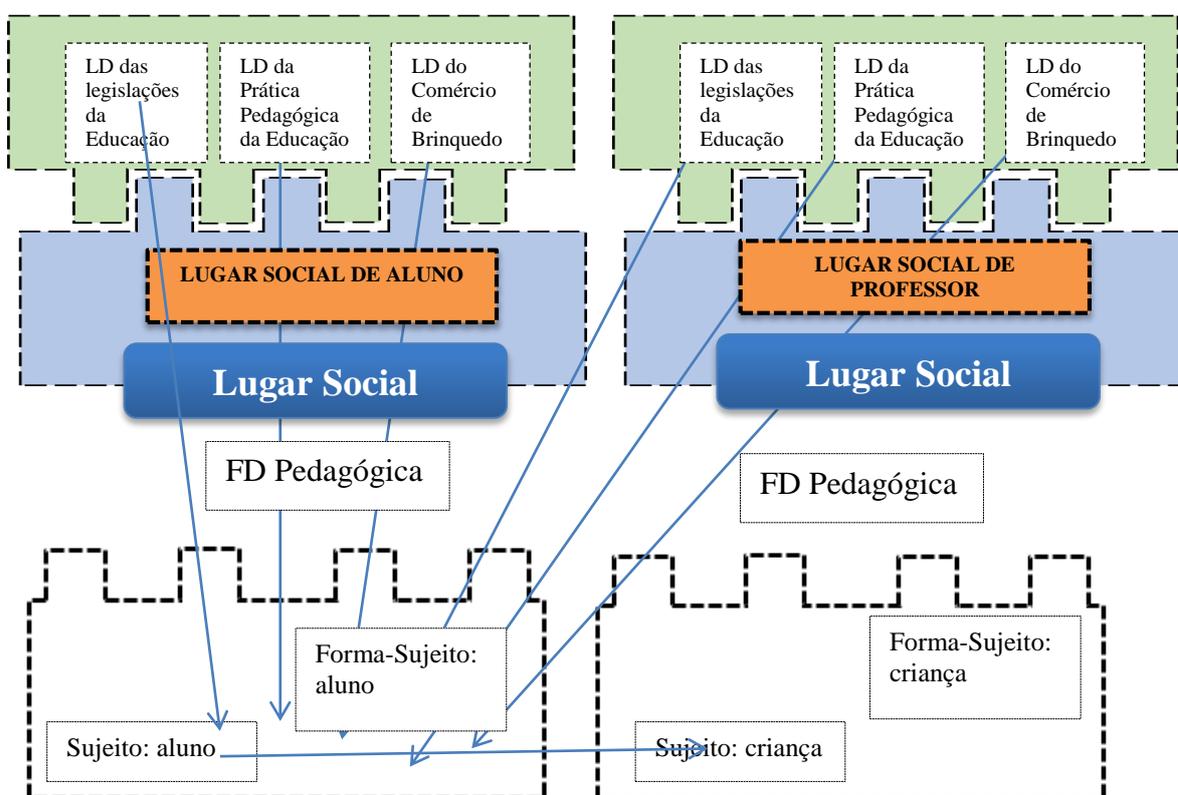
Fonte: Zapelini (2012).

Diferente da perspectiva pedagógica tradicional, em que o professor é detentor do saber, aqui o sujeito-criança tem um pouco mais de autonomia. A criança não solicita atividades em folhas, conversação sobre algum tema, mas deseja brincar, interessa a brincadeira na interação entre os pares, a escolha dos brinquedos, os objetos para usar e os lugares na sala que permitam a realização da brincadeira. Esses novos saberes vão dar uma

nova constituição para a FD pedagógica. Há entrada de novos saberes oriundos dos LDs que permitem uma reconfiguração da posição sujeito-criança.

Essa nova posição sujeito-criança será representado pela figura 89, mostrando as possíveis interferências dos LDs e do LS de professor, possibilitando o deslizamento na forma de enunciar do sujeito-aluno para o sujeito-criança.

Figura 92 – Reconfiguração da FD e posição Sujeito 3 (PS3)



Fonte: Elaboração da autora, 2016.

A figura 90 representa esse contexto da PS3 em que, no momento atual, caracteriza-se a proposta pedagógica indicada pelo MEC para a Educação Infantil. A proposta é que a criança aprenda de acordo com o jeito de ser criança, ou seja, que a aprendizagem se pautar nos eixos interação e brincadeira. As fotos 09, 10 e 03, apresentadas anteriormente, representam a criança, enunciando nessa nova posição sujeito, posição sujeito-criança.

A FD pedagógica não é fechada, por isso é possível a entrada de diferentes saberes, constituindo três posições sujeitos. Indursky (2007, p. 170) destaca que a entrada de novos saberes em uma FD ocorre porque a “FD é dotada de fronteiras bastante porosas que

permitem a entrada de saberes que lhe eram alheios em um determinado momento”. Essa porosidade abre caminhos para a terceira posição sujeito (PS3).

Nesta conjuntura, o sujeito ao assumir a posição sujeito-criança movimenta dizeres nas brincadeiras que marcam um lugar da singularidade, dos sentidos heterogêneos, uma caixa pode ser transformada na mesa do médico, mesmo não estando alfabetizada a criança escreve uma receita; uma gangorra pode ser transformada em carro, enfim, são múltiplos sentidos que perpassam a discursividade ao assumir uma nova posição sujeito (PS3).

Observamos, nesse capítulo, que o sujeito-criança enuncia de diferentes formas devido as CP da Educação Infantil, principalmente porque o lugar da Educação Infantil na instituição escolar ainda enfrenta o desafio de encontrar a sua própria identidade educativa. Por isso, acreditamos que diferentes posições sujeitos em que a criança enunciou, PS1, PS2 e PS3, é resultado dessa relação de força entre a Educação Infantil trabalhada de forma mais tradicional e a Educação Infantil inovadora.

5 OS SENTIDOS QUE MOVIMENTAM A ELABORAÇÃO DAS PRODUÇÕES ESCRITAS

O presente capítulo trabalhará o movimento dos sentidos que envolvem a elaboração das produções escritas apresentadas nos funcionamentos F1, F2, F3 e F4.

As produções foram elaboradas no contexto da sala de aula da Educação Infantil, porém, os sentidos que movimentam a elaboração das produções, nesse espaço, diferem das chamadas aulas da escola. Por se tratar de um currículo diferenciado, na Educação Infantil, a “aula” movimenta sentidos e dizeres diferentes da “aula” das demais etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Iniciaremos o capítulo tratando da memória discursiva a fim de observarmos como a criança significa a produção escrita em cada situação discursiva dada. Trataremos também da constituição das produções escritas das crianças na Educação Infantil nos quatro funcionamentos discursivos (F1, F2, F3 e F4) e, por fim, a autoria será discutida a partir desse contexto discursivo.

5.1 PRODUÇÕES ESCRITAS: MEMÓRIA DISCURSIVA QUE ATUALIZA E SE RENOVA

Tratar de memória logo nos ecoam sentidos que remetem a uma memória cognitiva, psicológica, como um lugar depositário em que guardamos nossos conhecimentos, lembranças e que, quando desejamos, é só buscá-los, pois sempre estarão lá. Para a AD, a perspectiva é diferente. Segundo Achard (2010, p. 14), “o passado, mesmo que realmente memorizado, só pode trabalhar mediante as reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto face ao qual nos encontramos. Desse modo, sempre que buscamos dar sentido às coisas, usamos o mecanismo da memória, reconfigurando os conhecimentos já construídos.

Leandro-Ferreira (2012, p. 141), inicialmente, tratou da memória para distingui-la de interdiscurso, enquanto instância da dispersão e da contradição de sentidos. A memória

constituiria o território do já-dito, do dizível, ficando o interdiscurso com o pré-construído e o discurso transverso. No texto, *Memória discursiva em funcionamento*, Leandro-Ferreira (2012, p. 141) apresenta o conceito de memória “como aquilo que nos faz ser quem somos, a memória, acima de tudo, como a morada dos sentidos.” A autora cita a metáfora da cola para representar esse mecanismo, ou seja, a memória seria a cola que, ao ser utilizada, busca unir fragmentos esparsos, descontínuos, que nos assolam, ressoam, produzindo um universo de significações, quase sempre deslocados e condensados.

Pêcheux (2010, p. 52) vai nos mostrar a “memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização”. Desse modo, os processos que dão sentido a uma determinada situação são convocados pelo processo de repetição, embora não como algo igual, mas como pré-construídos que são convocados e entram na fileira da regularização.

Podemos falar em memória como uma atualização, porém, nessa atualização os dados podem se perder, romper e até esquecer. Isso porque, segundo Leandro-Ferreira (2012, p. 143), “no momento em que a memória é acionada, outros sentidos são esquecidos, e são esquecidos para que outros [sentidos] possam irromper”. Em seu texto, a autora ainda continua mencionando que, em cada enunciação, os dizeres se atualizam e como o efeito de esquecimento correspondente a um conjunto virtual de significações.

Nesse contexto, a memória tem o papel de reorganizar o arquivo dos sentidos, pois, diariamente, há sempre novas informações, situações do cotidiano que fazem com que estejamos sempre lembrando e esquecendo. E esse movimento é necessário, pois não somos um disco em que todas as informações ficam gravadas. Pêcheux (2010, p. 56) vai dizer que a memória é “necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos”.

Não podemos falar de memória sem falar de interdiscurso, pois, na constituição do sentido, a memória e o interdiscurso estão relacionados. Essa relação está associada, segundo Leandro-Ferreira (2013, p. 145), porque “a memória discursiva recorta os sentidos e os atualiza no acontecimento da linguagem, ela o faz determinada pelo interdiscurso, o lugar de todos os dizeres”. A autora ainda nos ajuda a distinguir os dois conceitos ao mencionar que a memória está associada aos já-ditos, e o interdiscurso como repositório de todos os sentidos, já-ditos, não-ditos e por dizer. E esse conceito de interdiscurso é que caracteriza a ideia da virtualidade e da incompletude.

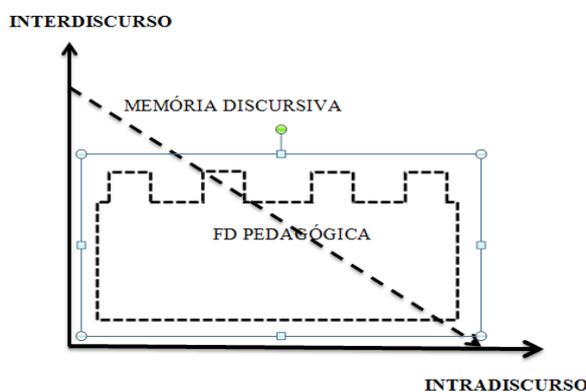
Diante desses conceitos, entendemos que, dizer ou pronunciar as palavras não determina os sentidos, pois elas significam pela língua e pela história. Quando conversamos com alguém, ministramos uma palestra ou até quando o professor está ensinando uma criança, não temos controle dos sentidos que serão interpretados. Isso acontece porque, no funcionamento do discurso, há sempre um já-dito que sustenta o nosso dizer e isso se dá pela relação dos sujeitos com a ideologia. Orlandi (2010, p. 32) destaca que há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo, ou seja, a relação entre o interdiscurso e o intradiscurso.

Para Leandro-Ferreira (2013, p. 145), o interdiscurso é o espaço mais amplo, no qual coexistem todos os dizeres, os possíveis e os impossíveis, os que já foram ditos e os que ainda não foram, por isso que é considerado como o lugar de todo dizer. Desse modo, o interdiscurso acolhe todos os já-ditos, pré-construídos e recupera por meio do intradiscurso, enquanto o fio do discurso. Vale trazer Pêcheux (1988, p. 167) no que tange o interdiscurso e o intradiscurso.

O interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito-falante”, com a formação discursiva que o assujeita. Nesse sentido, pode-se bem dizer que o intradiscurso, enquanto “fio do discurso” do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma “interioridade” inteiramente determinada como tal “do exterior”.

Podemos entender que o interdiscurso são saberes mais amplos que emergem sentidos, que são recuperados pelo intradiscurso por meio da memória discursiva. O interdiscurso acontece no eixo vertical e o intradiscurso no horizontal. Nesse percurso, entre o eixo vertical e o eixo horizontal, o enunciado passa por uma tessitura de saberes inscritas dentro de uma FD. Elaboramos, abaixo, uma figura para tentar apresentar um pouco essa configuração:

Figura 93 – Representação do interdiscurso, intradiscurso e da memória discursiva



Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Conforme Orlandi (2010, p. 32), há uma forte relação entre o interdiscurso e o intradiscurso, ou seja, entre a constituição do sentido e a sua formulação. A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer algo a partir do interdiscurso e do recorte feito pela memória. Orlandi (2010, p. 34) menciona que, ao falarmos, nos filiamos à rede de sentidos, mas não aprendemos como fazê-lo, ficando a cargo da ideologia e do inconsciente. O que podemos entender a partir da teoria da AD é que há diferentes formas de dizer. Nessa perspectiva, Orlandi (2010, p. 34) ainda destaca que “essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro modo, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária”. Essa ausência necessária é a memória afetada pelo esquecimento.

A ideia de esquecimento foi tratada por Pêcheux a partir da interpretação da primeira tópica freudiana, utilizando a oposição entre o “sistema pré-consciente-consciente” e o “sistema inconsciente” para definir os dois tipos de “esquecimentos”. Para Pêcheux (1988, p. 173) o esquecimento número 2 é o esquecimento:

[...] pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.

No esquecimento número 1, Pêcheux (1988, p. 173) apela para a noção de “sistema inconsciente” e menciona que “o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina”.

Nessa conjuntura apresentada por Pêcheux, entendemos que ao ser afetado pelo Outro, o sujeito sofre o processo de esquecimento. O esquecimento número 2 é da ordem da enunciação em que o sujeito acredita no sentido literal do seu dizer, acredita no que diz, está situado no nível pré-consciente/consciente. Orlandi (2010, p. 35) nos diz que esse esquecimento produz em nós a impressão da realidade do pensamento. E, essa impressão, a autora denomina de ilusão referencial, por nos fazer acreditar que há uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo, de forma que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não com outras, é uma relação natural entre a palavra e a coisa.

O esquecimento número 1 Orlandi (2010, p. 35) trata como esquecimento ideológico, sendo da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Nesse esquecimento, temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos

quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes. Ela continua a reflexão dizendo que esse esquecimento reflete o sonho adâmico, ou seja, o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem a dizer as primeiras palavras e que o significado é exatamente o que queremos.

Nós atribuímos sentidos, mas eles apenas se representam como se se originassem em nós, porque os sentidos são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e, por esse motivo, é que significam. Os discursos sempre estiveram em movimento na sociedade, eles não se originam em nós. Por isso, Orlandi (2010, p. 36) menciona que o esquecimento é estruturante. Ele faz parte da constituição do sujeito e do sentido. Desse modo, as palavras vão movimentando os sentidos. As palavras vão significando, retomando palavras já existentes como se a origem estivesse colada ao sujeito. E, desse modo, acreditamos que acontece também com o sujeito-criança. As produções escritas vão ganhando sempre novas formas na ilusão de que aquela é a única forma de elaborar a produção escrita.

Levando em conta que a memória discursiva disponibiliza dizeres que afetam a forma como o sujeito significa em cada situação discursiva dada, podemos entender que as SDRs que fazem parte do F1, pré-texto, emergem de sentidos das crianças com as diferentes materialidades que envolvem a escrita, o desenho e a brincadeira. As experiências que as crianças vivenciaram em contextos dos ajustamentos primários e secundários fazem sentido nesse momento de enunciação. São sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos e têm efeito sobre essas produções.

A forma como elaboraram a produção escrita nesse funcionamento não remete ao passado para a construção do presente, ou seja, não há volta para um passado, mas uma outra estrutura. De acordo com Achard (2010, p. 14), “o passado, mesmo que realmente memorizado, só pode trabalhar mediando as reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto face ao qual nos encontramos”. Desse modo, cada vez que a criança elabora uma produção, a memória vai se reestruturando e possibilitando novas inscrições na organização da produção escrita. Por esse motivo, quando a professora perguntou nas SDRs 09 e 10 o que a criança estava fazendo, ela disse que estava escrevendo. Vimos que ela não disse que estava brincando ou desenhando, mas a posição que assume, nesse momento, identificando-se com a FD pedagógica, remete à escrita em que se aprende na escola. Nessa mesma perspectiva, podemos compreender as SDRs 05 e 06.

Figura 94 – Produção escrita elaborada por Laura (SDr 5).

Figura 95 – Produção escrita elaborada por Igor (SDr 6).

SDr: 5



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 6



Fonte: Zapelini (2012).

A SDr 05 foi elaborada por Laura, juntamente às suas colegas e, durante a elaboração, ela menciona que está escrevendo para sua mãe. Ao observarmos a SDr 05, podemos identificar traços que apresentam certas regularidades das SDRs apresentadas anteriormente. Isto é, não temos os traçados dos desenhos que representem um corpo humano ou um objeto que é comum as crianças fazerem na escola, tais como: casa, sol, flores. Nos traços, que foram realizados com a caneta azul, que estão identificados por uma seta, podemos entender como uma possibilidade de escrita do nome. Os traçados também são realizados da esquerda para a direita, assim como nas demais produções. Nesses traços, letras e desenho apresentam o mesmo valor na produção, se misturam no mesmo espaço.

Ao enunciar, por meio desse fio discursivo, intradiscursivo, a criança não inicia do nada, já há um já-dito que sustenta esses dizeres. Lembrando que, para Achard (2010, p. 17), “[...] a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação”. Desse modo, a enunciação não vem propriamente da criança, mas há certas regulações sobre a escrita e o desenho que, de algum modo, retoma, circula e constitui os dizeres nesse discurso.

Na SDr 06, também podemos observar sentidos já-ditos que regulam esse dizer sobre os super-heróis. Ao mencionar que havia desenhado um super-herói, Igor começa a

separar os traços que caracterizam o desenho e a língua escrita, diferentemente, das demais produções das crianças do F1. É a memória atualizando e recortando sentidos a partir das brincadeiras com os super-heróis, com outras experiências com o desenho e a escrita. É uma nova estrutura, um novo rearranjo que possibilita observarmos os sentidos sendo associados, somados e até multiplicados. Sentidos que povoam e vão reconfigurando a cada nova elaboração. Na SDr 06, o boneco sai do espaço da brincadeira e vem para a produção. Podemos dizer que é uma nova reconfiguração dos sentidos em que a criança começa a perceber que pode representar, na forma de desenho, os objetos e, com as letras do alfabeto, o seu nome.

Discutir sobre a constituição das produções escritas, nos remete à reflexão sobre o uso da linguagem escrita durante o tempo em que as crianças estão brincando na sala de aula. Em conversa com as professoras de turmas anteriores, Maternal (1 ano), I Infantil (2 e 3 anos), II Infantil (3 e 4 anos), ambas mencionam que raramente as crianças usam a linguagem escrita durante as brincadeiras, ou que param de brincar para realizar alguma produção. Diferentemente acontece na turma do III Infantil, turma pesquisada, na qual é comum encontrarmos as crianças escrevendo, seja em contexto de brincadeira, em que a escrita faz parte do faz de conta, ou até mesmo na elaboração de produções escritas.

Embora, em turmas anteriores, a criança não manifeste interesse pela linguagem escrita durante as brincadeiras, os diferentes textos escritos estão sempre presentes na sala, por meio de murais, jogos, livros literários, atividades propostas pelos professores etc. Na escola observada, é comum, desde o I Infantil, o professor planejar, no mínimo, três produções escritas por semana que envolvem diferentes textos, tais como bilhetes, nome dos projetos trabalhados, cartazes com a divulgação de eventos da escola, recados da coordenação pedagógica para pais e professores, entre outras atividades. Desse modo, quando a criança chega ao III Infantil já passou por diferentes experiências com essa linguagem, já faz sentido o uso nas brincadeiras, porque já há um pré-construído, um já-dito.

Acreditamos que o interesse em realizar as produções escritas nesse momento, esteja ligado aos dizeres que fazem parte do interdiscurso, desse conjunto de dizeres que Orlandi (2008, p. 59) considera como “já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer”. Para que o sujeito se posicione e elabore uma produção escrita, é necessário que esse gesto já tenha feito sentido anteriormente. A produção escrita é elaborada num processo de associação e soma de sentidos, ou seja, das proposições das professoras de anos anteriores, de livros de literatura infantil com que tenha contato,

enfim, por meio de uma rede, os dizeres são retomados, ressignificados e vão significando. Podemos observar essa rede de dizeres nas figuras 09, 10, 11 e 12:

Figura 96 – Brincadeira: consulta médica (foto 09, 10, 11 e 12).

Foto: 09



Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 10



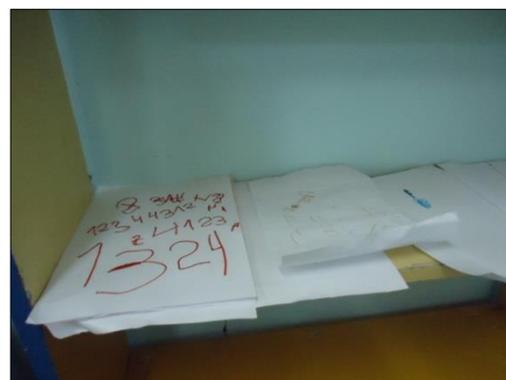
Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 11



Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 12



Fonte: Zapelini (2012).

Nas figuras acima, os sujeitos crianças organizam uma brincadeira de consultório médico: uma menina era a médica, outra a secretária e a terceira a mãe. Após a consulta, a secretária entrega duas folhas com números, sendo que uma folha se referia ao valor da consulta que a mãe deveria pagar (figuras 11 e 12) e a outra era a receita. Nesse caso, a produção escrita também é elaborada com números. São traços que sofrem processos de nova reedição. Toda essa narrativa retoma uma rede de dizeres que fazem parte da memória discursiva, tanto se tratando da própria brincadeira de como é um consultório médico, quanto da produção escrita que marca o valor da consulta e faz a receita.

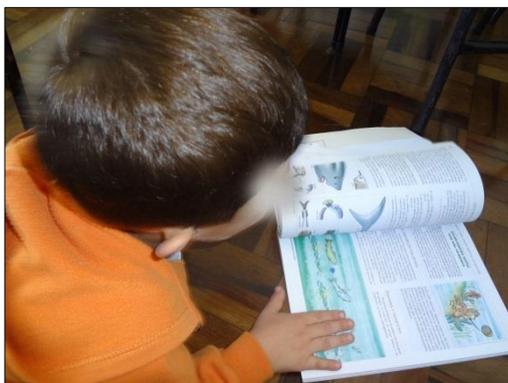
Ao observarmos essa brincadeira de consultório médico, relacionamos aos estudos de Pêcheux (1988, p. 163), conforme trazido anteriormente neste trabalho, em que “[...] as palavras, expressões e proposições recebem seus sentidos da formação discursiva à qual pertencem. Simultaneamente, a transparência do sentido que se constitui em uma formação discursiva mascara a dependência desta última em relação ao interdiscurso”. Os sentidos estão interligados com a memória discursiva, com o interdiscurso e esses à formação discursiva. Assim, os sentidos que retratam o consultório médico, a escrita da receita e o recibo com o valor da consulta fazem sentido na FD Pedagógica, mas enunciando na posição sujeito-criança e sendo atravessado pelo LD das legislações da Educação Infantil, o qual permite essa abertura da brincadeira no currículo.

Nessa mesma perspectiva, observamos as figuras 05 e 06:

Figura 97 – Pedro olhando as imagens do livro (foto: 05).

Figura 98 – Pintando desenho, palavras e letras (foto: 06).

Foto: 05



Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 06



Fonte: Zapelini (2012).

Na foto 05, a criança observa as imagens dos animais marinhos por vinte minutos. Geralmente, quando um brinquedo, uma imagem ou uma atividade proposta pelo adulto não faz muito sentido para a criança, geralmente, ela desconsidera, não dá muita atenção. Nessa figura, a criança fez a escolha da observação no momento em que poderia brincar ou escolher outra atividade. Ao fazer a escolha por pintar (foto 06), olhar as imagens (foto 05), a criança atribui sentido a partir de suas experiências.

Na foto 06, ao procurar as letras para pintar e escrever outras ao lado das palavras, os sujeitos crianças partilham suas experiências e, ao mesmo tempo, buscam significar algo que ainda está por vir, uma vez que o interdiscurso também está associado aos não-ditos e o que ainda está por dizer. A figura 06 vai trazer dizeres que já foram construídos, ensinados na sala, letras que foram mostradas por seus pais, mas também há uma tentativa de ir além, de escrever assim como os adultos ou crianças mais velhas que já estão alfabetizadas. É o sujeito-criança assumindo a posição de sujeito-aluno.

A cada nova produção que as crianças elaboram, novos sentidos vão sendo materializados. As letras e os desenhos ganham um novo corpo, uma constituição diferente. Em pouco tempo, aproximadamente, um mês após a observação do primeiro funcionamento, observamos que a produção já ganha uma nova estrutura. Vejamos as SDRs:

Figura 99 – Produção escrita de Catharina (SDr 11).

Figura 100 – Produção escrita de Ana (SDr 12).

SDr: 11



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 12



Fonte: Zapelini (2012).

Figura 101 – Produção escrita de Ana (SDr 13).

Figura 102 – Produção escrita de Sophia (SDr 14).

SDr: 13



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 14



Fonte: Zapelini (2012).

Nas quatro SDrs, a letra maiúscula começa aparecer com o formato das letras apresentadas no alfabeto maiúsculo. Nas SDrs 11 e 14, observamos que as crianças criam algumas hipóteses da escrita do nome, embora ainda não usem todas as letras que o compõem. Ao escrever com letra maiúscula, chamada de caixa alta pelos professores da Educação Infantil, o sujeito-criança já está atravessado pelos dizeres da sala, as letras que estão presentes nos murais, no cartaz que mostra os nomes dos colegas para fazer chamada, inclusive, muitas crianças pegam o nome que está no mural para fazer a cópia. Ao estar nesse espaço, esse sujeito está sendo atravessado pela rede de dizeres da linguagem escrita, mesmo não estando alfabetizado ou participando de atividades de escolarização que envolvem o trabalho com a sistematização da escrita. De certo modo, o sujeito está cercado e sendo afetado por esses dizeres, mesmo sem perceber. São as CP que estão determinando essas filiações de sentidos.

O desenho começa a ser feito com mais detalhes, por exemplo, o ser humano representado nas SDrs 12 e 13 ganham pernas, braços, olhos, nariz e boca. São detalhes que não apareciam no funcionamento 1. Portanto, temos uma ampliação nos detalhes tanto do desenho como da escrita, ambos ganham novas progressões.

As novas formas de ampliação do desenho e da escrita nas produções estão ligadas à reconfiguração do interdiscurso que Pêcheux (1988, p. 163) trata enquanto pré-construído e processo de sustentação que constituem no discurso do sujeito e, do intradiscurso, que o autor explica que é “o funcionamento do discurso com relação a si

mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois [...]) que garantem aquilo que se pode chamar o fio do discurso (1988, p. 166)”.

Portanto, os traços apresentados nas produções são constituídos via interdiscurso, aquilo que se fala antes, em outro lugar, sobre como se escreve ou se elabora um desenho, tornando possível esse dizer, possibilitando que o sujeito-criança signifique nessa situação discursiva. Desse modo, os sentidos sobre os processos de escrita e de desenho são convocados na história e marcados pela ideologia. Há também a ligação com o intradiscurso que é o que está sendo materializado na produção escrita naquela situação e naquele momento. Vai significar nas produções para as crianças todas as experiências que esses sujeito-crianças tiveram nas brincadeiras, nas interações com os pares e no contato com as diferentes linguagens.

5.1.1 – O nome próprio

Em todos os funcionamentos discursivos (F1, F2, F3 e F4), observamos a presença da escrita do nome da criança na produção. Fazer o registro do nome nas produções de turmas de Educação Infantil é uma prática comum nas escolas. Através do DP promovem-se diferentes momentos que incentivem a criança a aprender a escrever o seu nome, são murais, cartelas, objetos pessoais, cadeira em que a criança vai sentar, todos identificados com o nome em letra maiúscula script. Vejamos nas figuras abaixo algumas situações em que o nome das crianças aparecem nos espaços da sala pesquisada:

Figura 103 – Identificação do nome com foto para a chamada e uso diário.

Figura 104 – Cartaz do ajudante do dia.



Fonte: Zapelini (2012).



Fonte: Zapelini (2012).

Figura 105 – Mural de produções.

Figura 106 – Cadeira identificada.



Fonte: Zapelini (2012).

Fonte: Zapelini (2012).

São diferentes práticas pedagógicas que movimentam os sentidos em torno do nome próprio. Desse modo, como o sujeito-criança significa essa escrita do nome a partir das metodologias usadas?

A escrita do nome já move sentidos mesmo antes de os sujeitos crianças estarem no III Infantil. Por ser uma prática muito incentivada em anos anteriores, e também pelas famílias, nos parece, que mesmo o sujeito-criança não registrando o nome no formato como estabelece a língua portuguesa, ele já dá sentido para o seu registro. As diversas maneiras de registrar o nome, desde o F1 até o F4, estão afetados pelo LS de aluno, pois enunciar desse lugar remete-o a fazer as atividades que a escola solicita. Há três anos a instituição escola convoca a criança para escrever o nome em cada produção que elabora. Esse chamado é uma solicitação para que a criança se identifique com esse discurso e enuncie a partir da PS sujeito-aluno. Na foto 25, podemos observar uma produção sendo realizada pelo sujeito-criança ao ser solicitada pelo professor.

Figura 107 – Produção solicitada pela professora (foto: 25).

Foto: 25



Fonte: Zapelini (2012).

Observe, que sempre ao final da folha, há uma linha horizontal na qual o sujeito-criança deve escrever o seu nome. Quando ainda não consegue realizar, pode pegar, no cartaz de chamada, o seu nome para fazer a cópia das letras. Às vezes, o sujeito identifica que o nome está escrito em outro objeto pessoal, logo observa e faz o registro. Essas solicitações pelo professor estão associadas ao lugar social de *professor*. Ao enunciar nessa posição, o professor já encontra determinadas CP desse lugar institucionalizado. Portanto, pedir que o sujeito-criança escreva o nome, faz parte do seu papel de professor. Nesse sentido, lembramos de Pêcheux (1969/1997, p. 77), quando menciona que o discurso é sempre pronunciado a partir de dadas CP, “situado no interior de forças existentes entre os elementos antagonistas. [...] O que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ocupa”. Desse modo, ao solicitar que o sujeito-criança escreva o nome, o sujeito-professor enuncia de sua posição de professor com a responsabilidade de o sujeito-criança aprender a grafar o seu nome.

Inicialmente, observamos que algumas crianças não grafavam o nome com as letras do alfabeto, mas faziam com outras marcas. Surgia uma nova inscrição para escrever o nome. Em uma mistura entre letras e desenhos, os sentidos eram mobilizados num efeito de letra cursiva ou escrita de texto com várias palavras. É a forma como o sujeito, nesse momento, significa e cria as suas hipóteses de escrita. É um efeito em que, ao significar e escrever o seu nome, o sujeito-criança identifica-se com a PS aluno do DP. É uma forma diferente daquela que o adulto realiza para escrever o nome, mas que, para a criança, faz sentido. Observemos nas figuras abaixo:

Figura 108 – Produção Escrita (F1).



Fonte: Zapelini (2012).

Entre o desenhar e o escrever da criança, há um confronto a partir de suas experiências com a escrita que aprende na escola e a forma como manifesta por meio da linguagem. Podemos ver, nas figuras, alguns movimentos em direção à letra, embora não sejam traços comuns de letras e desenhos. Mesmo sendo uma nova estrutura, há um processo que nos indica uma repetição, um movimento de paráfrase, pois se o objetivo do sujeito-criança é escrever na forma como o professor ou outro adulto escreve, então há uma tentativa de escrever no mesmo formato. Podemos observar que escreve da esquerda para a direita. Os traços não estão soltos na folha, mas um encadeamento muito próximo da escrita de palavras.

Para essa discussão, lembramos de Pêcheux (2010, p. 52) quando cita P. Achard para dizer que “haveria, sob a repetição, a formação de um efeito de série pelo qual uma “regularização” se iniciaria, e seria nessa própria regularização que residiriam os implícitos, sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase”. No caso da possível escrita do nome, apresenta nas SDRs 8, 9 e 10 essa repetição possibilitando que o sujeito-criança envolva-se num processo de deslizamento entre traços característicos do desenho e das letras e ressignifique a escrita do nome. Ao observarmos a SDr 9, indicada pela seta preta, temos o nome da Ana e, abaixo, nessa forma diferente de escrever, há também a escrita da letra “A”.

Via memória discursiva, o sujeito-criança vai ressignificando a escrita do nome. Vejamos, agora, que as letras começam a aparecer um pouco mais visível nas produções.

Figura 109 – Escrita do nome de Mirian e Ana.

SDr: 3



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 7



Fonte: Zapelini (2012).

Na SDr 3, ao grafar o nome Mirian, o sujeito-criança não grafou na sequência de acordo com a escrita alfabética, mas já percebe que para escrever o nome precisa usar letras. Embora não apareçam as letras na sequência, há uma combinação de traços que remetem à escrita do nome. Na SDr 7, Ana grafou o seu nome com todas as letras do alfabeto, embora ainda não tenha firmeza e coordenação para escrever. Para entendermos a passagem das SDRs 8, 9 e 10 para a 3 e 7, podemos trazer o trabalho de Orlandi (2010, p. 53) quando ela menciona que [...] na experiência e na história, na relação tensa do simbólico com o real e o imaginário, o sujeito e o sentido se repetem e se deslocam”.

Essa transição entre uma forma de escrita e outra se dá por meio de repetição e deslocamento. Ao mesmo tempo em que há uma repetição de alguns formatos de letras, também há um deslocamento para a escrita alfabética. Essa movência vai além do formato das letras, há um movimento na fileira dos sentidos. Ao escrever, de uma ou de outra maneira, o sujeito-criança filia seu discurso a uma rede de sentidos. Essa rede se movimenta devido à relação da língua com a história e a experiência simbólica do sujeito-criança. De acordo com Pêcheux ([1982] 2010, p. 58), a própria língua encobre “o impulso metafórico interno da discursividade, pelo qual a língua se inscreve na história”. Mesmo a grafia não se apresentando como prevê a língua escrita alfabética, há uma discursividade que atravessa essas produções pela inscrição na história.

Os sentidos que movimentam os registros do sujeito-criança não são marcas aleatórias, têm suas regularidades. As SDRs 8, 9 e 10 têm as mesmas características. Esse processo de repetição também acontece nas SDRs 3 e 7. Para entendermos essa escrita,

podemos refletir a partir do trabalho de Orlandi (2010, p. 54), ao citar três modos de repetição, ou seja, repetição empírica, formal e histórica. Para a nossa reflexão, refletiremos sobre a repetição histórica “que é a que desloca, a que permite o movimento, porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido”. Nesse contexto, podemos dizer que, a cada novo registro, a memória discursiva atualiza e dá novas formas aos registros. Os novos registros vão surgir no trabalho do equívoco, da falha e oportunizando que irrealizado irrompa no já estabelecido, ou seja, a nova forma de registro vai surgir a partir do já estabelecido. Vejamos as SDRs 6 e 2:

Figura 110 – A escrita do nome Igor (SDr 6).

Figura 111 – A escrita do nome Catharina (SDr 2).

SDr: 6



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 2



Fonte: Zapelini (2012).

A repetição histórica possibilita que nesse processo de historicidade o sentido atravessasse essas evidências do imaginário e surja o novo formato de escrita do nome, assim como aconteceu nas SDRs 6 e 2. Ao escrever o nome com todas as letras e na sequência correta, o sujeito-criança está se identificando com a FD Pedagógica e enunciando na posição de aluno, ou seja, ser “aluno” no III Infantil equivale a fazer a produção e colocar o nome.

Podemos dizer que a escrita do nome é o primeiro texto que o sujeito-criança aprende na instituição escolar. E não é qualquer forma de registro que a escola considera e aceita como escrita do nome, precisa ter todas as letras e na sequência. Segundo Indursky (2011, p.68), “a matriz de sentidos se institui através do processo de repetibilidade, ela também coloca limites dessa repetição, pois a matriz de sentido estabelece o que pode e deve ser dito no interior de uma FD. O que equivale a dizer que há sentidos que nela não podem ser

produzidos.” Ao pensarmos nesse limite tratado por Indursky, podemos pensar nos limites colocados pela escola quanto à escrita do nome. Mesmo sendo na Educação Infantil, há uma forma aceita para a escrita do nome. O professor, diariamente, mostra como deve ser esse formato. Desse modo, as CP impulsionam para o formato da escrita do nome desejado pela escola e pela família. Ao mesmo tempo em que o professor considera as primeiras grafias, SDRs 8, 9 e 10, o processo de repetição, a paráfrase indicam que há um modelo a ser realizado.

Nesse contexto, a criança enuncia na FD do DP e se posiciona como criança/aluno. Mesmo podendo escolher as brincadeiras e os materiais com que deseja brincar, ao sentar e elaborar a produção, o sujeito muda de posição, deixa de enunciar-se apenas como criança e passa a enunciar como criança/aluno. As regularidades da escola são o que determinam essa mudança de posição. Vejamos as SDRs 13, 14, 17 e 18 que apresentam essa regularidade sendo constituída:

Figura 112 – Produção escrita de Ana (SDr 13).

Figura 113 – Produção escrita de Sophia (SDr 14).

SDr: 13

SDr: 14



Fonte: Zapelini (2012).

Fonte: Zapelini (2012).

Figura 114 – Produção escrita de Iago (SDr 17).

Figura 115 – Produção escrita de Augusto (SDr 18).

SDr: 17



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 18



Fonte: Zapelini (2012).

O texto do nome vai se constituindo nessa relação entre o linguístico e o histórico. Essa construção, de acordo com os estudos de Braga (2013, p. 273), vai sendo estruturada a partir dos sentidos já estabelecidos em outros lugares que afetam sobremaneira a linguagem no momento da produção de enunciados. Essa relação entre a linguagem e os sentidos vai sendo construída num movimento entre repetição, memória e sentidos conforme Indursky (2011, p.69) apresentou, isto é, “todo o elemento de discurso que é produzido anteriormente, em um outro discurso e independentemente, é entendido como um pré-construído. Lembrando que, para Pêcheux (1988, p. 164), “o pré-construído corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade.” O pré-construído auxiliará para que o sujeito-criança faça a grafia do nome sem o deslizamento para outras formas.

Ao observarmos as materialidades discursivas deste trabalho, podemos entender que o processo de repetição e deslizamento vai ocorrendo num efeito série e a regularização vai se construindo ao longo do ano. Nesse processo, os saberes pré-construídos no discurso do sujeito-criança funcionam sob o efeito do esquecimento número 2. O sujeito acredita que a forma como aprendeu a fazer o seu nome só pode ser usada naquele lugar e daquela maneira. Por isso, acredita que fazer o nome em caixa alta é o único jeito de fazer para identificar a sua produção, apenas o nome que indicará o autor. De acordo com Indursky (2011, p.71):

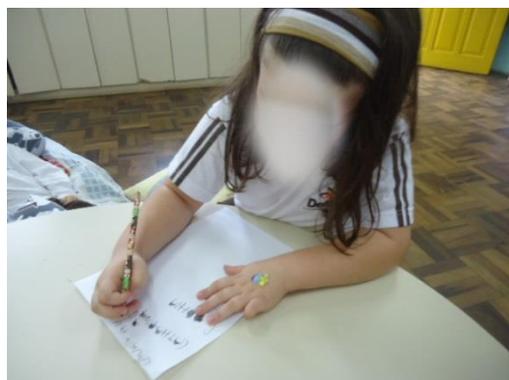
[...] há repetição é porque há retomada / regularização de sentidos que vão constituir uma memória que é social, mesmo que esta se presente ao sujeito do discurso revestida da ordem do não-sabido. São os discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados.

A cada nova produção, as regularidades vão movimentando sentidos num processo de textualização. O texto, “o nome”, vai ganhando sentido a cada nova elaboração de produção. Segundo Gallo (2008, p. 50), a unicidade e o fechamento na linguagem são exatamente um efeito que estamos chamando de TEXTO, produto da prática de TEXTUALIZAÇÃO”. Para o nosso trabalho, o processo de textualização inicia-se no primeiro funcionamento, F1. A partir das primeiras grafias, os sentidos vão se movimentando e procurando encontrar a regularidade discursiva. E, ao final do F4, encontramos o texto sendo usado com seu valor social. Vejamos as SDrs 32, 33, 34 e 35 que marcam esse valor:

Figura 116 – Laura escrevendo o nome dos colegas (SDr: 32).

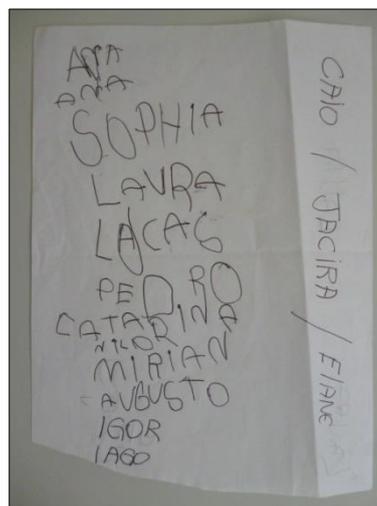
Figura 117 – A escrita dos nomes (SDr 33).

SDr: 32



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 33



Fonte: Zapelini (2012).

Figura 118 – Nome de Iago no copo (SDr 34).

Figura 119 – Nome de Mirian no copo (SDr 35).

SDr: 34



Fonte: Zapelini (2012).

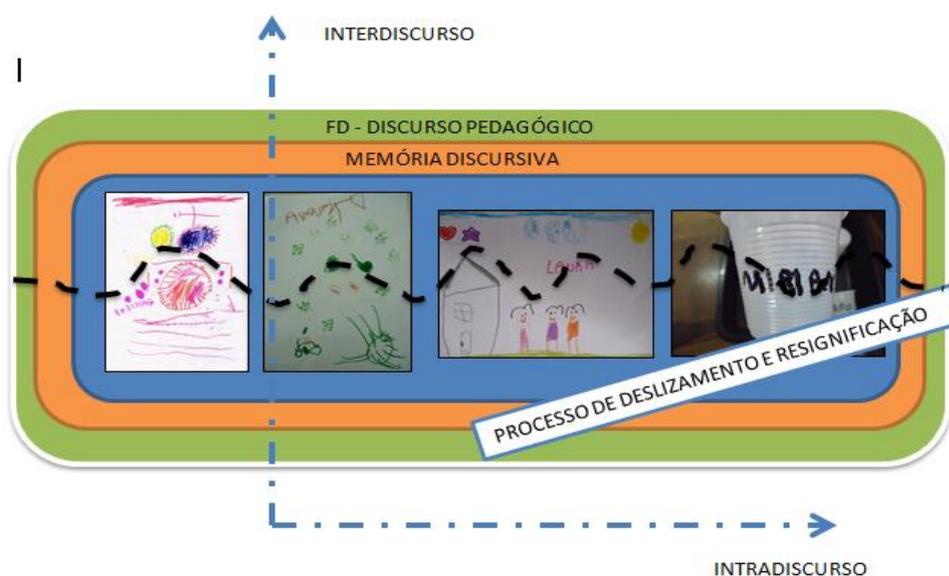
SDr:35



Fonte: Zapelini (2012).

Ao escrever o nome no copo usado para tomar água durante à tarde, o sujeito-criança movimenta sentidos desse lugar social de aluno e da identificação da FD Pedagógica. Assim, movimenta sentidos a partir dos dizeres construídos em sala. Elaboramos a imagem abaixo para mostrar os processos de deslizamento e ressignificação da produção escrita. Vejamos:

Figura 120 – O processo de deslizamento e ressignificação do nome próprio.



Fonte: Elaboração da autora, 2016.

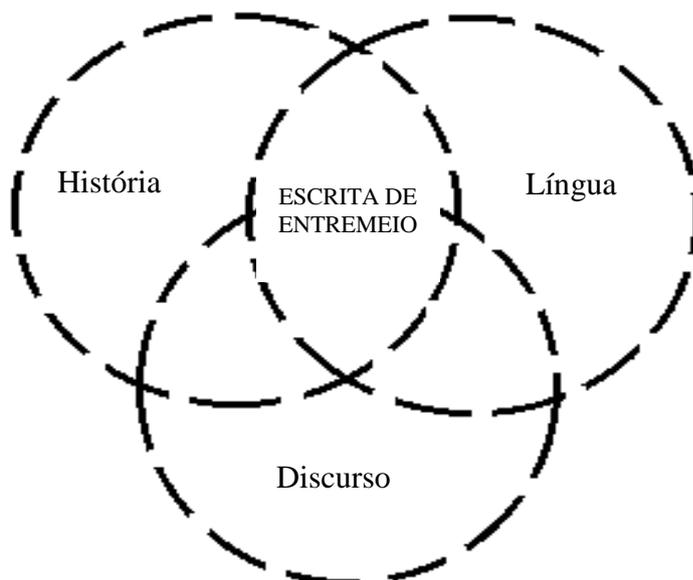
Ao observarmos a imagem, podemos compreender que esse processo de deslizamento e ressignificação passa pelo processo do repetível. Segundo Pêcheux (1988, p.

51), o repetível, enquanto o retorno do mesmo se processa de variadas formas, não resulta, desse modo, em uma reprodução exata. As SDRs vão mostrando esse movimento de sentidos em que os processos de textualização vão sendo construídos na relação entre a memória discursiva e a língua.

5.2 ESCRITA DE ENTREMEIO: A CONSTITUIÇÃO NA RELAÇÃO ENTRE O LINGUÍSTICO E O HISTÓRICO

Ao observarmos a elaboração das produções escritas nos quatro funcionamentos discursivos (F1, F2, F3e F4), compreendemos que a forma como funcionam os sentidos para a elaboração das produções, está ligada aos processos linguísticos e históricos. Desse modo, consideramos que essa escrita se constitui nesse entremeio, ou seja, na relação entre a materialidade linguística e o processo histórico de produção de sentidos. Ao elaborar a produção, o sujeito materializa, nos registros, o encontro entre a historicidade, a língua e o discurso. Diante deste contexto, estamos observando que nesse processo da escrita, desde o F1 até o F4, o sujeito interpreta, significa e ressignifica ao elaborar cada produção. Por isso, nomearemos esse processo que envolve os quatro funcionamentos discursivos como *escrita de entremeio*, por considerarmos que os sentidos são manifestados no momento de elaborar uma produção e não se dão exatamente naquele momento, mas são o resultado das relações entre a história, a língua e o discurso. Elaboramos um nó borromeano com essa estrutura para explicar como essa escrita se constitui.

Figura 121 – Nó borromeano sobre a constituição da escrita de entremeio.

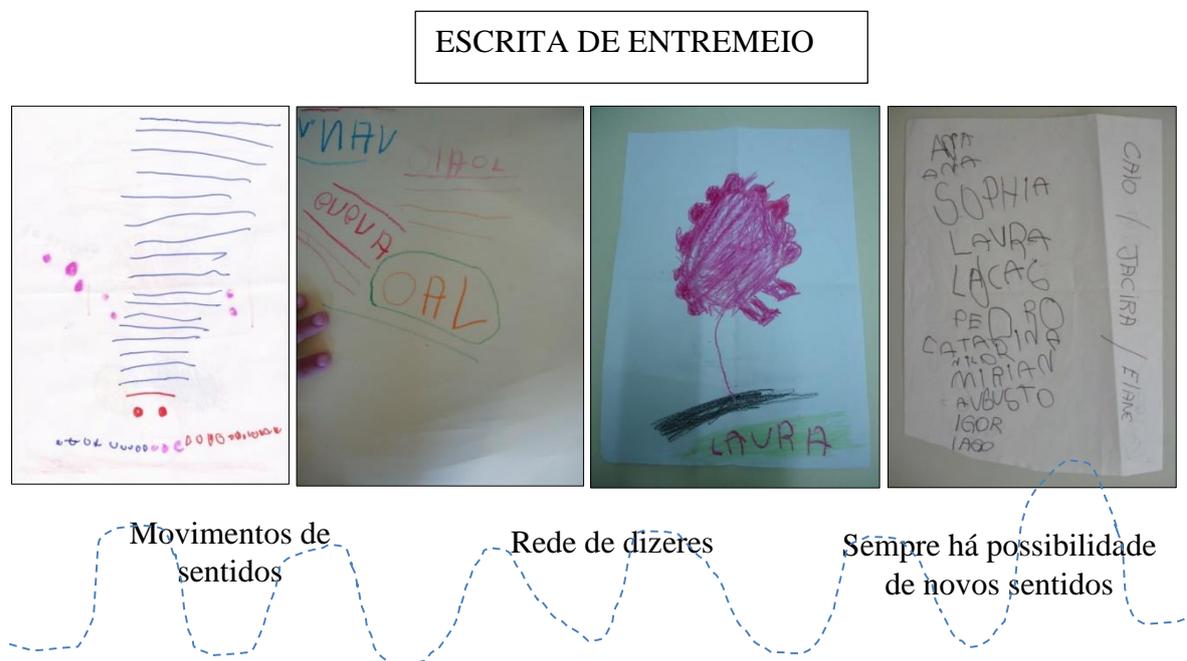


Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Usamos a estrutura do nó borromeano para explicar como a escrita de entremeio se constitui. Compreendemos que o sujeito, ao pegar uma folha para elaborar uma produção, não está simplesmente fazendo um desenho ou rabiscando, como é comum na educação escolar apresentar a escrita nessa etapa. A produção desse sujeito extrapola essa visão reducionista de que a criança não escreve, apenas rabisca por não estar alfabetizada ainda. Essa perspectiva de que isso não seria uma escrita pode levar à desvalorização dessa produção por parte dos adultos.

Ao observarmos o funcionamento de elaboração da escrita de entremeio, acreditamos que os registros iniciais são os primeiros dispositivos de interpretação de como a criança compreende, nesse momento, o que seria o escrever, ou seja, de como acontece o funcionamento da língua escrita nesta etapa da infância. Não significa que por não estar alfabetizada ainda, a produção escrita não esteja carregada de sentidos. São esses primeiros registros que impulsionam as demais elaborações. Vejamos na figura abaixo que quanto mais a criança interpreta e elabora suas produções, mais formas podem surgir e vão dando lugar para novas interpretações e novos sentidos.

Figura 122 – Rede de sentidos que movimentam a elaboração da escrita de entremeio.



Fonte: Elaboração da autora, 2016

No funcionamento da escrita de entremeio há um encadeamento de sentidos. A cada nova produção, há novos funcionamentos discursivos em que os sentidos vão se somando, não no sentido de adição exata, mas na ideia de multiplicidade. Sempre é possível dar lugar a um novo. Esses encadeamentos de sentidos são construídos a partir dos processos linguísticos e históricos. Por isso, não é possível pensarmos a língua como um sistema para analisar a escrita de entremeio, pois os sentidos não são possíveis de serem construídos num processo de codificação e decodificação, entre o emissor e o receptor. Se trabalhássemos com o processo comunicativo, diríamos que a criança faz apenas rabiscos, garatujas e, depois, letras e desenhos. Pensar desse modo é tratar a língua apenas como código, sem perceber que há um processo histórico e social na sua constituição.

Pensar a escrita de entremeio a partir da AD é levar em conta que as produções escritas são elaboradas num movimento que envolve o discurso, ou seja, trata dos aspectos linguísticos na relação com os históricos-ideológicos. Leandro-Ferreira (2003, p. 41), ao tratar do campo da AD, nos reforça que essa teoria “visa tematizar o objeto discursivo como sendo um objeto-fronteira, que trabalha nos limites das grandes divisões disciplinares, sendo constituído de uma materialidade linguística e de uma materialidade histórica, simultaneamente”.

Nesse contexto, analisar a escrita de entremeio discursivamente é compreender que o discurso que está funcionando na elaboração dessas produções já vem marcado por sentidos produzidos historicamente nas práticas sociais de escrita. Segundo Orlandi (2008, p. 99), “sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia”. Desse modo, relacionamos essa citação de Orlandi com a SDr 4 em que a criança desenha uma bolinha e depois diz que é a letra “O” e faz alguns registros e é a letra “S”. Por começar a ter suas experiências na escola, com a família observando a letra enquanto um símbolo, logo a criança começa a fazer a relação com os seus registros.

Figura 123 – Produção escrita elaborada por Mirian (SDr 4).



Fonte: Zapelini (2012).

A partir de nosso gesto de interpretação, observamos que Mirian começa a desenhar e menciona que são bolinhas, segue com o movimento fazendo as bolinhas e, por meio do deslizamento, produz novos efeitos de sentido e diz que as bolinhas são a letra “O”. Em seguida, chama uma colega e mostra que está fazendo risquinho, na mesma folha e, depois de repetir várias vezes os movimentos, diz: “ – Olha! Fiz o S de sapo!”. Portanto, o que para o adulto poderia ser apenas uma garatuja, para Mirian, o sentido é a realização da letra “S”, associando “a letra inicial do animal – SAPO”.

Ao observarmos esta produção escrita e a fala da criança no momento da elaboração, verificamos que a emergência da letra “S”, a partir dos traços que vinham sendo feitos, não foi previamente planejada pela criança. Seus traços se revelaram por processos que não são conscientes, provocando efeitos sobre ela e levando-a a identificar a letra “S”. Da mesma forma, podemos interpretar a produção da letra “O”, pois Mirian começa dizendo que

são bolinhas, em seguida, afetada por uma memória discursiva do contexto da linguagem escrita, produz um deslizamento do desenho para a escrita.

Ao dizer que é a letra “S” ou a letra “O” na SDr 4, podemos refletir com Orlandi (2008, p. 100) quando a autora menciona que “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história”. Esse sujeito-criança, ao dizer que são letras, entra em cena o funcionamento ideológico em que há um efeito de transparência da linguagem e do sentido, pois a ideologia causa o efeito do óbvio, apaga esse caráter opaco da língua, como se estivesse sempre lá. Mariani (1998, p. 25) também conceitua a ideologia como um mecanismo imaginário através do qual coloca-se para o sujeito, conforme posições sociais que ocupa, um dizer já dado, um sentido que lhe parece como evidente e natural para que o sujeito enuncie desse lugar.

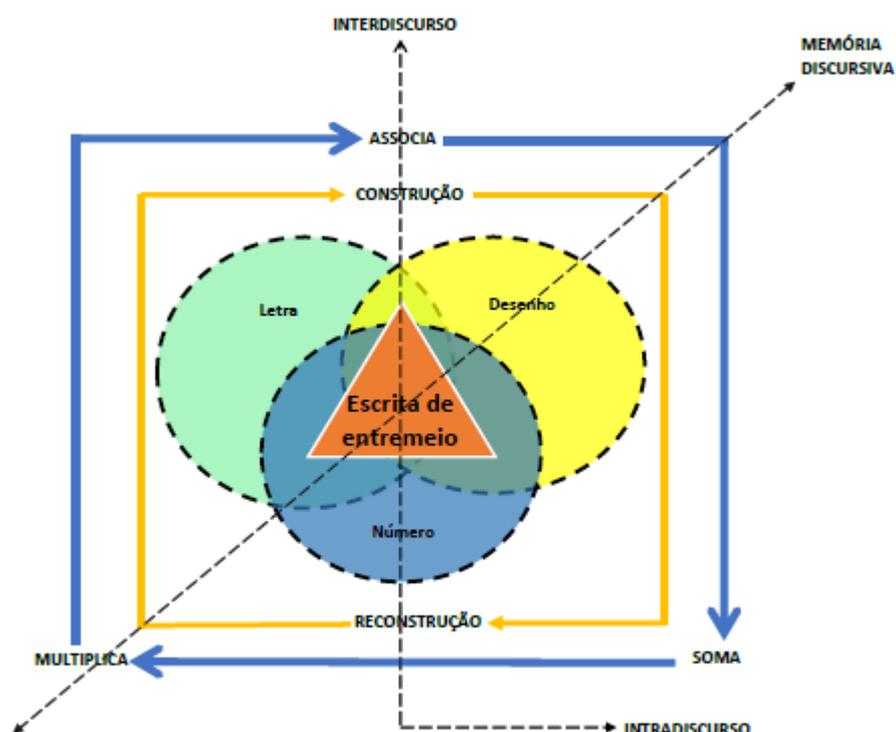
Na SDr 4, o sujeito-criança enuncia do lugar social de aluno e também está afetado pela FD pedagógica, pois ao escrever as letras no contexto da escola, onde as letras ficam disponíveis no mural, nas paredes, o sujeito já sofre esse assujeitamento e se subjetiva nesse espaço. Esse sujeito também está afetado pelo LD da família, pois seus familiares, objetivando que se efetive a aprendizagem da escrita e da leitura, oferecem para seus filhos livros com letras e álbuns com imagens e letras. Desse modo, segundo Orlandi (2008, p. 103), “o sujeito se submete à língua(gem) – mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar(-se) – em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado em que se reflete sua interpelação pela ideologia”. Essa determinação histórica permite que os sentidos não sejam fixados para sempre, mas também não estão soltos.

A discursividade que perpassa a constituição da escrita de entremeio (F1, F2, F3 e F4) apresenta um elo histórico em que os processos de significação acontecem. Há sempre um processo de criação e retomada, num complexo movimento de formulações e reformulações de sentidos. A cada nova produção do sujeito, sentidos novos vão aparecer, mas somam-se aos sentidos já emitidos anteriormente. Mesmo desejando fazer a mesma produção, o sujeito nunca poderá fazer pela característica da incompletude da linguagem. Dependendo das CP, os sentidos poderão ser outros, pois os sujeitos e os sentidos são atravessados pelo processo histórico e social.

Com base nas discussões até aqui, acreditamos que é na busca constante de encontrar os sentidos que a escrita vai sendo construída nesse universo do III Infantil. Por essas experiências que vivenciam a cada dia, sentidos vão sendo construídos e reconstruídos e as produções escritas vão ganhando outras formas. Portanto, ao observarmos as produções

escritas do F1 até o F4, podemos interpretar que a escrita de entremeio é constituída nesse encontro entre letras, números e desenhos formando uma rede de sentidos e possibilitando que a criança aprenda como poderá representar a língua escrita. Para concluir essa discussão, elaboramos a figura 115 para que possamos representar a constituição da escrita de entremeio na relação entre números, desenhos e letras.

Figura 124 – A escrita de entremeio: entre letras, números e desenhos.



Fonte: Elaboração da autora, 2016.

É por meio dessa perspectiva discursiva que consideramos que as produções escritas na Educação Infantil vão além da ideia de rabisco ou garatuja. Em nossa compreensão, acreditamos que não estar alfabetizado não significa não saber elaborar uma produção escrita. Portanto, ancoradas pelo DP lúdico e pelo DP polêmico, a escrita de entremeio tem o seu valor no contexto escolar. Nesse contexto, consideramos que essa escrita, elaborada pelo sujeito-criança, se constitui como um pré-texto nas produções realizadas no F1, e texto, as produções que fazem parte do F2, F3 e F4. Na seção seguinte, discutiremos o que estamos entendendo por pré-texto e texto na escrita de entremeio.

5.2.1 – Texto e textualidade

Iniciamos a discussão sobre texto e textualidade a partir das reflexões de Orlandi (2010, p. 66) ao mencionar que a AD visa compreender como o objeto simbólico produz sentidos. Para isso, o primeiro passo é a transformação da superfície linguística em um objeto discursivo. Diante dessa colocação, o nosso desafio é compreender como a escrita de entremeio pode ser olhada além da ideia de que a criança representou apenas a produção com desenhos e/ou letras. O desafio é observar como o discurso funciona.

Partimos da ideia de que o primeiro passo é tratar da historicidade do texto em sua materialidade. Historicidade, de acordo com Orlandi (2010, p. 68), “é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele”. Nesse contexto, a autora menciona que há uma ligação entre a história externa e a historicidade do texto, embora essa ligação não seja direta e nem automática. O texto, nessa perspectiva discursiva, é o vestígio mais importante dessa materialidade, funcionando como unidade de análise. Unidade que se estabelece, pela historicidade, como unidade de sentido em relação à situação. Segundo Orlandi (2010, p. 69), “o texto não é definido pela sua extensão: ele pode ter desde uma só letra até muitas frases, enunciados, páginas etc”. Para essa afirmação, a autora traz como exemplo o contexto da Letra “O” escrita na porta de um banheiro masculino e a letra “A” no feminino. Ela menciona que é um texto por haver uma unidade de sentido naquela determinada situação. Desse modo, não é pela extensão que indicará se é um texto, mas pelo papel discursivo que desempenha e pela unidade em relação à situação.

Seguindo a perspectiva discursiva, temos o trabalho de Gallo (2008, p. 43) que apresenta quatro conceitos no trabalho com o texto. A autora diferencia “TEXTO” maiúsculo, “texto” minúsculo, “TEXTUALIZAÇÃO” e fragmento. Texto com letras minúsculas, a autora considera um texto empírico, opaco, intratável. Fragmento é a matéria linguística e a prática de TEXTUALIZAÇÃO como aquela que produz o TEXTO. E a palavra TEXTO em maiúsculo como sendo um efeito de TEXTUALIZAÇÃO. Ela ainda reforça que escrita e grafismo se deslocam, ou seja, as formas gráficas não são consideradas como “representação” de palavras, mas ao contrário, é o grafismo que pode ser uma manifestação (gráfica) da escrita e do TEXTO.

Para o nosso trabalho, é importante entender o que as autoras tratam sobre o texto, e observar, também, a ideia de escrita e de grafia, pois estamos tratando da escrita em crianças

que não estão alfabetizadas ainda. Nessa perspectiva, Gallo (2008, p. 46) acredita que há uma confusão entre escrita e grafismo, pois são coisas distintas: “A escrita pode existir em um eixo que vai da mais pictográfica à mais gráfica, e sua posição dentro desse eixo varia no tempo e no espaço”. Para a autora, a grafia determina a produção de palavras, sílabas, letras etc. e a escrita contém esses traços gráficos, mas dá a eles sentido, pois é por meio da escrita que acontece a escrituração. Portanto, a escrita trabalha sobre a grafia, dando a ela limites e sentidos.

Além dessas duas autoras que discutem os processos que envolvem a perspectiva do texto, cabe, aqui, trazer o trabalho de Braga (2013, p. 270), que ao tratar da leitura fílmica, menciona que ler é interagir, e isso acontece por meio da relação entre saber ler o mundo, interpretá-lo e, por fim, reescrevê-lo.

Ao analisarmos os funcionamentos discursivos dessa tese (F1, F2, F3 e F4), estamos entendendo que o texto que a criança elabora também é construído nesse processo de interação, nessa ideia de ler o mundo, interpretá-lo e reescrevê-lo. Para Braga (2013), a compreensão de texto também é tratada em sua amplitude, assim o autor menciona que considera o texto não apenas no registro da linguagem verbal, mas ele cita Barthes (1988, p. 70)¹, para explicar que o texto é o “efeito de escritas múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo”. Braga (2013, p. 271), ainda afirma que, para trabalhar a análise de um texto em AD, precisamos levar em conta “a opacidade, a historicidade, a exterioridade que reveste e perpassa a linguagem, portanto, os processos de produção e leitura de textos”.

A partir do tratamento que Braga, Gallo e Orlandi oferecem à noção de texto, procuramos pensar como seria possível compreender o texto na produção escrita das crianças.

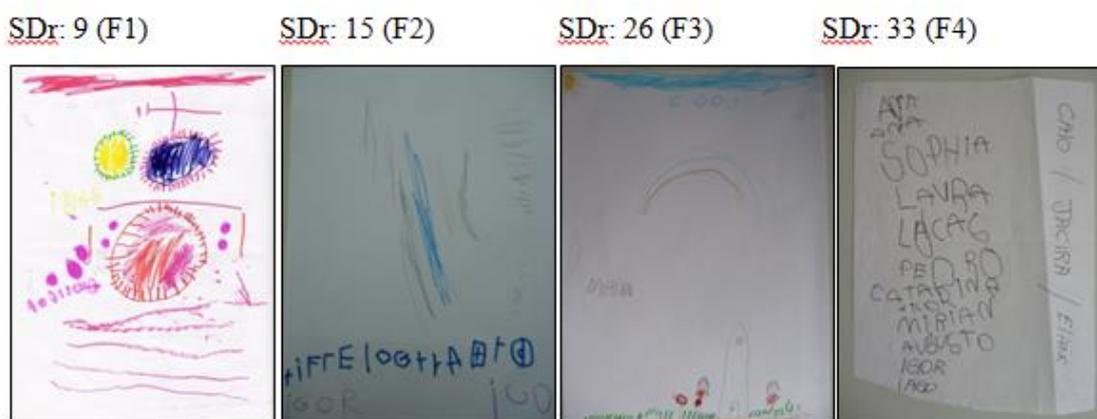
Por se tratar de produção escrita elaborada por crianças que não estão alfabetizadas ainda, o conceito de texto diferencia-se das demais etapas da Educação Básica. Um dos argumentos que estamos propondo para defender a ideia de que as produções escritas são textos, é o trabalho de Orlandi (2008 e 2010), ao mencionar que no texto há uma unidade de sentido em relação à situação, não como uma unidade fechada, mas enquanto objeto simbólico que abre para diferentes possibilidades de leitura.

O que as produções das crianças indicam no seu funcionamento nos leva a compreender que, em cada funcionamento discursivo (F1, F2, F3 e F4), há uma unidade na sua constituição, e esse texto é elaborado nesse mister de saber ler o mundo, interpretá-lo e, por fim, reescrevê-lo, como nos foi apresentado por Braga (2013). E, analisando a perspectiva de interpretação do sujeito-criança, da forma como foi dando sentido e reelaborando as

produções F1 até o F4, observamos um processo de textualização e de escrita progressivo em que os sentidos iam se multiplicando a cada elaboração. Abaixo, vamos explicando como isso acontece.

O F1, por se tratar dos primeiros registros das crianças ao frequentarem o III Infantil, traz registros que diferem dos demais funcionamentos discursivos. No F1, a escrita é realizada no momento das brincadeiras, ou seja, não há uma separação entre o que faz parte da brincadeira e a realização da produção escrita. Assim como as duas atividades acontecem simultaneamente, os sentidos também são elaborados nesse conjunto, não há uma separação. Por isso, consideramos que os registros funcionam como pré-texto, ou seja, são produções que impulsionam para novas elaborações, novos sentidos e novos funcionamentos. Na figura abaixo, podemos observar a mobilização dos sentidos e a elaboração de novos formatos a partir do F1.

Figura 125 – SDRs que fazem parte do F1, F2, F3 e F4



Fonte: Zapelini (2012).

No F2, a ludicidade funciona ainda fortemente, no entanto, o que diferencia do F1 é a forma como os sentidos são mobilizados entre a brincadeira e a grafia. A grafia começa a ganhar novas formas e novos sentidos. O texto oral ganha forte presença durante a elaboração do texto escrito, que é construído na coletividade entre as crianças. No F2, também podemos observar funcionando essa unidade de sentidos, ou seja, nas SDRs apresentadas na metodologia, verificamos essa unidade entre grafia e oralidade em todas as materialidades do funcionamento. Por observar essa unidade, estamos considerando as materialidades desse funcionamento de *texto1*.

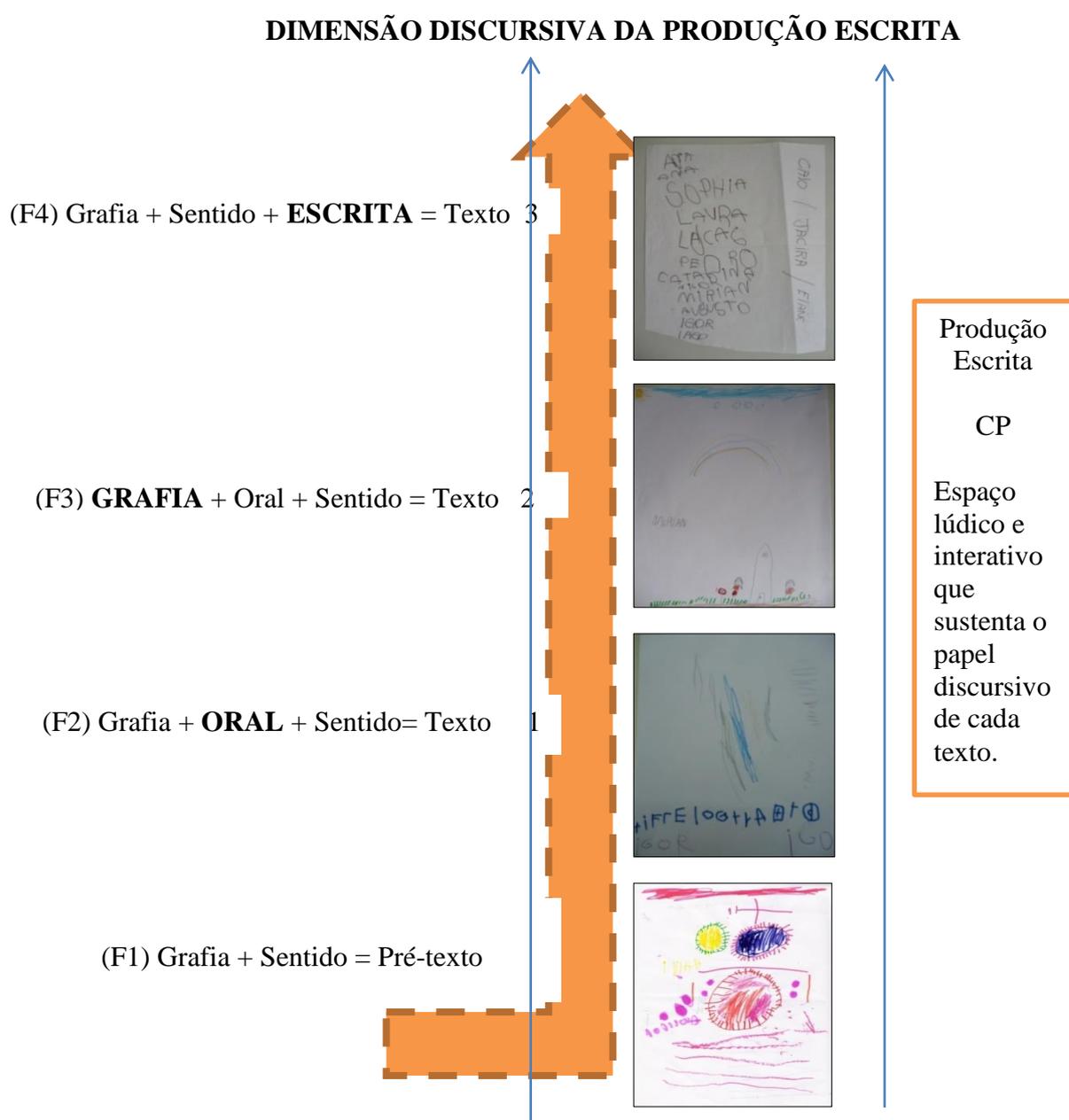
No F3, encontramos outra unidade de funcionamento. A relação entre a ludicidade e a elaboração das produções enfraquecem, a criança já define o que faz parte da brincadeira e

quando deseja parar de brincar para elaborar uma produção escrita. Nessa etapa, consideramos que as produções elaboradas nesse funcionamento serão chamadas de *texto 2*.

E, no F4, a elaboração da produção se distancia mais ainda das brincadeiras e a criança usa a grafia para escrever o que deseja, seja com as palavras que conhece ou com a ajuda do adulto. Esse último texto, nomearemos de *texto 3*.

Na tentativa de propiciar um melhor entendimento sobre o que estamos considerando o texto, apresentamos a figura abaixo que trata da dimensão discursiva que constitui o texto desde o F1 até o F4.

Figura 126 – Dimensão discursiva da produção escrita.



O pré-texto apresentado no F1 foi elaborado pelas crianças no momento em que estavam brincando na sala, no início da aula, num movimento simultâneo entre as brincadeiras e a interação com seus pares. O que observamos é que o pré-texto acontecia num ambiente de Educação Infantil em que as diversas linguagens movimentavam os sentidos na sala. As brincadeiras só eram finalizadas no momento em que a professora solicitava que as crianças parassem, organizassem os brinquedos e sentassem nas cadeiras ou em uma manta no chão para a realização de alguma atividade.

Durante as brincadeiras, havia diferentes movimentos que levavam a criança a filiar seus dizeres à determinada região de saber. Uma das inscrições mais presentes durante a elaboração do pré-texto era de enunciar na posição sujeito-criança, ou seja, o pré-texto surgia em meio às brincadeiras em sala. Vejamos:

Figura 127 – Brincadeira de faz de conta (casinha) (foto: 01).

Figura 128 – Brincadeira faz de conta (atividades na academia) (foto: 02).

Foto: 01



Fonte: Zapelini (2012).

Foto: 02



Fonte: Zapelini (2012).

Os deslizamentos entre uma brincadeira e outra, representam um pouco desse universo da criança que organiza tempo e espaço diferentes da lógica do adulto. Nas duas fotos, embora a criança esteja no momento da brincadeira, “momento livre”, considerado pela escola, ela é convidada o tempo todo a interpretar. As CP da sala levam-na a, constantemente, deslizar entre brinquedos e materiais que apresentam conhecimentos específicos da escola, tais como: alfabeto na parede, murais com palavras dos projetos temáticos, números, cadernos, livros didáticos, revistas, livros de literatura infantil, entre outros materiais escolares.

Essa tensão que marca o espaço da sala, possivelmente, permite às crianças deslizarem entre a brincadeira e a elaboração do pré-texto. Uma das cenas que nos mostra esse deslizamento foi quando Catharina brincava de casinha com as colegas Laura e Mirian. Após brincarem por um determinado tempo, Catharina convidou as colegas para desenharem. Todas pararam de brincar, mas deixaram a casinha organizada para continuarem posteriormente. Mirian, Laura e Catharina foram até o armário, pegaram folhas, canetas de hidrocor, lápis de cor, giz de cera e começaram a fazer as produções. Catharina elabora, primeiramente, a SDr 1, pede para a estagiária da sala escrever o nome dela (Elane) e depois, no verso da folha (SDr2), escreve o seu nome (Catharina) e vários corações abaixo. No final, com a caneta de cor preta, faz vários riscos num movimento de cima para baixo como se estivesse dividindo o espaço da folha. Elaboram durante um tempo aproximado de vinte minutos e depois continuam brincando na casinha que haviam deixado organizada.

Vejamos as SDRs 01 e 02:

Figura 129 – Produção escrita elaborada por Catharina (SDr 1) (SDr 2).

SDr: 01



Fonte: Zapelini (2012).

SDr: 02



Fonte: Zapelini (2012).

Observamos que o pré-texto é o início do processo de textualização da escrita de entremeio, pois é o impulso para que os demais funcionamentos possam ir se constituindo e possibilitando novas aberturas simbólicas.

No F2, a produção escrita abre possibilidades para outras leituras mostrando que o processo de textualização nas produções escritas, elaboradas por crianças não alfabetizadas ainda, está aberto, possibilitando que esse sujeito-criança signifique infinitas vezes. Assim, o texto vai ganhando novos contornos de acordo com a forma com que a discursividade vai se textualizando. Ao analisarmos os textos que fazem parte do F2, observamos que a

constituição acontece num misto entre “grafia, ORALIDADE e sentido”. Estamos colocando a palavra ORALIDADE em letras maiúsculas por considerarmos que a conversa entre pares, o texto oral, está muito presente para que aconteça a elaboração da produção. Portanto, o texto é resultado das negociações entre as crianças, que decidem, coletivamente, como vão elaborar esse texto.

O sujeito-criança, por estar na Educação Infantil, tem a possibilidade de enunciar no discurso pedagógico lúdico, possibilitando uma elaboração escrita diferente das demais etapas da Educação Básica. Uma das cenas que mostra essa diferença na forma de enunciar foi quando Pedro trouxe para a escola um livro que apresentava várias páginas com letras do alfabeto, em letras maiúsculas e vazadas, o que permitia que fossem pintadas. Pedro começou a pintar e os demais amigos se aproximaram e, com a permissão de Pedro, também começaram a pintar. Por ser um número grande de crianças, não era possível que todos pintassem ao mesmo tempo, então, combinaram que alguns pintavam no livro e os demais iriam escrever e pintar na folha, depois trocavam. E, assim, a brincadeira se estendeu por, aproximadamente, uma hora e meia. Vejamos na foto (06) abaixo e nas SDRs 15, 16, 17 e 18 uma amostra desse acontecimento:

Figura 130 – Pintando desenho, palavras e letras (foto: 06).

Foto: 06



Fonte: Zapelini (2012).

Figura 131 – Texto 1: SDrs pertencentes ao funcionamento (F2).



Fonte: Zapelini (2012).

A partir dos estudos de Orlandi (2008, p. 73), o texto 1 pode ser visto como uma unidade significativa, como unidade de sentido em relação à situação discursiva. Desse modo, os sentidos movimentados nas SDrs acima (SDrs 15, 16, 17 e 18) nos indicam que o texto é múltiplo na Educação Infantil. O modo de funcionamento do texto 1 nos leva a pensar, a partir de Orlandi (2008), quando a autora cita o texto não enquanto obra literária, não como pretexto para estudar a língua, o texto como forma material, como textualidade, manifestação material concreta do discurso.

Compreendermos que o texto 1, elaborado entre brincadeiras, conversação e sem a intervenção do professor, possibilita que a produção se constitua num movimento heterogêneo, sem a obrigatoriedade de fazer o que a instituição escola determina, no uso de letras, números, enfim. No entanto, mesmo que tenha essa liberdade, o sujeito-criança não deixa de estar afetado pelo discurso que permeia esse espaço. As letras do alfabeto estão na parede, os murais com as produções feitas com a professora e os demais murais com outros textos estão disponíveis durante todo o período em que a criança está na escola. As CP desse lugar cerceiam e possibilitam que esse sujeito signifique ao elaborar o texto, e ao mesmo tempo, se signifique. Nesse caso, podemos observar que o nome próprio que aparece em cada texto vem marcado por esse espaço da escola, pois cada vez que a professora solicita que as crianças elaborem uma produção, todos precisam colocar o nome. Nesse mesmo contexto, podemos tratar também do próprio livro que Pedro trouxe para a escola. Quando a criança chegou, a mãe mencionou para a professora que poderia deixá-lo pintar, escrever no livro, pois ela o havia comprado para isso. O LD da família também atravessa esse sujeito-criança e

interfere nesse lugar social de aluno. O enunciado “comprado para isso” marca o desejo da família de que a criança aprenda esse universo das letras.

O F3 indica outra forma de unidade, em que a relação entre a ludicidade e a elaboração das produções enfraquece. As duas atividades ganham forças separadamente. A criança menciona quando ela deseja fazer alguma produção e quando opta por brincar. A produção escrita entra na brincadeira quando a escrita faz algum sentido naquela brincadeira, por exemplo, fazer a receita do médico e anotar o valor da mercadoria quando estão brincando de fazer compras. A escrita ganha um novo valor simbólico. Nesse contexto, consideramos que a grafia se destaca mais na constituição desse texto, por isso a palavra GRAFIA em letras maiúsculas. A oralidade ainda se mantém presente, mas apenas fazendo parte do processo interativo.

Na perspectiva de Braga (2013, p. 270), entendemos que o texto é atravessado pela leitura de mundo, interpretação e reescrita. E esses atravessamentos vão aparecer como marcas nos textos dos sujeitos criança. Vejamos a SDr 34:

Figura 132 – Produção elaborada por Ana e Sophia (SDr 22).

SDr: 34



Fonte: Zapelini (2012).

Esse texto foi elaborado por Ana e Sophia. Inicialmente, Ana começou a desenhar uma borboleta e convidou Shopia para fazerem um desenho juntas, usando a mesma

folha. Em meio à negociação, combinaram de fazer uma obra de arte igual a do pintor Monet¹⁷. A interpretação de como se desenham as flores, borboletas e obras de arte está relacionada com o conhecimento de mundo da criança, sua interpretação e como reescreve. É a língua funcionando e produzindo sentidos. Também podemos compreender esse fato, a partir de Orlandi (2008, p. 65), quando a autora menciona que “o texto pode ser considerado como uma “peça” no sentido de engrenagem. É uma peça que tem um jogo, jogo que permite o trabalho da interpretação [...]”. Essa engrenagem também é visualizada na SDr 37, quando Igor elabora o desenho e diz para os colegas que está fazendo um bolo muito gigante de aniversário, pois tinha ido a uma festa no dia anterior e o bolo era bonito. Então, destacou que as cores diferentes mostravam os recheios, e a camada posterior era a cobertura com a vela.

Figura 133 –Produção elaborada por Igor (SDr 25).

SDr 37:



Fonte: Zapelini (2012).

As SDrs 34 e 37 movimentam sentidos que mobilizam diferentes interpretações sobre os fatos, mostrando, assim, que o texto enquanto peça de uma engrenagem está sempre mobilizando novos sentidos, porque há um espaço simbólico sempre aberto. Se

¹⁷ Monet, Oscar-Claude Monet foi um pintor impressionista francês que buscava pintar suas telas ao ar livre representando em suas telas diferentes paisagens que observava em diferentes horários do dia e em várias épocas do ano.

naturalizarmos as produções das crianças já na Educação Infantil como simples desenho ou letras, já estamos antecipando a preocupação manifestada por Braga (2013, p. 272) no trabalho com a leitura, isto é, não podemos conceber que o ensino de leitura na escola ainda se prenda na decodificação e na busca de uma única interpretação possível.

De acordo com Gallo (2008, p. 46), “a escrita pode existir em um eixo que vai de mais pictográfica a mais gráfica [...] o desenho, assim como a letra, não faz sentido porque representa algo, mas sim pelo seu papel discursivo”. Nessa perspectiva, podemos entender que quando a criança elabora uma produção, seja com desenho ou com escrita ou as duas representações na mesma folha, temos aí uma textualidade nas produções. A escola pode até olhar como um simples desenho, mas há na produção uma textualidade que envolve todo um conhecimento de mundo já construído pelas crianças.

No F4, a elaboração do texto se distancia das brincadeiras e a criança usa a grafia para escrever o que deseja, seja escrevendo as palavras que conhece ou solicitando a ajuda de um adulto. Neste último texto, que nomeamos de *texto 3*, a grafia faz sentido num processo de escritura, pois, de acordo com Gallo (2008, p. 49), a escrita trabalha sobre a grafia dando a ela limites e sentido. Colocamos, então, a palavra ESCRITA em letras maiúsculas por observarmos que os sentidos caminham para uma escrita em uso social.

Na perspectiva discursiva, consideramos que os diferentes tipos de textos com que as crianças tiveram contato até o momento irão interferir na produção de sentido ao elaborar o texto 3, inclusive as produções que foram produzidas em anos anteriores. De acordo com Leandro-Ferreira (2012, p. 144), os dizeres se atualizam no momento da enunciação. Pensando a partir de Leandro-Ferreira, podemos entender que cada vez que a criança vai escrever qualquer palavra, logo as experiências anteriores possibilitarão novos sentidos. São já-ditos que, de algum modo, significam no momento da enunciação.

Nesse contexto, observamos nas SDRs 52, 53, 54 e 55 que apresentam Laura escrevendo o nome dos colegas em uma folha. Ao pegar o lápis e a folha, Laura menciona para a professora que iria escrever “certinho” o nome de todos. Percebemos que ela levou, aproximadamente, uma hora para terminar, pois, a cada letra que precisava escrever, ia até a parede, onde estavam os nomes dos colegas, olhava e escrevia na folha.

Figura 134 – Laura olhando as letras do nome dos colegas (SDr 52).

Figura 135 – Laura escrevendo os nomes (SDr 53).

SDr: 52



SDr: 53



Fonte: Zapelini (2012).

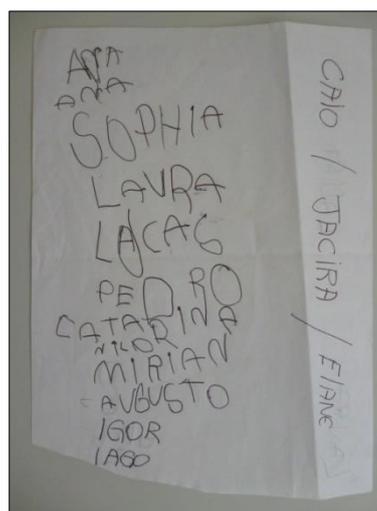
Figura 136 – Laura escrevendo o nome dos colegas (SDr 54).

Figura 137 – A escrita dos nomes (SDr 55).

SDr: 54



SDr: 55



Fonte: Zapelini (2012).

Laura percebeu que o nome dos colegas era escrito de forma diferente e cada um tinha um conjunto de letras que precisava ser colocado na sequência, diferente do pré-texto e do texto 1 em que a criança não percebia ainda essa diferença. O texto 3 é resultado das CP dos espaços e tempos organizados para que a criança tenha suas experiências com as diferentes linguagens. A interação entre os pares, a intervenção da família e da escola são relações que possibilitam a criança ampliar o conhecimento sobre a língua escrita e fazer uso dela.

De acordo com Brasil (2012, p. 11), as interações na Educação Infantil, sob a ótica das crianças, podem ocorrer entre as crianças e os professores e/ou adultos, entre si, entre crianças e os brinquedos e entre elas e o ambiente. Portanto, a partir do eixo interação, o aprender na Educação Infantil requer uma organização do espaço e do tempo que oportunize experiências por meio de diferentes interações.

Com base na pesquisa, observamos, primeiramente, que a organização do tempo e do espaço permite que a criança interaja com os diferentes textos escritos, mas à medida que as experiências vão se tornando rotineiras, principalmente, quando a escrita é oferecida quase diariamente, percebemos que a escrita produz também um lugar para este sujeito. Quando Laura foi escrever o nome dos colegas, percebeu que não poderia escrever com qualquer letra que desejasse, pois estar na escola implica escrever o nome da forma como o professor apresenta.

Ao elaborar o texto 3 com traços da língua escrita, o sujeito-criança ocupa o lugar social de aluno como uma forma de estar-na-escola. Desse modo, o sujeito-criança enuncia por meio de desenho ou por meio da escrita, conforme a necessidade ou solicitação do momento. Isso porque, de acordo com Leandro-Ferreira (2012, p. 145), a memória discursiva “recorta os sentidos e os atualiza no acontecimento da linguagem”.

Nesse contexto, a escrita, principalmente a do nome, é constante nas ações das crianças. Na foto 23 e na SDr 34 podemos observar as crianças escrevendo o nome no copo para que possa usar durante o período que ficam na escola.

Figura 138 – Augusto colocando o nome no copo (foto 23).

Figura 139 – Nome de Iago no copo (SDr 34).

Foto: 23



Fonte: Zapelini (2012).

SDr 34



Fonte: Zapelini (2012).

Cada funcionamento discursivo (F1, F2, F3 e F4) apresenta a sua unidade de análise. Assim como o discurso, o texto também é um efeito de sentido entre os locutores, principalmente, na Educação Infantil em que a interação é constante. Antes mesmo de o sujeito-criança elaborar o pré-texto, as CP já possibilitavam a construção dos sentidos sobre o que é a escrita. Nesse movimento constante, os textos foram apresentando às suas unidades (pré-texto, texto 1, texto 2 e texto 3) e abrindo espaço para novas constituições.

Essa possibilidade de abertura dos diferentes textos só é possível pelo trabalho da memória discursiva que, segundo as reflexões de Leandro-Ferreira (2012, p. 144), é a morada dos sentidos, dessa maneira, cada vez que o sujeito-criança fazia um novo texto, no momento que enunciava, atualizava seus dizeres.

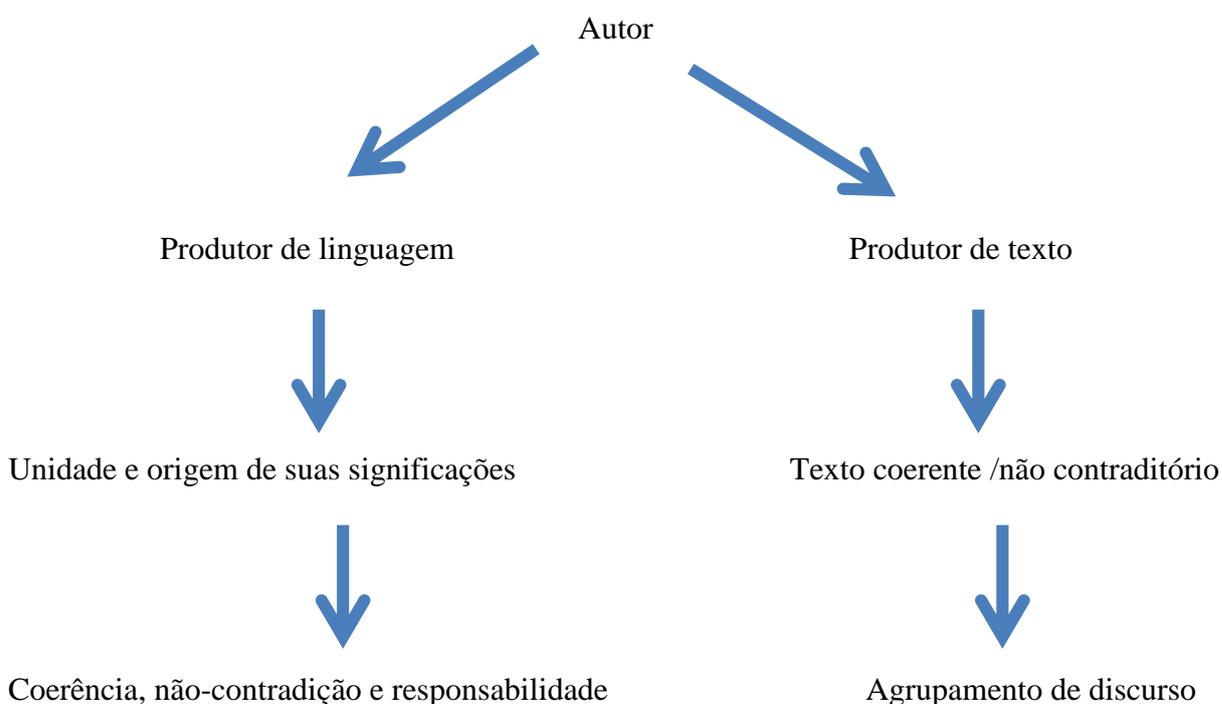
5.3 MOVIMENTO DE AUTORIA

Neste item, vamos analisar o movimento de sentidos que acontece da grafia para a escrita para que possamos analisar se há autoria ao longo desse processo. Por isso, primeiramente, trazemos as discussões da autoria a partir da perspectiva da AD.

Para Orlandi (2004, p. 69), a partir dos estudos de Foucault, a função-autor acontece toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim. O autor acredita estar na origem, respondendo, assim, pelo que diz e escreve. Por isso, a autora estabeleceu a correlação entre sujeito/autor e discurso/texto (entre dispersão/unidade). O autor é, então, considerado como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como fulcro de sua coerência. Nesse contexto, a autoria, para Orlandi (2010, p. 75), é pensada como uma função discursiva, ou seja,

[...] se o locutor se representa como eu no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse eu assume, a função que esse eu assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto. Ele é das dimensões do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade – contexto sócio-histórico e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc.

A autora destaca que a autoria é a função mais afetada pelo contato com o social e está mais submetida às regras das instituições e nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares. Desse modo, o texto deve ser coerente, não-contraditório e o autor deve ser visível, colocando-se na origem de seu dizer. O autor é representado pelo esquema a seguir:



Para Orlandi (2010, p. 76), o sujeito constrói a sua identidade de autor a partir do reconhecimento da exterioridade e de sua interioridade. Assim, ao trabalhar a articulação interioridade/exterioridade, ele “aprende” a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica. Esse processo, a autora trata como a assunção da autoria. O autor é o sujeito que, “tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz como diz etc” (ORLANDI, 2010, p. 76).

Dessa forma, o autor é responsável pela unidade e coerência do que diz, assim, precisa passar da multiplicidade de representações possíveis para a organização dessa dispersão num todo coerente.

Na perspectiva também da AD, Gallo (1992, 2001 e 2008) trata a autoria a partir dos conceitos de efeito-autor e função-autor na relação com o discurso da escrita (D.E.) e com o discurso oral (D.O).

Para explicar o efeito-autor, Gallo (2001, p. 02) apresenta o estudo de Pêcheux (2008) referente ao enunciado “on a gagné”, do livro “Discurso: estrutura ou acontecimento”,

mostrando que a constituição de uma nova posição sujeito se dá a partir do confronto de duas formações discursivas, ou seja, a FD que caracteriza o discurso político e a FD que caracteriza o discurso esportivo, em confronto, resultam em uma posição sujeito de um ‘discurso político para o povo’. Desse modo, a autora explica que o efeito-autor é “esse efeito de sentido produzido por essa ‘nova’ posição sujeito que surge do confronto de ordens diferentes de discurso” (GALLO, 2001, p. 02). Portanto, o efeito-autor é o efeito do confronto de formações discursivas, cuja resultante é uma nova formação dominante.

Gallo (2001, p. 02) justifica que a proposta da noção de efeito-autor foi possível porque ela contou com a noção de uma heterogeneidade discursiva, pois

[...] é esse nível de heterogeneidade que permite a diferenciação de formações discursivas dominantes se confrontando em um mesmo enunciado. Nesses casos, o sujeito (re)vela sentidos (pré-construídos) heterogêneos com os quais ele não se identifica exatamente, fundando, por esse motivo, uma nova formação ideológica (discursiva) que integra de maneira inédita esses elementos do pré-construído.

Já a função-autor está relacionada à dimensão enunciativa do sujeito do discurso, assim, nem sempre haverá um confronto de formações que resulte em uma outra dominante que caracterize uma nova ordem discursiva. Nesse caso, tem a ver com a heterogeneidade interna a uma formação discursiva dominante, que ganha aí seu movimento e sua unidade, sem perder, com isso, sua dominância. Gallo (2001, p. 02) cita o exemplo do Conto, ou seja, de que “quem conta um conto aumenta um ponto”. Ela considera que “esse fato se explica pela função-autor do sujeito, que garante o movimento dos sentidos, interno a uma ordem de discurso, mas, na contrapartida, a sua conservação”.

Para Gallo (2001, p. 02), então, a autoria pode ser observada em dois níveis. Em um nível enunciativo-discursivo, temos a função-autor, que tem relação com a heterogeneidade enunciativa e que é condição de todo sujeito. E em um nível discursivo, que é o caso do efeito-autor, e que diz respeito ao confronto de formações discursivas com nova dominante, verificável em alguns acontecimentos discursivos, mas não em todos. Em ambos os níveis, a autoria tem relação com a produção do ‘novo’ sentido e, ao mesmo tempo, é a condição de maior responsabilidade do sujeito em relação ao sentido que o produz e, por essa razão, de maior unidade. Nos últimos estudos, a autora vem trabalhando no nível da produção do efeito-autor, especificamente, na relação do Discurso Pedagógico com outro discurso.

Mencionamos, anteriormente, que a função-autor e o efeito-autor estão relacionados também com o discurso escrito (D.E.) e com o discurso oral (D.O). O D.E., para Gallo (2008, p. 71), é “aquele cujo efeito é de “fechamento”, de finalização. O sentido mais

ou menos unívoco, sem ambiguidade aparente, seria um efeito desse discurso produzido institucionalmente”. Nesse caso, quando o sujeito se inscreve nesse discurso institucional, haverá uma mobilização do efeito-AUTOR. De outro modo, o D.O., nessa perspectiva, é o discurso cujo efeito é de uma permanente ambiguidade e de uma permanente abertura. No D.O., o sujeito não se vale do efeito-AUTOR”.

A autora destaca que o efeito de unidade atribuído, em trabalhos anteriores, ao D.E. é tratado, atualmente, como sendo da ordem do TEXTO, e o TEXTO é proposto como sendo um efeito da prática de TEXTUALIZAÇÃO”. Desse modo, a prática de TEXTUALIZAÇÃO e, conseqüentemente, o efeito-TEXTO e o efeito-AUTOR acontecem dentro de um D.E., enquanto que o D.O. seria um discurso sempre circular e sem “fechamento”.

De acordo com Gallo (1992, p. 59), a escola é o lugar de conservação de dois discursos, o D.O. e o D.E. O discurso da escrita é apresentado como modelo e a forma como normativa. No entanto, o estudante, ao entrar na escola, tem a sua produção linguística inscrita no D.O. Mesmo a criança já tendo se alfabetizado, esse discurso permanece até o final da escolarização. A escola faz parecer que quando produz um texto com as normas de correção e clareza é um texto legítimo, mas é legítimo apenas dentro dos portões da escola onde foi produzido. A escola funciona, imaginariamente, como transmissora do D.E., mas não o é de fato.

A autora enfatiza que o sujeito pode elaborar um texto escrito que se inscreve no D.O., mas não pode produzir um texto oral que se inscreva no D.E.. O texto escrito tende mais para o D.E., do que o texto oral, porque é na forma escrita que os textos se apresentam.

Pode haver a passagem do D.O. para o D.E., mas o aluno precisa saber como se produz tal texto. Nesse contexto, Gallo (1992, p. 106) menciona que o processo de passagem do D.O. ao D.E. só acontece quando o sujeito que produz o texto:

- a) está inscrito em um discurso institucional produtivo (livro, jornal, palestra...);
- b) se situa no exato “impossível” do DP e, por esse motivo, rompe seus limites em busca de um “possível” que será necessariamente assumido por esse sujeito;
- c) reconhece uma ambiguidade permanente no sentido construído, mas apesar disso produz um “fecho” para o texto, compreendendo, finalmente, que a figura do Autor (a função-autor) é responsável pela produção do efeito de sentido de “fim” para aquilo que era somente um “fecho”.

Reproduzir um texto de D.E. é diferente de produzi-lo. Para produzir é preciso fazer a passagem do D.O. para o D.E.. É papel da escola trabalhar na perspectiva do D.E. e

não somente reproduzi-lo. O texto do D.E. sempre terá a Função-Autor elaborada, mas é na Escola que essa elaboração deve ser explicitada. Gallo (1992, p. 107) chama a atenção para o fato de que a escola, na maioria dos casos, não permite nem a elaboração da Função-Autor (reprodução do D.E.), muito menos a explicitação dessa elaboração (passagem do D.O. para o D.E.)”.

O aluno já conhece a forma do texto do D.E. Desse modo, quando for produzi-lo, vai procurar, naturalmente, a mediação do professor, do dicionário ou da gramática, buscando atingir a normativa do texto. Para alcançar esse objetivo, a autora sugere que o aluno tenha o contato com diferentes livros, textos, enfim. Porque, assim, o texto do D.E. será apresentado para o aluno não no caráter modelar em primeiro momento, mas como uma necessidade para produzir um texto.

Conhecemos até aqui o trabalho de Orlandi e Gallo no que tange a perspectiva da autoria. Cabe, agora, interpretarmos o trabalho das autoras, analisar as nossas materialidades e ressignificar os conceitos para o nosso trabalho. A princípio, a dificuldade está em tratar de autoria no momento em que as crianças não estão alfabetizadas ainda. Porém, cabe, aqui, um novo desdobramento, ou seja, não podemos tratar a autoria na Educação Infantil da mesma forma com que tratamos nas demais etapas da Educação Básica. Colocar um texto de criança que não está alfabetizada ainda, ao lado de uma criança ou adulto já alfabetizados e que já têm uma larga experiência com a linguagem escrita, não é apropriado. Essas colocações vêm justificar a nossa compreensão no trato da autoria nos funcionamentos discursivos (F1, F2, F3 e F4). Em alguns momentos, faremos um deslocamento das noções das autoras para pensarmos na nossa materialidade a partir desse lugar de constituição da produção escrita.

Com base nas discussões realizadas até aqui, podemos observar que os processos de significação em torno da produção escrita aconteceram num movimento de estabilidade e deriva e, como mencionamos anteriormente, entre o deslizamento e a ressignificação. A estabilidade se dava num mesmo movimento de sentido, ou seja, a produção com características muito próximas como foi apresentado na SDrs 8, 9 e 10 em que o sujeito-criança fazia suas produções com algumas marcas gráficas sem o uso de letras. Em nossa interpretação, com base nas CP da sala, era a escrita do seu nome. Em poucos dias de observação, foi possível identificar outros sentidos emergindo. A produção escrita já começava a ganhar novas marcas gráficas com o uso de letras e desenhos. Por fim, tínhamos sentidos que movimentavam ora o texto com escrita, ora com desenhos.

Nesse movimento entre a estabilidade e a deriva é que consideramos que o processo de autoria acontece no espaço da Educação Infantil. Desse modo, a autoria se dá

num movimento de interpretação constante, levando em consideração Pêcheux (1990, p. 57), em que uma produção discursiva marca uma tomada de posição, como efeito de identificação assumida, potencializando deslocamentos. Pêcheux (1990, p. 56), ainda menciona que:

[...] só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação – reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui, ao mesmo tempo, um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço.

Nessa perspectiva, entendemos que o autor é esse sujeito que assume determinada posição como produtor da linguagem em cada funcionamento discursivo e, nesta pesquisa, temos o sujeito-criança que, se considera como fonte de seu dizer. Porém, o sujeito não se dá conta da incompletude da linguagem. Não percebe essa possibilidade de desestruturação e reestruturação da produção escrita. De acordo com Orlandi (2010, p. 52), “nem os sujeitos e nem os sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura para o simbólico, pois a falta é também o lugar do possível”.

A partir de Pêcheux e Orlandi, entendemos que os autores lidam com a incompletude, mas na ilusão constante da completude, e nesse processo, é que as produções vão sempre ganhando novas configurações compondo uma rede discursiva nos F1, F2, F3 e F4.

Os processos que envolvem a estabilidade e a deriva, a desestruturação e a reestruturação e o deslizamento e a ressignificação podem ser observados nas SDRs que apresentaremos em seguida.

As produções escritas que se iniciam com o funcionamento discursivo, F1, marcam o primeiro movimento em direção à autoria. Vejamos:

Figura 140 – Produção escrita elaborada por Mirian (SDRs 3).

Figura 141 – Produção escrita elaborada por Ana (SDRs 7).

SDrs 03



Fonte: Zapelini (2012).

SDrs 07



Fonte: Zapelini (2012).

As SDrs 03 e 07 representam as materialidades do F1. Consideramos que essas materialidades marcam o primeiro movimento em direção à autoria. As duas SDrs são consideradas como grafia que, associada ao sentido, temos o pré-texto, uma pré-autoria, ou seja, é a entrada do sujeito-criança nos mecanismos da autoria.

Nomeamos de pré-autoria pelo fato de que a produção escrita é realizada no momento das brincadeiras. O sujeito-criança não separa o que faz parte da brincadeira e da produção escrita. Os sentidos são elaborados nesse conjunto, não há uma separação. São produções que impulsionam novos sentidos. Há uma estrutura que, ao passar para o F2, sofre uma desestrutura apontando para uma outra estrutura. Vejamos:

Figura 142 – Produção escrita elaborada por Laura (SDrs 19).

Figura 143 – Produção escrita elaborada por Catharina (SDrs 20).

SDr 19



Fonte: Zapelini (2012).

SDr 20



Fonte: Zapelini (2012).

As SDRs 19 e 20 indicam uma nova estrutura movimentando os sentidos do F2, Lembrando que, no F2, a ludicidade ainda se apresenta fortemente no momento da elaboração da produção. A grafia começa a ganhar novas formas e sentidos. O texto oral ganha forte presença durante a elaboração do texto escrito que é construído na coletividade entre as crianças. A estrutura da produção escrita acontece na relação grafia, oralidade e sentido, por isso consideramos, anteriormente, o primeiro texto nessa etapa de texto 1.

Analisaremos as nossas materialidades a partir do trabalho de Gallo, porém, haverá um deslizamento do trabalho da autora para o nosso. A pesquisa dela foi desenvolvida no Ensino Fundamental com alunos que já estavam alfabetizados, no entanto, as materialidades analisadas, neste trabalho, fazem parte das produções da Educação Infantil com crianças não alfabetizadas. Por isso, faremos uma nova interpretação do D.E e do D.O. para o nosso trabalho.

Com base nesse deslizamento que estamos considerando, acreditamos que o D.E., tratado por Gallo, vai iniciar nos funcionamentos F2 e F3, mas a presença efetiva do D.E. só acontece no F4, isto é, a presença do D.O.¹⁸ tem muita força na elaboração das produções do F2 e F3. No F4, o D.O. perde a força e desloca para o D.E., portanto, temos a passagem do D.O. para o D.E., mesmo a criança não estando alfabetizada ainda.

¹⁸ O D.O. em nosso trabalho trata das interações das crianças por meio da fala. Por isso, mencionamos que o D.O. sofre uma nova estrutura.

Considerando que o D.O. se faz mais presente no F2, então o efeito-autor não mostrará efeito nesse funcionamento. Por acontecer em um nível discursivo, o efeito-autor diz respeito ao confronto de duas formações discursivas, surgindo, assim, uma terceira FD. Nesse caso, no F2 não temos o confronto das FDs, o que temos é o sujeito-criança assumindo uma nova posição e enunciando na PS aluno/criança. Enquanto que no F1 se posicionava como criança, no F2 temos a posição aluno/criança.

Embora o efeito-autor não esteja presente no F2, a função-autor tanto defendida por Gallo, quanto por Orlandi nos ajuda a pensar nesse movimento da grafia para a escrita. A função-autor para Gallo (2001, p. 02), por estar relacionada à dimensão enunciativa do sujeito do discurso, nos ajuda a pensar nos sentidos que movimentam o texto 1, por tratar da ideia de que o texto apresenta unidade e a dominância. Já para Orlandi (2004, p. 69), função-autor acontece toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim.

Desse modo, ao observarmos as SDrs do F2, podemos identificar uma certa unidade, coerência e progressão na discursividade que perpassa a produção escrita. O movimento de unidade está relacionado com a forma como a criança considera, nesse momento, uma produção escrita, são desenhos e a escrita do nome que movimentam os sentidos por meio da memória discursiva. Nesse contexto, dizemos que há um deslizamento do F1 para o F2, mas com ressignificação das letras e dos desenhos que os compõem. Podemos pensar essa mudança da escrita do F1 para o F2, até mesmo nos demais funcionamentos, a partir de Pêcheux (1990, p. 56), quando menciona que todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação e reestruturação dessas redes e trajetos.

No F3, encontramos outra unidade de funcionamento, ou seja, Grafia, oralidade e sentido, texto 2.

Figura 144 – Produção escrita elaborada por Laura (SDrs 21).

Figura 145 – Produção escrita elaborada por Ana e Shopia (SDrs 22).

SDr 21



Fonte: Zapelini (2012).

SDr 22



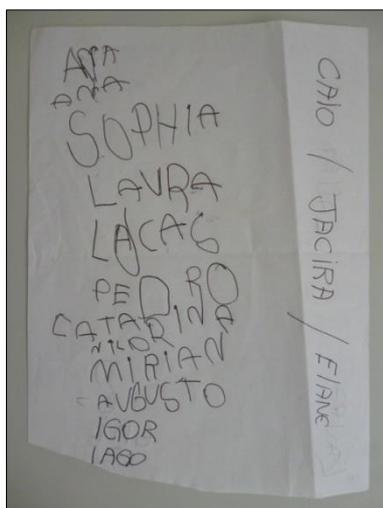
Fonte: Zapelini (2012).

Como já foi mencionado, a relação entre a ludicidade e a elaboração das produções no F3 enfraquecem. A criança já define o que faz parte da brincadeira e quando deseja parar de brincar para elaborar uma produção escrita. O texto 2 é reafirmado a partir do F2. O sujeito-criança, ao se colocar na função de autor, conforme Orlandi (2010, p 75), se coloca como origem de seu dizer, mas afetado pelo contato social e submetido às regras das instituições. Essa submissão à instituição escola na Educação Infantil está, primeiramente, associada à escrita do nome, pois é a certa exigência tanto das famílias das crianças, quanto do professor para que a escrita do nome aconteça. Temos a passagem do D. O para o D.E., isto é, do F3 para o F4 há ressignificação da produção escrita.

Figura 146 – A escrita dos nomes por Laura (SDrs 33).

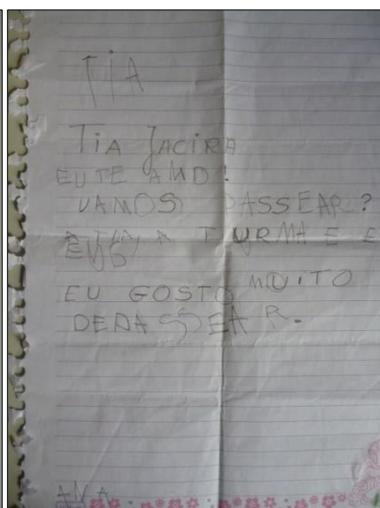
Figura 147 – Produção elaborada por Ana e sua mãe (SDr 36).

SDr 33



Fonte: Zapelini (2012).

SDr 36



Fonte: Zapelini (2012).

Apesar do trabalho de Gallo mencionar que temos apenas a passagem do D.O para o D.E. quando está inscrito em um discurso institucional produtivo como um livro, um jornal etc., para o nosso trabalho, consideramos que o F4 já faz parte do D.E.. O sujeito-criança, ao fazer uma lista com os nomes dos colegas e solicitar a mediação da mãe para escrever o comunicado, já está inserido nesse discurso. Nessa perspectiva, o movimento grafia, sentido e escrita é marcado pela assunção da autoria conforme Orlandi (2010).

Para o sujeito-criança elaborar essas produções escritas, a sua identidade de autor se deu pelo reconhecimento da exterioridade com que tem contato e a sua interioridade. Nessa articulação interioridade/exterioridade, ele “aprende” a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica. Pensando a partir de Orlandi (2010, p. 76), podemos entender que o sujeito “tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz como diz etc”.

Esse processo de interpretação que o sujeito-criança realiza desde as primeiras produções, movimenta sentidos que oscilam entre a estabilização de determinados sentidos e a deriva de outros. É um processo de autoria marcado pelas CP desse espaço, movimentando sentidos e dizeres a cada novo funcionamento discursivo.

6 AS ÚLTIMAS PEÇAS DO JOGO

O discurso é sempre incompleto assim como são
incompletos os sujeitos e os sentidos.
(Orlandi, 2008)

A incompletude é o que caracteriza o final de nossas reflexões neste momento. Muitos estudos ainda podemos fazer a partir das materialidades apresentadas no texto. No entanto, agora, é hora de colocar um ponto, não um ponto final, mas uma parada para entrar em cena nossas interpretações.

Começamos a nossa pesquisa com a inquietude de que precisamos conhecer um pouco mais de como a criança interpreta a linguagem escrita no início do processo de alfabetização. Anteriormente, em outros estudos, considerávamos que as crianças faziam suas produções com garatujas, rabiscos e, depois, desenhavam. Nesse processo, a língua escrita só apareceria nos registros das crianças no último ano da Educação Infantil ou no 1º ano do Ensino Fundamental.

Diante desse contexto, a parceria com a Análise do Discurso (AD) foi fundamental para realizarmos a pesquisa e as análises. Nas primeiras leituras em contato com a AD, que para a pesquisadora era uma teoria nova, Orlandi (2001, p. 36), ao trabalhar as questões sobre a leitura, chama-nos a atenção para o caráter mais técnico e imediatista que se trabalha a leitura na escola. Cita que isso é resultado de uma redução chamada de pedagogismo. Para a autora, o pedagogismo resulta em soluções pedagógicas desvinculadas do seu caráter sócio histórico.

Ao lermos sobre a reflexão feita por Orlandi sobre a leitura, logo começamos a pesquisa sabendo que não poderíamos pensar a escrita numa perspectiva imediatista, considerando a língua escrita apenas como um processo de codificação e decodificação de um código.

Além, desse novo olhar para a escrita que precisamos desbravar, outras questões nos incomodavam ao pensar em fazer a pesquisa com as crianças, isto é, a dificuldade por sabermos que a Educação Infantil, mesmo sendo considerada a primeira etapa da Educação Básica, ainda enfrenta o desafio de encontrar a sua própria identidade.

Já no início do trabalho, percebemos que a pesquisa poderia contribuir muito para pensar sobre essas inquietações e, quem sabe, possibilitar uma discussão para os professores e

demais profissionais da área da Educação Infantil. Diante disso, objetivamos analisar, a partir da Análise do Discurso de linha francesa, o processo de descoberta da produção escrita pelas crianças, procurando observar se é possível pensar em marcas de autoria neste processo de alfabetização.

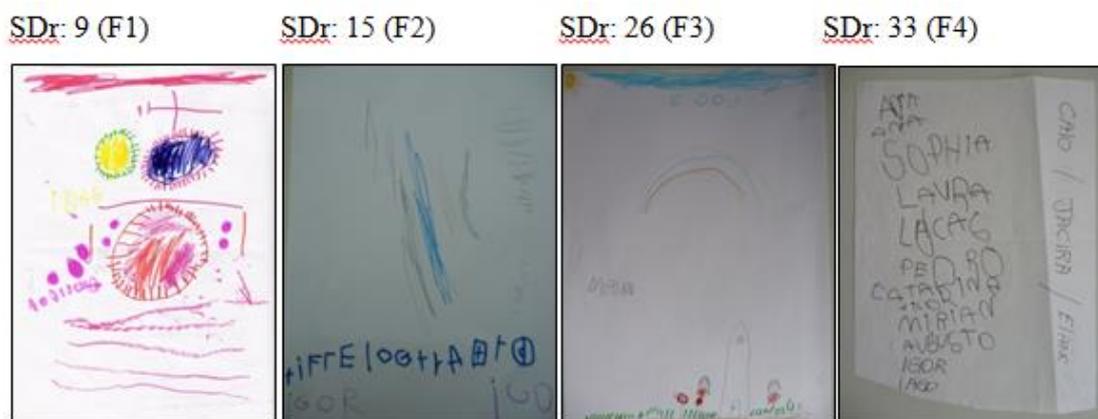
Para alcançar esse objetivo, observamos uma turma de Educação Infantil de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que frequentavam a turma do III Infantil. Escolhemos essa turma porque as crianças já haviam tido contato com a linguagem escrita em turmas anteriores e com a própria família. A princípio, a observação aconteceria durante um mês, mas, à medida que as produções escritas foram sendo realizadas pelas crianças, víamos que estávamos diante de um processo rico que indicava possibilidades de conhecermos como as crianças interpretam e realizam as suas produções escritas. Por isso, decidimos continuar a observação e desenvolver durante todo o ano letivo (abril a novembro). Com as materialidades de um ano, acreditávamos que compreenderíamos mais esse processo e poderíamos contribuir mais com a Educação.

Chegando a campo, encontramos o primeiro desafio já sinalizado nos documentos legais do MEC, ou seja, a relação de força que havia na atuação pedagógica. De um lado tínhamos a tentativa da professora em oferecer espaço e tempo que respeite os direitos das crianças, suas escolhas e a tentativa de ampliar esse repertório, a fim de valorizar e oferecer experiências que sejam significativas para as crianças; de outro, em virtude de um processo histórico na educação brasileira marcado pelos modelos rígidos de organização dos espaços e tempos e a pressão da família em garantir que a criança aprenda os conteúdos escolares, o professor tende a planejar e oferecer para as crianças atividades muito próximas às desenvolvidas no Ensino Fundamental. Então, a relação de força estava pautada na educação dita como tradicional e a educação infantil pensada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) que enfatiza o respeito aos interesses e às necessidades das crianças.

Portanto, a observação de um ano letivo nos fez refletir e entender que temos muito a estudar sobre a forma como as nossas crianças aprendem e fazem seus registros. Esse indicativo de estudo se dá porque as CP na Educação Infantil acontecem diferentemente do Ensino Fundamental. As próprias crianças, ao chegar à escola, já indicam que esse espaço serve para brincar, partilhar saberes com os colegas, sem a obrigação da sistematização do ensino, diferente do Ensino Fundamental, quando a prática pedagógica se estrutura em um currículo mais fechado, em que a aprendizagem dos conteúdos se dá nas diferentes áreas do conhecimento.

Quanto às produções escritas, nesse espaço de ludicidade, observamos que, durante um ano letivo, os sentidos ganham diferentes movimentos e que podem, para a nossa análise, serem organizados em quatro funcionamentos discursivos (F1, F2, F3 e F4), a partir das regularidades das SDrs. Apresentamos a figura que mostra a organização dos funcionamentos discursivos para relembrarmos a sua constituição.

Figura 148 – SDrs que fazem parte do F1, F2, F3 e F4



Fonte: Zapelini (2012).

O F1 foi marcado como os primeiros registros das crianças ao frequentar o III Infantil, com uma constituição diferente dos demais funcionamentos discursivos. A escrita desse funcionamento foi realizada no momento das brincadeiras, sem que as crianças fizessem distinção do que era a brincadeira e a produção escrita. Por se tratar de um acontecimento simultâneo, não separavam os sentidos do brincar e do escrever. A produção era realizada coletivamente, em nenhum momento observamos alguma criança produzindo individualmente, porém, ninguém comentava sobre a forma, o que estavam escrevendo. Usavam para escrever apenas lápis de cor e canetas hidrográficas, e escreviam em mesas. Traços de desenho e escrita aparecem no mesmo espaço da folha.

No F2, a ludicidade permaneceu. Não se separou a brincadeira da produção escrita, mas introduziram a conversação sobre a produção. Cada criança mencionou o que estava registrando na folha e o diálogo permaneceu durante toda a elaboração. A grafia ganhou novas formas e sentidos. A elaboração aconteceu na mesa e durante as brincadeiras, por exemplo, escreviam a receita médica e o valor da consulta. Usavam lápis, canetas hidrográficas e papéis com recortes e carimbos. As crianças começavam a separar os traços do desenho e da escrita.

No F3, não encontramos mais a relação brincadeira e escrita. Os dois momentos se separaram e ganharam outros sentidos. As crianças usavam lápis de escrever e de cor, borracha, e canetas hidrográficas. Os traços da escrita e do desenho apareceram separados na produção.

E, no F4, a elaboração da produção aconteceu independente da brincadeira. A escrita ganhou valor social. A criança percebeu que para escrever usamos uma combinação de letras e que não pode escolhê-las aleatoriamente. Solicitou a família para ajudar escrever bilhete, escreveu o nome dos colegas e colocou o nome no copo de água.

Diante das experiências que o sujeito-criança ia obtendo com a linguagem escrita, observamos que não só as letras iam ganhando novas formas, mas o desenho também começou a ter a sua expansão. A figura, que representava um ser humano, um boneco, ganha pernas, braços, olhos, nariz e boca. São detalhes que não apareciam inicialmente. Portanto temos uma ampliação tanto no desenho como na escrita nos funcionamentos discursivos. Os sentidos sobre os processos de escrita e de desenho foram convocados na história e marcados pela ideologia. Ao elaborar a produção, o sujeito materializava nos registros o encontro entre a historicidade, a língua e o discurso.

Pelo fato de a escrita movimentar sentidos que foram significando deste o F1 até chegar ao F4, nomeamos esse processo de escrita de entremeio. Os funcionamentos foram marcados por um processo de criação e retomada, num complexo movimento de formulações e reformulações de sentidos. A cada nova produção do sujeito, sentidos novos apareceram e somaram aos sentidos já emitidos anteriormente. A escrita de entremeio foi constituída nesse encontro entre letras, números e desenhos formando uma rede de sentidos e possibilitando que a criança aprendesse a representar com a língua escrita.

A constituição da língua escrita nas produções foi afetada pelas CP da sala, eram catarzes nas paredes, escrita do nome nos materiais e mobiliários, álbuns de figuras que as crianças traziam de suas casas, livros de literatura disponíveis, alfabeto na parede exposto que movimentam os sentidos na sala. Podemos dizer que alguns materiais possibilitaram que acontecesse a polissemia, tais como os álbuns de figuras e textos da novela Carrossel e de desenhos animados, livros literários etc. Porém, outros materiais movimentaram o sentido parafrástico, isto é, quando a professora solicitava que colocassem o nome na produção e indicava a cópia para quem não conseguia ainda escrever, a presença dos nomes de todas as crianças na parede, a identificação dos objetos pessoais e as demais produções propostas pela professora. Todas essas situações atestam para a abertura do simbólico que, para Orlandi

(2004, p. 13), tem sido tratada nos limites entre polissemia e paráfrase, entre a repetição e a diferença.

Cabe ressaltar que essas produções foram elaboradas em uma estrutura de discurso pedagógico (DP), que no caso dessa pesquisa, trabalhamos a partir de Orlandi (2011) que cita que os DPs são três: lúdico, autoritário e polêmico. Diante desse estudo, consideramos que o DP na Educação Infantil oscilou entre as práticas comuns da escola e a nova proposta para a Educação Infantil, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais. Os três DPs apareceram no movimento da sala, porém, o DP autoritário apareceu mais na forma de organização do tempo e do espaço pela professora. Na definição do tempo, para ir ao parque, brincar na sala e fazer as produções de seu planejamento. Na organização pedagógica, houve um predomínio do DP lúdico e do polêmico, mesmo a professora realizando algumas atividades voltadas a antecipação do Ensino Fundamental, mas, na maior parte do tempo, a criança escolheu o que desejava fazer. Quando a professora fazia a proposição de alguma atividade, ela ouvia as crianças, aceitava a participação, o que nos permitiu pensar na presença do DP polêmico. É importante ressaltar que esses três discursos não aconteciam de forma estanque na sala, havia um movimento de acordo com o planejamento do professor, interesse das crianças, participação dos pais na vida escolar e a organização da escola.

Ao se posicionar nesses DPs, a professora enunciava na posição tradicional quando solicitava que todos fizessem as mesmas atividades e ao mesmo tempo, nos moldes do Ensino Fundamental. A posição inovadora acontecia quando a professora observava os interesses das crianças e planejava possibilidades de trabalho a partir dos interesses das crianças. Entendemos que as formas de enunciar estavam ligadas ao lugar de enunciação dessa professora, pois, ao enunciar, o professor já encontra uma estrutura discursiva sobre este lugar. Essa reflexão, tomamos a partir de Pêcheux (1969/1997, p. 82) quando refere que a comunicação não se trata de uma transmissão entre A e B, mas dos efeitos de sentido entre A e B, que designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares com traços característicos e pré-determinados. Desse modo, entendemos que já há um discurso pré-existente, um já-dito para o lugar de escola, de professor, de aluno, de criança.

Sobre esse lugar na escola, conhecemos o trabalho de Daltoé (2011, p. 72), que nos ajudou pensar o lugar de enunciação do professor e do aluno. Dessa forma, entendemos que, ao ocupar o lugar social de professor, o sujeito enunciou a partir das CP desse lugar institucionalizado. Por isso, justifica a professora da turma pesquisada propor as mesmas atividades escritas para todas as crianças e ao mesmo tempo. Acreditamos que o sujeito-

professor realiza esta atividade, afetado pelos discursos dispersos, saberes já-ditos, oriundos da sua formação acadêmica, da expectativa das famílias no aprendizado dos filhos, das práticas pedagógicas cristalizadas desenvolvidas historicamente pela escola de Educação Básica, principalmente o Ensino Fundamental e o Médio, que, de certo modo, interferem na constituição desse lugar social de professor.

Nessa dinâmica, não só o professor é afetado pelos diferentes LDs, mas o aluno e as suas produções escritas também são afetados pelos dizeres dos LDs da Prática Pedagógica da Educação Infantil Inovadora, LD da Prática Pedagógica da Escola Tradicional, LD das famílias das crianças da Educação Infantil e LD das legislações da Educação. Além desses, identificamos um outro LD que afeta os dizeres das crianças, isto é, o LD do comércio de brinquedos.

Diante do lugar social de professor e de aluno que a escola carrega durante a sua trajetória histórica, observamos que o professor e a criança enunciavam e assumiam diferentes posições em seus discursos.

Na FD do discurso pedagógico, apresentada nesse trabalho, em que temos uma forma-sujeito aluno e uma posição sujeito-aluno, primeiramente há uma identificação desse sujeito a essa FD. A criança guarda os brinquedos para realizar as atividades propostas pela professora, coloca o nome no copo para usá-lo durante uma tarde, escreve o nome na produção escrita conforme a professora ensina. No entanto, nem sempre o sujeito-criança aceita tranquilamente o que o professor deseja realizar. Observamos que o sujeito-criança resiste à forma sujeito-aluno assumindo uma nova posição dentro da mesma FD.

Em alguns momentos, observamos que, havia uma resistência do sujeito-criança em fazer as atividades solicitadas pela professora. O DP autoritário, quando as crianças sentavam ao mesmo tempo e faziam as mesmas atividades, em alguns momentos, a professora solicitava a elaboração de alguma atividade ou começava a conversar com eles, mas ignoravam a fala da professora. Continuavam fazendo o que desejavam. Consideramos que a posição, nesse momento, era de aluno-criança, ou seja, as crianças sentaram como havia sido solicitado, mas continuaram com a necessidade de escolher o que desejavam. O estabilizado lugar social de professor que, histórica e ideologicamente foi marcado como o detentor do conhecimento, que mantém a organização da sala, foi testado e confrontado.

Além das duas posições sujeito-criança, observamos que havia uma terceira posição sujeito em que o sujeito tinha mais autonomia, ou seja, o sujeito enunciava como criança. Essa possibilidade de enunciar era garantida pela nova perspectiva pedagógica que orienta o trabalho na Educação Infantil. Desse modo, ao sujeito se posicionava

diferentemente, porque há um silenciamento na atuação do professor e o sujeito- criança ganha mais voz e autonomia.

Outro ponto fundamental para pensarmos a escrita de entremeio foram os conceitos de memória discursiva e interdiscurso trazidos pela AD. Segundo Pêcheux (1988, p. 163), “[...] as palavras, expressões e proposições recebem seus sentidos da formação discursiva à qual pertencem. Simultaneamente, a transparência do sentido que se constitui em uma formação discursiva mascara a dependência desta última em relação ao interdiscurso”. Nessa perspectiva, aprendemos que os sentidos estão interligados com a memória discursiva, com o interdiscurso e esses a formação discursiva. Por isso, compreendemos que, quando a criança brinca de consultório médico e escreve as receitas, estas ações fazem sentido por estar se inscrevendo na FD Pedagógica e sendo atravessada pelo LD das legislações da Educação Infantil, em que permite que a brincadeira faça parte do currículo.

Ao procurar as letras para pintar e escrever outras ao lado das palavras, os sujeitos crianças partilham suas experiências e, ao mesmo tempo, buscam significar algo que ainda está por vir, uma vez que o interdiscurso também está associado aos não-ditos e o que ainda está por dizer. São saberes que já foram construídos, ensinados na sala, letras que foram mostradas por seus pais, mas também há uma tentativa de ir além, de escrever assim como os adultos ou as crianças mais velhas que já estão alfabetizadas.

Essas escritas que são elaboradas pelo sujeito-criança, estamos tratando, neste trabalho, como texto. No entanto, o texto, aqui, possui características diferentes dos textos elaborados no Ensino Fundamental. Um dos argumentos que estamos propondo para defender a ideia de que as produções escritas são textos é o trabalho de Orlandi (2008 e 2010), ao mencionar que no texto há uma unidade de sentido em relação à situação, não como uma unidade fechada, mas enquanto objeto simbólico que abre para diferentes possibilidades de leitura.

O que as produções das crianças indicam no seu funcionamento nos leva a compreender que, em cada funcionamento discursivo (F1, F2, F3 e F4), há uma unidade na sua constituição. E analisando a perspectiva de interpretação do sujeito-criança da forma como foi dando sentido e reelaborando as produções F1 até o F4, observamos um processo de textualização e de escrita progressivo em que os sentidos iam se multiplicando a cada elaboração.

Desde o início da pesquisa objetivávamos saber se as produções das crianças, as escritas de entremeio, apresentavam marcas de autoria. A princípio, tínhamos dúvida em como pensar em autoria por se tratar de crianças que não estão alfabetizadas ainda. Porém,

durante a realização da pesquisa, fomos identificando marcas de autoria durante as elaborações. Desse modo, consideramos autoria o processo do F1 até o F4, porque encontramos nas produções escritas um movimento entre a estabilidade e a deriva. A autoria se dá num movimento de interpretação constante levando em consideração, segundo Pêcheux (1990, p. 57), que uma produção discursiva marca uma tomada de posição, como efeito de identificação assumida, potencializando deslocamentos.

Consideramos esse sujeito-criança autor, porque entendemos que o autor é esse sujeito que assume determinada posição como produtor da linguagem em cada funcionamento discursivo e, se considera como fonte de seu dizer, mesmo não se dando conta da incompletude da linguagem. A cada novo funcionamento, encontramos pontos que marcam a desestruturação e reestruturação da produção escrita.

Conhecemos, nesse trabalho, como a criança da Educação Infantil, num período de um ano, faz seus registros escritos. E as discussões, aqui apresentadas, mostraram-nos que a escrita vai além da ideia de rabisco e garatuja. São diferentes sentidos que emergem na discursividade que perpassa a escrita. Sentidos, estes, que acontecerão de acordo com as CP que a escola possibilita. Por isso, a importância de o professor de Educação Infantil estar atento ao modo como a criança aprende e oportunizar que esses sentidos sejam ampliados. Mesmo que a incompletude faça parte desse processo discursivo, é preciso que a escola valorize a produção dos pequenos, para que, assim, a criança busque a completude, na ilusão de “preencher aquilo que lhe falta” e haja novas interpretações e criações.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **O direito das crianças à educação infantil**. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-abramowicza.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2014.
- ACHARD, P. et al. **O papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.
- ANTUNES, T. **Criança não trabalha**. 1998. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/palavra-cantada/crianca-nao-trabalha.html>. Acesso em: 10 de janeiro de 2013.
- BATISTA, R. **A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. PPGE - Universidade Federal de Santa Catarina. 1998.
- _____. A Rotina na Educação infantil. In: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. (Org.). **Síntese da Qualificação da Educação Infantil**. 1 ed. Florianópolis: SME, , v. 1, p. 31-34. 2000.
- BAPTISTA, M. C. **A Linguagem Escrita e o Direito à Educação na Primeira Infância**. Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010). Disponível em:
- <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article> Acesso em: 19 de maio de 2014.
- Bhabha, H. K. (1949). **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2. ed. – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2013.
- BRAGA, S. Leitura fílmica: uma análise discursiva dos efeitos de sentido de temas abordados em desenho animado da turma da mônica. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Língua em uso** n° 47, p. 269-283, agost. 2013.
- _____. **Dois Modos de Construção da Posição Sujeito-Leitor: Uma Análise Discursiva da Linguagem Jornalística dos Jornais Diário Catarinense e Hora de Santa Catarina**. (2013) Disponível em: [file:///C:/Users/Clesia/Downloads/18325-93428-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Clesia/Downloads/18325-93428-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 30 de março de 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/constituicaotextoatualizado_ec77-1. Acesso em: 19 de maio de 2014.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996: **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 de maio de 2014.
- _____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata. 7. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, [1995] 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo Direito das Crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedo e brincadeiras nas creches: brincadeiras e interações nas diretrizes curriculares para a Educação Infantil**. Manual de orientação Pedagógica: módulo 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC,SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Lei nº. 11.274/2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**, que altera a LDB nº. 9394/96, que estabelece a obrigatoriedade de matrícula de de crianças de 4 anos na Educação Infantil.

BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a Educação Infantil. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP; Autores Associados, 2005.

BUSS-SIMÃO, M. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. 312f. Tese de Doutorado apresentada ao PPGE - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o Coelhoinho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu!. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

CORSARO, W.A. **The Sociology of childhood**. Thousand Oaks Cal.; Pine Forge Press, 1997.

_____. **The sociology of childhood**. 2. ed. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press, 2005a.

_____. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio-ago. 2005b.

_____. **We're friends right?: inside kids' culture.** Washington D.C., Joseph Henry Press, 2003a.

CORSARO, W.; MOLINARI, L. Entrando e observando nos mundos da criança: Uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da educação de infância em Itália. In: CHRISTENSEN, Pia e JAMES, Allison. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas.** p. 191-213. 2005.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009.

COURTINE, J. **Langages** 62, Larousse, 1981.

_____. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos.** São Carlos: EdUFSCAR, 2009.

DALTOÉ, A. S. **As metáforas de lula: a deriva dos sentidos na língua política** 2011. 220f. Tese (Doutorado em Letras)-Curso de Estudos da Linguagem: teorias do texto e do discurso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. IN: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

DORNELES, E. F. **A dispersão do sujeito em lugares discursivos marcados.** 2005. 267f. Tese (Doutorado em Letras)-Curso de Estudos da Linguagem: teorias do texto e do discurso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas, SP; Autores Associados, 2005.

FILHO, A. J. M.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas, Autores Associados, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Petrópolis, Vozes, 1971.

GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

GALLO, S. L. **Discurso da escrita e ensino.** Campinas: Unicamp, 1992.

_____. **Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva.** Blumenau: Nova Letra, 2008.

_____. **Autoria: questão enunciativa ou discursiva?.** In: Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 1, número 2, jan./jun. 2001. Disponível em:

http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/viewFile/172/186. Acesso em: 12 de janeiro de 2016.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva. 1961.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni *et al.* (orgs). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010.

HILDRETH, G. **Developmental sequences in name writing**. Child Development, v. 7, 1936. P. 291-303.

INDURSKY, F.; LEANDRO-FERREIRA, M. C. (orgs.). **Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999.

_____. **Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

INDURSKY, F. Da interpelação à falha no ritual: A trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser. **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

_____. **O trabalho discursivo do sujeito entre o memorável e a deriva. Signo y Seña**. Buenos Aires, n. 24, p. 91-104, diciembre de 2013a.

_____. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; LEANDRO FERREIRA, M.C. (org.). **Memória e história na/da Análise do Discurso**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

KELLOG, R. **Analysing children's art**. Mountain View, Mainfield, 1970.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental**. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: 18 maio 2014.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. **O Caráter singular da língua na análise do discurso. Organon**, Rio grande do Sul, v. 17, n. 35, p. 189-200, jun. 2003.

_____. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**. Santa Maria, Rio grande do Sul, n. 27, p. 39-46, dez. 2003.

_____. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2013.

_____. **A trama enfática do sujeito**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/MariaCristinaLeandroFerreira.pdf>. Acesso em: 08 set. 2014.

_____. Memória discursiva em funcionamento. In: ROMÃO, Lucília Maria Souza; CORREA, Fernanda Silveira. **Conceitos discursivos em rede**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

MARIANI, B. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro, Revan; Campinas, SP: Ed da UNICAMP, 1998.

MELLO, S. A. Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos. In.: Florianópolis. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis**. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis : Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2010.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. In. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

_____. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2009.

MILLER, S. e MELLO, S. A. (orgs.). **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba; Pro- Infantil, Editora, 2008.

NUNES, M. F. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia. (org.) **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

OLIVEIRA, Z. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ORLANDI, E. **A análise de discurso**: algumas observações. In: D.E.L.T.A., Vol. 2, nº 1, 1986. (105-126)

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. O objeto de ciência também merece que se lute por ele. In: Maldidier, Denise. **A inquietação do discurso**: (Re)ler Michel Pêcheux Hoje. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3ª Ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

_____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **A Linguagem e seu funcionamento**: as formas do Discurso. Campinas: Pontes Editora, 2011.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria**: o silenciamento do dizer. Tese de Doutorado apresentada à FFCLRP/USP, 2002.

_____. “O silêncio do/no livro didático”. IN: PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. (Org.). **Leitura e Escrita: no caminho das linguagens**. Ribeirão Preto-SP: Alfabeta Editora, 2007.

PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. **Da cartilha ao e-mail e à peça publicitária: os portadores de texto marcando a inclusão/exclusão do sujeito na escrita**. Revista Linguagem em (Dis)curso. Universidade do Sul de Santa Catarina, v.7, nº2, p. 313-325, mai./ago. 2007.

PINTO, M.; SARMENTO, M. (coord.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança (1997).

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes Editores, (1983^a) 2002.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. (1975). Tradução de Eni P. Orlandi [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988. 317 p.

_____. Análise automática do discurso. (1969) In: Gadet, Françoise & Hak, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 1990.

_____. Análise automática do discurso. (1969) In: Gadet, Françoise & Hak, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

_____. (1982). Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni et al. (orgs). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. (org.). **Papel da Memória**. Tradução e introdução: José Horta Nunes. 3.ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel e FUCHS C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ROCHA, E. A. C. A higienização da infância no “século da criança”. In: FARIA, Ana Lúcia. e MELLO, Suely. (orgs.) **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 49 – 70, 2009.

_____. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil.** Documento elaborado para a Secretaria Municipal de Educação Infantil de Florianópolis, Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda, 2012.

_____. A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: **trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil.** 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

GUILHAUMOU, J., MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni et al. (orgs). **Gestos de leitura:** da história no discurso. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010.

SARGENTINI, V. M. O. **A noção de formação discursiva:** uma relação estreita com o corpus na análise do discurso. (2005) Anais do 2º SEAD Acessado em: 01/03/14. <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/VaniceMariaOliveiraSargentini.pdf>

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: CERIZARA, Ana Beatriz. SARMENTO; Manuel Jacinto (Orgs.). **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Editores , 2004. p. 9-34.

_____. **Gerações e alteridade:** interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade, Campinas, v.26, n. 91, maio/agosto de 2005.

_____. **Imaginário e culturas da Infância.** Cadernos de Educação, Pelotas, v.12, n.21, 2003.

SILVA, M. P. LACERDA A. **As duas demandas da Educação Infantil:** quantidade e qualidade. Criança: do professor de Educação Infantil. Brasília, v. S/V, n. 46, p. 7 e 8, dez. 2008.

SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. **O potencial da lei do Ensino Fundamental de 9 anos:** entre o discurso político e o discurso pedagógico. 2015. 236f.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

ANEXO A – (Consentimento dos pais para uso das imagens e vídeos)UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
CONSENTIMENTO PARA VÍDEOS E FOTOS

Eu _____ permito que

(nome completo do pai e da mãe)

a pesquisadora Clésia da Silva Mendes Zapelini obtenha filmagem (vídeo) e imagem (foto) de meu(minha) filho(a) para fins de pesquisa.

Eu concordo que o material obtido relacionado ao(a) meu(minha) filho(a) seja publicado em tese de doutorado, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

Os vídeos e as imagens ficarão sobre a propriedade da pesquisadora pertinente ao estudo e sob sua guarda.

Nome da criança: _____

Nome dos pais ou responsáveis: _____

RG: _____

Endereço: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora: Clésia da Silva Mendes Zapelini

Telefones das pesquisadoras: (048)

Colégio Dehon, 15 de fevereiro de 2012.