



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

AURIKELLY ALVES DE PAIVA

**ANÁLISE DISCURSIVA DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

RECIFE
2012

AURIKELLY ALVES DE PAIVA

**ANÁLISE DISCURSIVA DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nadia Pereira da Silva
Gonçalves de Azevedo

RECIFE
2012

P149a Paiva, Aurikelly Alves de
Análise discursiva da concepção de linguagem do professor
de educação infantil / Aurikelly Alves de Paiva Alves ; orientadora
Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo, 2012.

72 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de
Pernambuco. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.
Mestrado em Ciências da Linguagem, 2012.

1. Aquisição da linguagem. 2. Creches. 3. Criança.
4. Educação de crianças. I. Título.

CDU 615.72

**ANÁLISE DISCURSIVA DA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

AURIKELLY ALVES DE PAIVA

PROF^a. DR^a. NADIA PEREIRA DA SILVA GONÇALVES DE AZEVEDO

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data: 13/04/2012

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Nadia Pereira da Silva/Gonçalves de Azevedo
Universidade Católica de Pernambuco
Orientadora

Marianne Cavalcante Bezerra Cavalcante
Universidade Federal da Paraíba
Examinadora Externa

Maria de Fátima Vilar de Melo
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora Interna

Aos meus pais Aurino e Raquel;
Aos meus irmãos Aurino Junior e Alinny;
Ao meu noivo Michael Lucena.

POESIA

Gastei uma hora pensando um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieto, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.

Carlos Drummond de Andrade, in Alguma Poesia

AGRADECIMENTOS AOS QUE ME INCENTIVARAM A ALCANÇAR MEUS SONHOS

À Deus, fonte de vida e luz que me inunda de paz e inspiração para tecer os fios de minha história.

Aos meus pais, Aurino e Raquel, pela doação gratuita de amor. Por acreditarem nos meus sonhos e investirem no meu futuro. Obrigada minha mãe por ser exemplo de vida para mim.

Aos meus irmãos, Alinny e Aurino Junior, presentes de Deus na minha vida.

Às minhas avós por orarem ao Senhor Jesus por mim.

Ao meu noivo, Michael, pelo incentivo e auxílio nos momentos difíceis desta caminhada. Pela paciência e tolerância, por agüentar muitas vezes meu mau humor, pelo companheirismo e amizade.

À minha grande família, sou feliz por ter vocês em minha vida. A beleza da união existente entre cada um de nós se reflete na simplicidade das ações.

À Joellita e toda sua família, em especial, minha Júlia. Que enche meu lar de alegria com o som do seu sorriso.

À professora Dr^a. Nadia Azevedo, orientadora desta dissertação, por compartilhar comigo seu conhecimento, pelo carinho sem medida, pela suavidade de suas palavras, por acreditar em mim, pela segurança que me passou durante todo o curso de mestrado.

À professora Dr^a Fátima Vilar de Melo, que me conquistou desde o momento da entrevista com seu jeito sereno de ser, por suas aulas carregadas de conhecimentos que tanto enriqueceram meu trabalho.

Aos entrevistados, pelo tempo que cederam à efetivação deste trabalho. Pela alegria de vocês ao me receberem e compartilharem comigo um pouco de sua história.

Minha gratidão à Diretora da Creche Antonieta Cavalcante de Queiroz, Aparecida, por me receber de uma maneira tão afetuosa no seu ambiente de trabalho e por disponibilizar as dependências da instituição para realização da pesquisa.

Aos colegas de curso, Vanessa e Antônio, pelas sugestões feitas e pela parceria nos trabalhos acadêmicos.

A equipe de profissionais da escola EREMPAF, na qual trabalho.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente participaram da construção deste trabalho.

RESUMO

Sabemos que é no ambiente escolar que a criança frequentadora de creche, passa grande parte do dia longe dos cuidados maternos. Nesse espaço dinâmico com crianças e educadores, a linguagem é vivenciada. As crianças frequentadoras de creche começam a conviver em ambiente escolar desde muito cedo, quando ainda estão no período de aquisição de linguagem. Desta forma, grande parte da interação com o adulto será no ambiente da creche, portanto o professor será o outro significativo para a criança, ou seja, uma matriz de interação. Documentos nacionais sobre educação ressaltam a importância de se trabalhar a linguagem em creches, mas qual será a concepção de linguagem deste professor e de que forma ele apoia a aquisição da linguagem do *infans*? Este trabalho se propôs a realizar uma análise discursiva das concepções de linguagem do professor de educação infantil. Este estudo buscou investigar o espaço oferecido à linguagem, a partir das concepções dos professores sobre linguagem, ressaltando a importância de se trabalhá-la em sala de aula. Procuramos identificar a concepção de linguagem dos sujeitos envolvidos na pesquisa, além de descrever o espaço oferecido à linguagem na prática educativa. Para isto, utilizamos como aporte teórico a Análise do Discurso de linha francesa (AD) que nos permitiu uma visão ideológica do discurso, bem como a perspectiva interacionista de Cláudia de Lemos que aprofunda a questão da aquisição da linguagem. Além dos trabalhos desenvolvidos por Cláudia de Lemos e seguidores, no IEL, Instituto de Estudos da Linguagem na UNICAMP, destacam-se os trabalhos referentes à Aquisição, Patologias e Clínica da Linguagem desenvolvidos no LAEL, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUCSP coordenado por Maria Francisca Lier-De Vitto. Damos ênfase à importância de se abrir espaço para a interação na sala de aula, oferecendo ao leitor uma reflexão sobre a atuação do professor de educação infantil em creche com crianças em processo de aquisição da linguagem. Observou-se que o debate sobre a formação de professores para a Educação Infantil, é insuficiente, por isso há necessidade de avanços. Com profissionais capacitados pode-se conseguir um melhor atendimento para as crianças de 0 a 6 anos no que tange à linguagem. Os sujeitos envolvidos na pesquisa valorizam e reconhecem a relevância do trabalho com língua e linguagem desde os primeiros anos.

Palavras-chave: Aquisição de linguagem. Infans. Professor. Creche.

ABSTRACT

We know it is at school that the child day care goer, spend much of their day away from maternal care. In this dynamic space with children and educators the language is experienced. The children attending the nursery begin to live in a school very early, when still in the period of language acquisition. Thus, much of the interaction with the environment is the adult day care, so the teacher will be the significant other to the child, or an interaction matrix. National documents on education emphasize the importance of working language in daycare, but what is the design language of the teacher and how he supports the acquisition of language infans? This work proposes to conduct a discursive analysis of the conceptions of language teacher education. This study investigated the space offered to language, from the teachers' conceptions of language, emphasizing the importance of working with it in the classroom. We sought to identify the design language of the subjects involved in research, and describe the space offered to language in educational practice. For this, we used as the theoretical analysis of the French Discourse (AD) that allowed us to an ideological vision of the speech, as well as the interactionist perspective of Claudia de Lemos who study the issue of language acquisition. In the work by Claudia de Lemos and followers in the IEL, Institute of Language Studies at UNICAMP highlight the work on the Acquisition of Language Pathology and Clinical developed Lael, Applied Linguistics and Language Studies in PUCSP coordinated by Maria Francisca Lier-De Vitto. We emphasize the importance of open space for interaction in the classroom, providing the reader with a reflection on the role of kindergarten teacher with children in daycare in the process of language acquisition. It was observed that the debate on teacher training for early childhood education is insufficient, so no need to progress. With trained professionals can get a better service for children 0-6 years in relation to language. The subjects involved in research value and recognize the importance of working with language and language since the early years.

Keywords: Language acquisition. Infans. Teacher. Nursery.

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

CONSIDERAÇÕES INICIAIS _____ 10

1. EDUCAÇÃO INFANTIL E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM _____ 15

1.1 Educação Infantil e concepção de linguagem _____ 15

1.2 Aquisição da linguagem pela via da psicanálise _____ 19

1.3 Análise do discurso de linha francesa _____ 24

1.3.1 As três épocas da AD _____ 27

1.3.2 A constituição do sujeito _____ 28

1.3.3 Alguns conceitos da AD _____ 29

1.3.4 Interação, linguagem e discurso à luz das teorias da AD
e da De Lemos _____ 31

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS 33

2.1 Classificação do estudo _____ 33

2.2 Seleção e caracterização dos sujeitos _____ 34

2.3 Coleta de dados e técnicas de pesquisas _____ 35

2.4 Procedimentos de análise e considerações éticas _____ 37

2.5 Análise da entrevista _____ 40

2.6 Análise das observações gravadas em vídeo _____ 58

CONSIDERAÇÕES FINAIS _____ 63

REFERÊNCIAS _____ 65

ANEXOS _____ 69

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando uma criança profere suas primeiras palavras com significado é motivo de orgulho para os pais, pois isto marca o desenvolvimento social da criança para se tornar um membro ativo da sociedade. À medida que se constitui na/pela linguagem, a criança partilha significados e é significada pelo outro.

Na educação infantil, a linguagem é um eixo básico, portanto, precisa ter seu espaço garantido nas escolas como meio de interação na sala de aula e objeto de estudo. Porque a linguagem não serve só a comunicação, mas é também base para que o sujeito nela se constitua.

Sendo assim, desde cedo é possível inserir no cotidiano escolar atividades que explorem a linguagem. É intransferível o papel da escola de levar a criança a adquirir e praticar o dialeto padrão na modalidade culta e formal, não somente porque por meio dela será socialmente avaliada, mas porque por ela terá acesso à tradição cultural e escrita.

Embora precise desempenhar este papel, a escola não ensina a criança a falar, mas a relação da criança com o educador promove a aquisição da linguagem. A criança já traz determinados conhecimentos sobre a língua adquiridos a partir das interações com o outro (mãe). Tanto a mãe quanto a escola são outros significativos no percurso da aquisição da linguagem – matriz de interação – para a criança que passa o período da manhã e da tarde em uma creche.

A mãe e a escola (professora, babá...) vão interpretar os significantes trazidos pela criança e é assim que se dá a aquisição de linguagem, a partir do sentido dado à rede de significantes do *infans*, que passa de interpretado à intérprete, autor da sua linguagem.

É provável que alguns professores acreditem que podem ensinar a criança a falar, por saberem, através de formações, que é preciso trabalhar a linguagem na sala de aula de turmas infantis. A fragilidade de tal concepção os impede de realizar um trabalho que abra espaço à interação. Essa concepção de que a linguagem pode ser aprendida, difere da que marcará esse projeto de pesquisa.

Publicações oficiais como “Indicadores da qualidade na educação infantil (2009)”, “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil — Volume 1

(2006)” abordam a educação infantil, mas não trazem em seus textos orientações para nortear o trabalho docente com linguagem.

Dentre os documentos oficiais analisados, apenas o Referencial Curricular para a Educação Infantil composto de três volumes, doravante RCNEI, nos mostram a importância que tem o trabalho com a linguagem, principalmente na formação do sujeito, porém muitos professores de educação infantil trazem consigo concepções que excluem o sujeito, portanto não veem a linguagem como constitutiva do ser. Isto pode bloquear a possibilidade de um trabalho que privilegie este eixo básico de educação. A desatualização do docente causa lacunas ao ensino, pois o professor pode não dar o espaço devido à linguagem.

O estudo sobre aquisição da linguagem pertence a um campo multidisciplinar, assim a explicação para este processo parte de diferentes correntes teóricas: o Behaviorismo, o Inatismo e o Interacionismo. Em Lemos (2002, p. 152), o Interacionismo nomeia propostas que incluem o outro. É nesta concepção que nos firmaremos para discorrer sobre linguagem e seu processo de aquisição.

Pesquisas de De Lemos (1986, 1997, 2000, 2002, 2006) propõem a aquisição da linguagem como um processo de subjetivação configurado por mudanças de posição da criança numa estrutura em que *Le langage* e a *parole* do outro, em seu sentido pleno, estão indissociavelmente relacionados a um corpo pulsional, que é perpassado pelo significante. A autora faz uma reflexão vigorosa sobre a linguagem e a fala partindo do estruturalismo europeu de Saussure, Benveniste e Jakobson. De Lemos, em suas pesquisas, assume um compromisso com a fala da criança, pois ela reconhece “algo” na fala que escapa à linguística.

Além dos estudos acima citados, nos firmaremos no que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu art. 21, mostra que a educação básica visa o desenvolvimento integral da criança e a educação infantil é base nesse processo. Em 1990, as conquistas constitucionais são reafirmadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente no art. 208, que mostra o dever do Estado em assegurar “atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade”.

As crianças frequentadoras de creches em horário integral recebem cuidado e atenção e lá encontram espaço para brincar, explorar e socializar. É neste ambiente escolar que a criança encontra brinquedos e materiais disponíveis para brincar e estimular a criatividade. Além de todo aparato lúdico tem a possibilidade de conviver com crianças da mesma idade e educadores que de certa forma influenciarão na

educação dos pequenos. Segundo De Lemos (2006a, p. 27) “a criança é capturada por *le langage*, atravessada e significada como é pela *parole* do outro, matriz de sua identificação como semelhante”. A criança é membro de uma comunidade linguística e cultural e, a partir da interação, ela passa a se identificar como tal. Além da semelhança, o dessemelhante também ganha espaço, no que tange à subjetividade.

O outro da criança nos primeiros anos de vida são seus pais, cuidadores e professores no caso de crianças de creche. Atualmente, temos uma definição legal sobre o principal objetivo da creche que, juntamente com a pré-escola, visa: “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (LDB/96, capítulo II, artigo 29).

Além disso, esta mesma Lei – em seus artigos 17, parágrafo único e 18, incisos I e II – prevê a gradual incorporação da Educação Infantil aos sistemas municipais de ensino. Posteriormente, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CEB nº 01, de 07 de abril de 1999 – que em seu artigo 3º, inciso III estabelece que as propostas pedagógicas para a educação infantil (logo, tanto para a creche como para a pré-escola, indistintamente) devem promover práticas de **educação e cuidados**, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Sabendo que a proposta é educar e cuidar, é preciso ter zelo para com a formação do sujeito, a qual passa pela linguagem. Nas creches, não são raras as vezes em que o educador é visto como um profissional que cuida de crianças, ou mesmo como recreadores, que brincam e desenham com os meninos, enquanto os pais trabalham para suprir as necessidades da família. Entretanto, o educador infantil precisa ser visto com seriedade, pois ele desempenha um trabalho que exige dele competência polivalente, ou seja, trabalhar com diversas áreas de conhecimentos partindo dos cuidados básicos aos saberes necessários a formação da criança. Dentre as suas atribuições está o trabalho com a linguagem em forma de brincadeiras, através de atividades lúdicas e conversas que possam estimular a criança a comunicar-se e expressar-se.

As situações de conversa que o professor deve propiciar são necessárias para as crianças que passam o dia em creches, pois nestas situações o educador está sendo o outro significativo. Segundo De Lemos (2006a), a interpretação que a

criança faz do enunciado do adulto como pedido de esclarecimento/correção aponta para um aspecto importante do processo de identificação. Partindo dessa premissa, fica evidente que a criança reconhece que sua fala atinge o outro, em se tratando de creche é na interação com o professor que haverá o reconhecimento da alteridade do interlocutor.

É por entender a importância do educador no processo de aquisição da linguagem oral pela criança que faremos uma análise sobre a concepção e o espaço oferecido à linguagem pelo professor de Educação Infantil atuante em creche. Através de um estudo investigativo, pretende-se analisar o trabalho com linguagem de professores de educação infantil atuantes em creches. Sendo assim, esta pesquisa se propõe a identificar a concepção de linguagem desse profissional e descrever o espaço oferecido à linguagem no cotidiano das creches, em busca de ressaltar a importância de se abrir espaço para a linguagem e interação na sala de aula, bem como refletir sobre a atuação dos adultos, especificamente o professor de educação infantil, quanto ao apoio à aquisição da linguagem do *infans*. A pesquisa foi realizada em uma creche de Educação Infantil, situada no interior do estado de Pernambuco, através de um estudo investigativo, de caráter qualitativo.

A coleta de dados foi realizada a partir da aplicação de uma entrevista semi-estruturada, gravada em áudio, sobre a concepção de linguagem e o planejamento do professor. Em seguida, uma observação das atividades propostas e realizadas pelos professores de crianças de 0 a 4 anos, registrada em vídeo. A coleta foi realizada mediante observação das aulas e vídeos gravados de momentos de atividades com as crianças no período entre março e julho do corrente ano, além disso, foi realizada a análise dos planejamentos semestrais e semanais de professor. Os dados coletados foram estudados a partir da análise do discurso de linha francesa, formulada por Pêcheux, na França.

No primeiro capítulo, fizemos um levantamento teórico acerca da Educação Infantil utilizando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dando ênfase à creche, em seguida a linguagem nos documentos oficiais, a aquisição da linguagem pelas vias da psicanálise e a análise do discurso de linha francesa. A AD nos servirá como dispositivo de análise para o nosso estudo sobre a concepção de linguagem do professor de educação infantil atuante em creche.

No capítulo dois, foram abordados os aspectos metodológicos desta pesquisa, bem como a constituição do *corpus* de análise. No terceiro capítulo,

destacamos a análise dos dados através do dispositivo de análise escolhido: os procedimentos analíticos da Análise do Discurso de linha francesa. Nas considerações finais buscou-se sintetizar o trabalho.

Assim, esperamos que esta pesquisa contribua para o aprofundamento das discussões acerca do tema aquisição de linguagem e educação infantil.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Este capítulo pretende discutir conceitos relacionados à Educação Infantil nos documentos oficiais, bem como a inserção da creche como instituição educacional e não como uma casa de assistencialismo.

Para isso, recorreremos aos estudos atuais na área de aquisição de linguagem e psicanálise, além de fazer uso de documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB ou Lei nº 9.394/96) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), procurando situar o profissional que atua com crianças de 0-3 anos como um educador.

Em um segundo momento, discutiremos a aquisição da linguagem pelas vias da psicanálise, posteriormente a apresentação do nosso dispositivo de análise, análise do discurso de linha francesa, que nos servirá de base para trabalhar os dados coletados durante a pesquisa.

1.1 Educação infantil e linguagem

Antes de trabalhar as concepções de linguagem do professor de educação infantil é necessário tratar deste segmento como uma fase relevante da educação básica.

A educação infantil é a primeira etapa da educação formal que recebemos na no percurso educacional, além de ter papel social importante no desenvolvimento das crianças. No entanto, o trabalho realizado em creches e pré-escolas não atende de forma satisfatória no que tange à educação infantil: muitas apresentam caráter assistencialista ou atendem apenas as necessidades de cuidados com a higiene e a alimentação, que são importantes, mas não suprem a dimensão educativa, social e cultural, fundamentais para favorecer o desenvolvimento das crianças e seu direito de cidadania.

De acordo com Cabral (2005) com a promulgação da Constituição de 1988 e a vigência da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional), a Educação Infantil ganha importância, na medida em que a criança é reconhecida

como sujeito de direitos e a sua educação passa a ser considerada como um nível de ensino da Educação Básica.

É apenas em 1996 que a Lei 9394/96, conhecida como LDB, integra a Educação Infantil à Educação Básica colocando-a como primeira etapa do processo educativo, para atender crianças de zero a seis anos de idade. Antes disso, prevalecia uma política de assistencialismo. A referida lei determina que a Educação Infantil seja oferecida em creches, entidades equivalentes ou pré – escolas, nas quais serão acompanhadas por profissionais da área educacional até que estejam prontas para terem acesso ao Ensino Fundamental.

O art. 11º da LDB aponta que fica a cargo dos municípios incumbir-se de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas. Assim, de acordo com Souza e Silva (2002, p. 51), a LDB tem os seguintes artigos que discorrem sobre esta fase do ensino:

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

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

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

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

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

Nesses artigos da LDB temos a garantia de um espaço para a criança de zero a seis anos de idade na legislação educacional, bem como nas instituições de ensino, além disso, deixa bem claro como deverá ser feito o acompanhamento pedagógico. Inclusive a avaliação dos pequenos. Estes artigos acima citados deixam claro o caráter educacional destas instituições, pois é um trabalho que visa o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

O trabalho dos educadores infantis, como mostra a LDB, servirá de complemento a ação educativa já feita pela família, ou seja, a criança terá além dos seus pais os professores como participantes ativos de sua formação enquanto sujeitos. A contribuição dos adultos nessa etapa da educação é de grande relevância, visto que a criança frequentadora de creche está na tenra idade, ainda em processo de constituição enquanto sujeito.

Mas não é só a LDB que dá ênfase a esta etapa da educação. Com o objetivo de auxiliar os profissionais da educação infantil na realização de seu trabalho pedagógico com crianças pequenas, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil surge como fruto da necessidade de ações integradoras, assunto de um amplo debate entre profissionais da área.

O documento aponta metas de qualidade que contribuem para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas Brasil (1998a, p. 14).

Durante muito tempo, as creches não passavam de uma política pública voltada para os filhos dos mais pobres em forma de política assistencialista, principalmente no caso das instituições de educação infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público. A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. O RCNEI, Brasil (1998^a, p. 17) aponta que o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes.

Esta preocupação com criações de lei e diretrizes mostra a busca de toda uma sociedade por bons resultados em nível de educação e evidencia avanços no que se refere ao despertar de toda uma classe profissional para a realização de um trabalho coerente com as novas demandas sociais.

No que tange à linguagem, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aponta a possibilidade de uso da linguagem, como se fosse algo que possuíssemos de uma maneira apenas consciente e não algo que nos constitui sujeitos clivados. Este uso é mostrado como um processo no qual a criança vai tomando consciência da sua subjetividade, no entanto ao conceber a possibilidade de “uso” da linguagem, o RCNEI apenas reafirma sua visão pragmática e reforça a ideia de instrumento da comunicação, que o sujeito dispõe quando desejar “fazer uso”.

O uso que a criança faz da linguagem fornece vários indícios quanto ao processo de diferenciação entre o eu e o outro. Por exemplo, a estabilização no uso do pronome “eu” em substituição à forma usada pelos menores que costumam referir-se a si mesmos pelo próprio nome, conjugando o verbo na terceira pessoa — “fulano quer isso ou aquilo” — sugere a identificação da sua pessoa como uma perspectiva particular e única. (BRASIL, 1998c, p. 25)

O Referencial Curricular faz menção ao termo uso da linguagem, mas não é apenas fazer uso da linguagem, pois ela já é/está a/na própria linguagem. De Lemos (2006a, p.27), diferentemente do que fala os referenciais, diz que a criança vai se diferenciando do outro, passando de *infans* (interpretado pelo outro) a sujeito (autor de sua linguagem), ao mesmo tempo em que interage com o outro reconhecendo nele semelhanças. De Lemos (2006a) afirma que acontece a transição da criança do estado de *infans* para o de falante. Há uma partilha de significados na interação social, elas significam e são significadas. Apesar dessa abordagem, o referencial ainda usa a expressão “Aprender a língua materna”, ainda na página 25, o texto fala: “Ao aprender a língua materna, a criança toma contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social.” (BRASIL, 1998c, p. 25). Sabendo da importância da interação no processo de aquisição da linguagem podemos afirmar que não se trata de aprender a língua materna, mas de sermos constituídos e tecidos nela e por ela. Portanto o trabalho do professor deve fazer uso da interação social para a promoção da aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Ao adquirir a língua materna, a criança amplia suas possibilidades de participação social, e por assim ser, a linguagem é colocada como um dos eixos básicos da educação infantil.

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. (BRASIL, 1998c, p. 28)

A justificativa para ser ter a linguagem como eixo básico na educação está nos documentos oficiais, como foi citado acima. O Referencial ressalta a importância da linguagem na formação do sujeito, a interação que se dá por meio dela, bem como a possibilidade da construção de conhecimentos e desenvolvimento do pensamento.

1.2 Aquisição de linguagem pela via da psicanálise

Ao longo dos anos, teorias tentam explicar como os seres humanos conseguem se comunicar. Dentre as principais idéias, estão o Behaviorismo, o Inatismo e as abordagens interacionistas. Para explicar a aquisição do lugar da psicanálise lacaniana presente na teoria de aquisição de linguagem defendida por De Lemos, faremos uma breve menção das teorias que a precedem.

De acordo com Finger (2008, p. 27) o Behaviorismo é também conhecido como Comportamentalismo, por ser uma abordagem psicológica de estudo do comportamento animal – humano e não humano. Na verdade, o vocábulo inglês *behavior* significa comportamento em português. Assim sendo, aprendemos através de comportamentos, tudo não passaria de mera repetição, uma resposta a estímulos, passível de ser observável.

De acordo com os behavioristas, segundo Finger (2008, p. 28), mesmo comportamentos mais complexos como a linguagem podem ser condicionados. Portanto, os estudos behavioristas viam a aquisição de linguagem como aprendizagem da língua, um processo advindo da imitação. Para esta corrente, a criança reproduziria os sons, que ouviu no cotidiano, através da imitação. Nesta teoria não se fala em interação ou construções de sentido, pelo contrário, mostra que a aprendizagem se dá pela repetição desvinculada de sentido.

A criança ao nascer, é considerada *tabula rasa*, ou seja, não possui qualquer tipo de conhecimento prévio e somente aprende uma língua particular se alguém ensiná-la. Assim, o ambiente é o único responsável pelo provimento do conhecimento que ela porventura virá a adquirir, através das leis de condicionamento. (FINGER, 2008, p. 38)

Para o Behaviorismo, a aquisição da linguagem depende de fatores externos, porque a criança é vista como *tábula rasa*. O ambiente é privilegiado por esta teoria, este influenciará na aquisição do conhecimento linguístico, que vem mediante condicionamentos.

Já a teoria inatista, também chamada de gerativista, defende uma abordagem em que os seres humanos são dotados, geneticamente, de uma disposição inata para a linguagem. A linguagem é nesta perspectiva é um conjunto de representações mentais, como afirma Quadros (2008, p. 51).

Deste modo, o homem já nasceria com um dispositivo inato para aquisição da linguagem. A criança não precisaria esboçar nenhum esforço para este fim, partindo deste ponto de vista todas as crianças passariam pelos mesmos estágios em qualquer língua para alcançar este conhecimento lingüístico.

Inerente ao homem a Gramática Universal, que consiste em um conjunto de restrições lingüísticas capazes de determinar as formas que a língua pode assumir, guiando então a aquisição de uma ou mais línguas. Deste dispositivo advém poucas evidências para a complexidade que permeia o processo de aquisição e desenvolvimento da língua, pois há o questionamento de como uma criança adquire uma língua, um sistema de signos complexo, de forma tão rápida e eficiente.

No interacionismo em aquisição de linguagem, proposto por De Lemos (1999; 2000; 2002; 2006) o estudo é tecido em torno da relação entre criança - linguagem - outro, nesta teoria diálogo e interação não são termos equivalentes. De Lemos (2006a) conta que desde o primeiro momento de seu trabalho em aquisição de linguagem, foi desafiada pela fala da criança.

Mais precisamente, pela natureza fragmentária dos enunciados iniciais, pelos erros previsíveis e imprevisíveis que aparecem mais tarde, pelo momento em que a fala da criança se torna mais estável e homogênea – momento que coincide tanto com as reformulações/correções, quanto por seus efeitos lingüísticos criativos. Desafio decorrente também do fato de que, desde os primeiros enunciados da fala da criança, parece haver uma relação estrutural entre eles e os do adulto, apesar de assumida assimetria entre ditos estágios do desenvolvimento. (DE LEMOS, 2006a, p. 28)

A sua escolha pelo estudo da aquisição da linguagem foi motivada por questões teóricas relativas à possibilidade mesma de se conceber a linguagem como objeto de conhecimento e à problemática ligada à fala da criança, uma vez que esta fala mostra a relação da criança com a linguagem.

Estudos na área de aquisição de linguagem bebem na psicanálise a noção de sujeito e faz uma reflexão vigorosa sobre a linguagem e a fala partindo do estruturalismo europeu de Saussure e Jakobson. Para reconhecer a contribuição da psicanálise nos estudos de aquisição de linguagem oral foi preciso conhecer melhor os estudos de De Lemos (1999; 2000; 2002; 2006), que fará parte do referencial teórico.

As pesquisas de De Lemos (2006a, p. 28) propõem a aquisição da linguagem como um processo de subjetivação configurado por mudanças de posição da criança numa estrutura em que *La langue* e a *parole* do outro, em seu sentido pleno,

estão indissociavelmente relacionados a um corpo pulsional, à criança como corpo cuja atividade demanda interpretação. De Lemos (2002), concebe a ideia de corpo pulsional, como sendo aquele que demanda interpretação.

Para entender o processo de aquisição de linguagem é necessário buscar na psicanálise alguns conceitos chaves. Dentre os mais relevantes para o nosso estudo está a noção de sujeito.

O sujeito, para a psicanálise, é constituído a partir do encontro do corpo vivo com o mundo dos significantes (Outro da linguagem), o que interdita qualquer apreensão de seu advento em termos psicológicos, segundo os quais ele seria desenvolvido a partir de origens infra-orgânicas e ambientais e suas interações recíprocas, múltiplas e complexas. (ELIA, 2004, p. 127)

Segundo Elia (2004), o sujeito não é membro nato do seu corpo, ele vem num eixo simbólico muito antes até da gestação. Dessa forma, o sujeito não é próprio do corpo, mas haverá entre corpo e sujeito uma identificação, processo pelo qual o sujeito irá assumir uma imagem. O sujeito se vê como é visto pelo outro que o significa, é atravessado pela linguagem.

De acordo com Frej e Vilar de Melo (2006), a psicanálise indica a existência de um lugar, ao qual Freud deu o nome de inconsciente. É Lacan que provoca um retorno à leitura dos textos de Freud quando afirma que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Lemos (2002) analisando a proposição de Lacan diz que, o inconsciente é a presença do significante. Em outras palavras, é como uma cadeia de significantes que ele se estrutura.

O inconsciente é tecido pelos fios da cultura e da história, mas é sobretudo um lugar de corte, de furo, nesse tecido, furo pulsional através do qual o sujeito (do inconsciente) pode emergir como sujeito do gozo e do desejo, indo além do que lhe determinam os significantes da cultura. (ELIA, 2004, p. 125)

É, portanto, da psicanálise lacaniana que vem a noção de que somos constituídos pela linguagem, são as palavras do Outro que nos fará sujeito. No processo de aquisição da linguagem a mãe ou responsável pela maternagem terá um papel importante, visto que dessa interação a constituição se dá. Em Lebrun (2008), o sujeito do inconsciente é dividido pela linguagem, passará pelas palavras

do Outro, pelo sistema da linguagem. Temos, portanto, o sujeito advindo da linguagem, tecido por ela.

Quando pequenas, as crianças frequentadoras de creches em horário integral, recebem cuidado e atenção e lá encontram espaço para brincar, explorar e socializar. No ambiente de ensino aprendizado disponibilizado nas creches, a criança tem brinquedos e materiais disponíveis para brincar e despertar a criatividade. Mas é na relação de interação dialógica que a criança é capturada pelo funcionamento da língua na qual é significada pelo outro, como falante. De acordo com De Lemos (2006a), “a criança é capturada por *le language*, atravessada e significada como é a *parole* do outro, matriz de sua identificação como semelhante e como dessemelhante.” A criança é membro de uma comunidade linguística e cultural e, a partir da interação, ela passa a se identificar como tal. Ela se identifica com os membros de uma comunidade pela semelhança, mas também constrói sua subjetividade, pois o dessemelhante ganha espaço, coisas que lhes são particular construirá sua identidade.

A interação é o espaço dialógico, no qual a mãe é um outro significativo no percurso da aquisição da linguagem – matriz de interação – para a criança. Portanto, é a mãe (ou o(s) responsável pela maternagem) que vai interpretar os significantes trazidos pela criança. A mãe dá sentido à rede de significantes do *infans*, que passa de interpretado à intérprete, autor da sua linguagem.

De Lemos (1995) diz que os sujeitos constituem-se na/pela língua, portanto eles subjetivam-se inseridos nela. A instância subjetiva, a qual pode ser observada nos fragmentos da fala do outro e nas produções estranhas da fala da criança, nos leva a entender que os sujeitos, mãe e a criança se constituem mutuamente enquanto falantes durante o processo de aquisição de linguagem. Através de posições e mudanças que ocorrem na fala da criança durante o processo de aquisição. A movimentação acontece a partir da posição de interpretado quando ainda é *infans* a de intérprete, momento em que a criança reconhece que a sua fala é diferente da fala do outro.

De acordo com De Lemos (2000), as mudanças que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito falante consistem em mudanças de posição, numa estrutura. Nos primeiros enunciados da criança, surgem partes do enunciado da mãe, o *infans* incorpora fragmentos do discurso materno.

A primeira posição em que o pólo dominante é o outro, sujeito e língua; no que se refere à segunda posição em que o pólo dominante é a língua, o estatuto do outro e do sujeito e, no que se refere à terceira posição, em que o pólo dominante é o sujeito, o estatuto da língua e do outro". (DE LEMOS, 1999, p. 03)

Na segunda posição do sujeito em relação à fala, o erro é a característica principal, pois através dele, a criança (re) significa sua linguagem tendo como referência à fala do outro.

Em contraste com a primeira posição em que o fragmento que comparece na fala da criança é como que um vestígio metonímico das cadeias pelas quais o outro a interpreta, na segunda posição, seus enunciados são cadeias permeáveis a outras cadeias e, portanto, passíveis de deslocamento, de resignificação, de abrir-se para significar outra coisa. (DE LEMOS, 1999, p. 11)

Posteriormente, a criança reconhece a diferença entre sua fala e a fala do outro e há um desaparecimento do erro que caracteriza o estado chamado estável.

Sobre esta terceira posição, De Lemos afirma que:

O fato de que o desaparecimento do erro que caracteriza o estado chamado de estável, também pela sua homogeneidade, coincide com a ocorrência na fala da criança de pausas, reformulações, correções provocadas pela reação do interlocutor, e as chamadas auto-correções. É importante chamar atenção para o fato de que reformulações, correções e auto-correções se dão, como acontece com o erro, **sob a forma de substituições**. Isso significa que elas também remetem a processos metafóricos e metonímicos que implicam o reconhecimento da diferença entre a unidade a ser substituída e a que a vem substituir. Esse reconhecimento, porém, é também determinado por um processo identificatório que se dá na linguagem como movimento de assemelamento à fala do outro. (DE LEMOS, 1998, 15)

Reformulações e substituição são realizadas, o que nos remete ao estudo dos processos metafóricos e metonímicos da psicanálise e de De Lemos.

Em Azevedo (2000, p. 28), os processos metafóricos e metonímicos, ou seja, leis de composição interna da ordem própria da linguagem e modos de emergência do sujeito na cadeia de significantes da criança, circulam e devem, portanto, ser significados.

O estudo dos processos metafóricos e metonímicos nos levam a compreender as mudanças da relação da criança com a língua na aquisição da linguagem.

1.3 Análise do discurso de linha francesa

Todo trabalho na área de Análise do Discurso – doravante AD – deve começar por definir essa teoria/prática, que é também um campo da linguística especializado em análises de construções ideológicas presentes em um texto; e é utilizada em larga escala, por exemplo, para analisar textos políticos orais e/ou escritos e as ideologias que os permeiam.

Outro ponto importante a ser colocado é que a análise do discurso nos possibilita uma reflexão sobre sujeito, linguagem, história e ideologia, através dos procedimentos analíticos. Orlandi (2000, p. 15) diz que por este tipo de estudo é possível conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se.

O discurso reflete uma visão de mundo, necessariamente, vinculada à do seu autor e à sociedade em que vive. Assim sendo, esta produção de texto é de fato um produto histórico-social. Pois a análise do discurso descreve o funcionamento discursivo levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer.

Mazièri (2007, p. 13) afirma que o discurso é a manifestação atestada de uma sobredeterminação de toda fala individual; quem de fato fala é uma teoria, uma instituição ou ideologia. O discurso é produto de uma construção social e não individual e, portanto, só pode ser analisado se lavado em consideração o seu contexto histórico-social, ou seja, suas condições de produção.

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamamos o *caráter material do sentido* das palavras dos enunciados. (PÉCHEUX, 1997, P. 160)

O efeito de transparência da linguagem e do sentido é provocado pela ideologia, que tem o papel de evidenciar que os sentidos desde sempre estão lá, passa a ilusão de que os sentidos funcionam como se já estivessem funcionando desde sempre. O sentido será construído nas posições ideológicas do sujeito atrelado a condições histórico-sociais, nas condições em que foram produzidas.

O dizer é elaborado de acordo com as necessidades de o sujeito de reafirmar ou impor seu posicionamento. A filiação a algumas formações discursivas serão evidenciadas no decorrer da análise de um recorte discursivo, pois a posição do sujeito será defendida através de seus argumentos.

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe 'em si mesmo' (isto é, em sua relação transparente com a literariedade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). [...] Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e o que deve ser dito. (PÊCHEUX, 1997, p. 160)

Para Pêcheux (1997) 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.

O sentido é determinado pela ideologia da formação discursiva a qual estamos inseridos, as palavras mudam de sentido a partir das posições que assumem no contexto histórico-social. Nas posições o dizer adquire o sentido, pois o que pode e deve ser dito não é decidido pelo sujeito, mas dependem da formação discursiva na qual foi produzido.

A análise do discurso busca a compreensão de como o simbólico produz sentido. De acordo com Orlandi (2000), na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem.

A análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. (ORLANDI, 2000, P. 26)

Partindo desta premissa percebemos que a compreensão da produção de sentido é essencial para a análise do discurso, pois da interação linguística surge os efeitos de sentido entre os locutores, estes inseridos em um contexto histórico. Esta análise parte da Análise do discurso de linha francesa e a autora Mazièri (2007) fala de três relações que estruturam, em diversos graus a Análise do discurso desta linha:

É essa tríplice relação com 1) o sujeito assujeitado, falado por seu discurso, diretamente provindo do “estruturalismo” de Foucault, Althusser e Lacan, 2) com a historicidade de todo enunciado singular, herdado de Foucault, e 3) com a materialidade das formas de língua que Saussure, Harris e Chomsky permitem estabelecer que constituiu a originalidade do que se chamou a AD francesa. (MAZIÉRI, 2007, p. 10)

O sujeito acredita usar o discurso e que está na origem do dizer quando na verdade está assujeitado a ele, a fala do Outro sobrepõe sua própria fala. Isto acontece porque o sujeito adere a formações discursivas com as quais se identifica, além de ser interpelado por ideologias vigentes e criam uma falsa ilusão de que estão na origem do dizer. O primeiro efeito da ideologia é mascarar-se para conseguir ficar na origem do dizer.

Portanto, a ideologia não é definida como um conjunto de representações, muito menos como ocultação da realidade apesar de mascarar-se colocando como origem do dizer. Ela é uma prática significativa, ou, segundo Orlandi (2000, p. 96), “um mecanismo estruturante do processo de significação”.

A ideologia constitui o discurso e conduz o sujeito nas suas construções de sentido levando-o a identificar-se com a formação discursiva “A” ou “B” que o dominará. Desta forma, nasce a ilusão de que dominamos o discurso.

Pêcheux (1969) propõe uma análise automática do discurso, na qual ele aborda um procedimento de leitura que relacionava determinadas condições de produção com os processos de produção de um discurso. A relação da psicanálise com a AD acontece a partir da descoberta do inconsciente por Freud, a constatação de um sujeito que não seria nada homogêneo abre espaço para grandes discussões.

Lacan assume que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, como cadeias de significantes latente que se repete e interfere no discurso efetivo, como se houvesse sempre, sob as palavras, outras palavras, como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro, do inconsciente. (MUSSALIM, 2009, p. 107)

A descoberta Freudiana leva Lacan a afirmar que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, deixando em evidencia que o sujeito é clivado.

1.3.1 As três épocas da AD

O percurso histórico de constituição da disciplina Análise do Discurso passou por três fases, que chamaremos respectivamente de AD-1, AD-2 e AD-3. Na trajetória que a AD fez ao longo das décadas as discussões sobre a teoria foi sendo alinhada.

De acordo com Mussalim & Bentes (133, 2009), na AD-1 cada processo discursivo é originado por uma “máquina discursiva” de caráter não polissêmico. Uma estrutura responsável por um processo discursivo a partir de um conjunto de argumentos construtores das proposições que delimitam e/ou definem um discurso. Em outras palavras, isto significa que se pode pensar nas condições de produção como formas geradoras de um processo discursivo, o qual se responsabiliza pela construção e transformação das proposições.

Para Pêcheux (1997, p. 311):

um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada por si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que “utilizam” seus discursos quando na verdade são seus “servos” assujeitados, seus “suportes”.

Assim, nesta primeira fase da AD, o sujeito não é dono do dizer, ou seja, ele não é fonte de seu discurso. Ou seja, o sujeito é concebido como assujeitado à maquinaria discursiva, preso a uma ideologia, pois se submete às regras específicas que delimitam o discurso que enuncia. O sujeito acredita-se produtor de seu discurso, mas na realidade fala é uma instituição, teoria, ou ideologia. As autoras trazem na sua obra procedimento de análise por etapas:

Com relação aos procedimentos de análise da AD-1, eles são realizados por etapas, apresentadas a seguir:

- a) Primeiramente se seleciona um corpus fechado de seqüências discursivas;
- b) Em seguida faz-se análise lingüística de cada seqüência, considerando as construções sintáticas (de que maneira são estabelecidas as relações entre os enunciados) e o léxico (levantamento de vocabulário);
- c) Passa-se depois à análise discursiva, que consiste basicamente em construir sítios de identidades a partir da percepção da relação de sinonímia (substituição de uma palavra por outra no contexto) e de paráfrase (seqüências substituíveis entre si no contexto);
- d) Por fim, procura-se mostrar que tais relações de sinonímia e paráfrase são decorrentes de uma mesma estrutura geradora do processo discursivo. (MUSSALIM; BENTES, 2009, p.118)

No segundo momento da análise do discurso, são incorporados à teoria os conceitos de formação discursiva e interdiscurso, há um deslocamento teórico em relação ao primeiro momento, e desta forma passa o estudo das relações entre as máquinas discursivas estruturais vira foco de estudo.

Uma formação discursiva (FD) é definida como:

Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram uma época dada, e para uma área social, econômica e geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1987, p. 136)

É sob a influência dos trabalhos de Foucault que na segunda fase da AD (AD-2), que a noção de formação discursiva como “máquina estrutural fechada” começa a perder espaço, na medida em que se reconhece que a FD está em relação paradoxal com seu “exterior”:

Uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob forma de ‘préconstruídos’ e de ‘discursos transversos’). (PÊCHEUX, 1997, p. 314).

Ao ser invadida por elementos que vêm de outro lugar, isto é de outras FDs, as FD's são organizadas em complexos que se relacionam. No entanto, os sujeitos não estão conscientes desta determinação externa, percebendo-se como fonte dos significados de uma FD, quando eles são, na verdade, seus efeitos.

1.3.2 A constituição do sujeito

Para a Análise do Discurso de orientação francesa (AD), o sujeito é tido como ser assujeitado, constituído pela língua e atravessado pelo inconsciente, ou seja, clivado (PÊCHEUX, 1997). Assim sendo, o analista deve tentar trazer à tona a cadeia de significantes que está no discurso desse sujeito clivado, pois a voz do Outro também precisa ser ouvida, pois dele provém os discursos lhe imprime identidade. Através do inconsciente e pela ideologia o sujeito discursivo funciona.

Em Mussalim (2009, p. 109) o sujeito define-se pela palavra do Outro, portanto, o sujeito nada mais é que um significante do Outro. Nessa relação entre consciente e inconsciente está um sujeito que não é livre para dizer o que quer, pois

é assujeitado pela ideologia e linguagem do Outro que o direciona ao que deve ou não dizer em um determinado contexto histórico. Partindo desta premissa, temos um sujeito que não é dono de sua vontade e fica a mercê de formações ideológicas, pois é interpelado pela ideologia.

Portanto, a AD bebe na psicanálise lacaniana a noção de sujeito, dividido entre consciente e inconsciente, lugar do grande Outro. O psicanalista Lacan (1998) recorre a Saussure, que defendeu a idéia de que produzimos significados respeitando as regras da língua, bem como os sistemas de significado de nossa cultura. Isso significa dizer que, por ser social, a língua preexiste a nós. Esse casamento da linguística com a psicanálise funcionou bem e nos permitiu ampliar horizontes e desenvolver conhecimentos antes inatingidos. Deve-se a essa interdisciplinaridade o entendimento de que o inconsciente é estruturado como a linguagem: uma cadeia significante exposta à possibilidade de novas articulações e novos sentidos.

Portanto, o sujeito é dividido em dois: o 'eu' e o 'outro', este representado pelo inconsciente. Essa afirmação é ratificada por Mussalim (2009, p. 134) quando comenta que o sujeito é, então, um sujeito descentrado, que se define agora como sendo a relação entre o 'eu' e o 'outro'. O sujeito é constitutivamente heterogêneo, da mesma forma como o discurso o é.

A AD considera como parte constitutiva do sentido o contexto histórico-social, trabalha as condições em que o texto foi produzido e não com o conteúdo do texto em sua superficialidade. Mussalim (2009, p.123) afirma que os sentidos são historicamente construídos.

Dessa forma, dentre os vários dispositivos teóricos da AD, serão mobilizados aqui os conceitos de dito e não-dito, em que o não-dizer se relaciona com as noções de subentendido, implícito. Silva (2008) entende que a exploração dos implícitos poderá ser feita em qualquer gênero textual. Porém, ao longo da nossa discussão, serão tomados como textos para análise os discursos dos professores de educação infantil atuantes em creche.

1.3.3 Alguns conceitos da AD

Sabemos que a Análise do Discurso toma por base o discurso como acontecimento, "efeito de sentidos entre interlocutores" (Pêcheux, 1990). Não há

sentido sem sujeito que se posicionem como interlocutores. O termo *interlocutores* é aqui utilizado como sujeitos historicamente determinados na estrutura de uma formação social.

Discorreremos aqui sobre alguns conceitos importantes para AD, que serão necessários para a análise dos dados. Começaremos por falar sobre o efeito de sentido, que nos leva a compreender que o sentido não está fixo em lugar nenhum, mas se produz nas relações dos sujeitos, levando em conta as condições de produção que é conceito básico na AD (constituem e caracterizam o discurso, sendo seu objeto de análise).

Segundo Orlandi (2000, p. 39), as condições de produção funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é a relação de sentidos. Segundo esta noção, não há discurso que não se relacione com outros. Os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo.

De acordo com Maingueneau (2000, p. 71), a AD de linha francesa apresenta algumas características: Estuda, preferencialmente, corpus escritos; Reflete sobre a inscrição do sujeito no seu discurso; Utiliza teorias da enunciação linguística; Atribui um papel privilegiado ao interdiscurso.

A noção de sujeito para a AD é a de que ele é constituído na/pela linguagem, um sujeito marcado ideologicamente.

Um conceito bastante trabalhado na AD é o de Formação Discursiva, que, segundo Orlandi (2000, p. 43) é aquilo que numa formação ideológica determina o que pode e deve ser dito. Desse modo, os sentidos são sempre determinados ideologicamente. As Formações Discursivas, representam no discurso as formações ideológicas, constituindo-se na relação com o interdiscurso, memória do dizer (ORLANDI, 1996,p.21). Cada formação ideológica comporta uma ou mais formações discursivas que, por sua vez, articulam o discurso e suas condições de produção.

O Interdiscurso, por sua vez, é o conjunto de unidades discursivas com as quais um discurso entra em relação (AUTHIER REVUZ, 2000). São formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos, em outras palavras, seriam os dizeres ditos e esquecidos. Segundo Orlandi (2000), é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento.

Heterogeneidade: presença de discursos outros num discurso. Não há coincidências no dizer. A heterogeneidade pode apresentar-se de duas formas: mostrada: presença de um discurso outro detectável ao longo do texto, não marcada (ex: alusões, ironia) e marcada (ex: citações); Heterogeneidade constitutiva: o discurso é constituído através de um debate com a alteridade (AUTHIER REVUZ, 2000).

Quanto à tipologia do discurso, Orlandi (2000) diferencia três tipos de discurso: lúdico, predominantemente polissêmico; autoritário, predominantemente parafrástico e polêmico, equilibrado entre ambos os componentes.

1.3.4 Interação, linguagem e discurso à luz das teorias da AD e da De Lemos.

O termo “interacionismo”, como assinala Lier-De Vitto; Carvalho (2008), tem sido fonte de equívocos, pois recobre vertentes que se diferem entre si.

De fato, tanto “interacionismo” quanto “interação” são palavras que circulam livres e são utilizadas, na área de Aquisição da Linguagem, sempre que se quer dizer algo sobre a relação mãe – criança - via de regra, **interação** é sinônima de **comunicação** (pré-linguística ou verbal). (LIER-DE VITTO; CARVALHO, 2008, p. 116)

O projeto interacionista proposto nos escritos da De Lemos (2002; 2006) nos permite ver um interacionismo comprometido com a fala da criança. Em Azevedo (2000) vemos que este projeto interacionista acessa uma Lingüística tocada pela Psicanálise, que permite incorporar o sujeito à estrutura, ao funcionamento da linguagem. É, portanto, uma forma de contemplar linguagem sem a exclusão do sujeito.

Entender interação apenas como facilitador do processo comunicativo é pobre conceitualmente, pois não pensa no essencial para compreender a aquisição da linguagem: a fala da criança. Em nossa pesquisa, a interação é vista como algo estruturante do sujeito, determinante na sua constituição. A aquisição da linguagem nesta abordagem estuda a fala da criança.

De Lemos (1986) observou que, na literatura psicológica, o termo interacionismo foi utilizado para designar uma posição epistemológica distinta do racionalismo e do empirismo, na medida em que assume a interação como matriz de transformações qualitativas do indivíduo. É importante destacar que nos anos 80, De

Lemos trabalhava com a perspectiva psicológica. A partir dos anos 90, a autora é afetada pela Psicanálise. Hoje, a autora fez formação em Psicanálise e assume os estudos da aquisição de linguagem deste lugar.

Na verdade, minha escolha é motivada por questões teóricas relativas à possibilidade mesma de se conceber a linguagem como objeto de conhecimento e a problemática ligada à natureza da fala da criança. (DE LEMOS, 2006a, 21)

De acordo com Scarpa (2009, 218), a linguagem é o espaço em que a criança se constitui como sujeito; o conhecimento do mundo e do outro é, na linguagem, segmentado incorporado. Portanto, a linguagem é condição fundante do sujeito.

Sujeito e linguagem estão interligados, pois havendo linguagem, um sujeito é ali suposto antes mesmo de ele nascer. Se o inconsciente é linguagem, o sujeito, observa Lacan (1965) no Seminário XII, não usa a linguagem, mas dela surge.

De Lemos (2006a) chega à conclusão de que é a linguagem que precede e determina a transição da criança do estado de infans para o de falante. A subjetivação é alcançada por meio da linguagem, por meio de um processo de mudanças de posição da criança.

A ideia de aquisição cede lugar à concepção de uma trajetória de constituição subjetiva a partir dos efeitos do funcionamento da língua: efeitos de captura, como nos mostra Lier-De Vitto; Carvalho (2008) embasada no texto de De Lemos (2004). Portanto, não é a mãe, tão pouco a professora, que “ensinará” a criança a falar. A aquisição é um processo inconsciente, não ensinado.

Segundo De Lemos (2006a, 23), enunciados fragmentados, erros e tudo o que pode aparentemente apontar para a ausência do conhecimento da criança não resultam nem em tentativas de ensinar a criança a falar, nem em mal-entendidos explícitos. Durante o processo de aquisição, a criança é vista como falante passível de ser interpretada e significada.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS

“Coisa gostosa é brincar! Brinquedos dão alegria: bonecas, pipas, piões, bolas, petecas, balanços, escorregadores... Os brinquedos podem ser feitos com os mais diferentes materiais: madeira, plástico, metal, pano, papel. Mas há brinquedos que são feitos com algo que a gente não pode nem tocar e nem pegar: brinquedos que são feitos com palavras.”

(Rubem Alves, 2003, p. 39)

Neste capítulo apresentamos os caminhos metodológicos aplicados à esta pesquisa sobre a concepção de linguagem do professor de educação infantil, numa creche municipal situada no interior de Pernambuco, e o espaço oferecido à mesma no âmbito da sala de aula. A primeira parte dispõe sobre a classificação do estudo, os aspectos referentes à seleção dos sujeitos, à coleta dos dados, procedimentos de análise e considerações éticas.

Em seguida, analisaremos os dados coletados através de entrevistas e gravações em vídeo de atividades envolvendo a linguagem no espaço de sala de aula. Esta análise se dividirá em dois momentos. O primeiro momento será construído a partir da análise das entrevistas dos 10 professores de educação infantil, sujeitos desta pesquisa identificados através de letras maiúsculas A, B, C, D, E, F, G, H, I e J. O segundo momento é constituído da descrição e análise de cenas interativas. As transcrições dos dados contidos nos vídeos seguiram as orientações de notações gráficas propostas por Marcuschi (1998). Os quadros organizados de cenas discursivas, tiveram como fonte o trabalho da DA FONTE (2011).

2.1 Classificação do estudo

O processo investigativo desta pesquisa qualitativa de cunho analítico, apoiou-se no pressuposto metodológico da pesquisa qualitativa, a qual enfatiza a perspectiva integrada, em que o pesquisador vai a campo objetivando captar o fenômeno a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas (GODOY, 1995).

Este tipo de pesquisa se concentra na busca da compreensão da dinâmica das relações sociais em sua complexidade (FERREIRA, 1988; DEMO, 1995). Portanto, procuramos fazer um estudo interpretativo, investigativo e analítico, dos dados coletados durante a pesquisa.

A abordagem metodológica qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, deste modo permite a compreensão do real a partir da aproximação do investigador com o contexto do problema pesquisado. Entende-se, portanto, que a pesquisa qualitativa visa a construção da realidade, levando em consideração o contexto social do sujeito.

O sujeito observador-pesquisador integra o processo conferindo aos fenômenos passíveis de interpretação um significado. A análise do discurso de linha francesa serviu como base teórica e como dispositivo de análise de dados. A AD toma por base o discurso como acontecimento, “efeito de sentidos entre interlocutores” (PÊCHEUX, 1990).

2.2 Seleção e caracterização dos sujeitos

Os sujeitos que participaram a pesquisa respondendo nossa entrevista e sendo observados em suas funções, foram dez (10) professores, sendo 09 graduados em Pedagogia e 01 graduada em Letras. Todos foram selecionados sob os seguintes critérios:

- Atuarem em turmas de educação infantil, com crianças de 0-4 anos de idade.
- Lecionarem em turmas com crianças em fase de aquisição e desenvolvimento da linguagem.
- Serem professores efetivos da Rede Municipal de ensino da cidade Chã Grande – PE.
- Serem escolhidos de forma aleatória, entre os sujeitos que obedeçam aos critérios acima citados.
- Aceitarem livremente a participação na pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Quanto à graduação e tempo em que atua na Creche, os sujeitos apresentam as seguintes características:

- Sujeito A, graduada em Pedagogia, trabalha na instituição há seis anos.
- Sujeito B, graduada em Pedagogia, trabalha na instituição há oito anos.
- Sujeito C, graduada em Pedagogia, trabalha na instituição há oito anos.
- Sujeito D, graduada em Pedagogia, trabalha na instituição há quinze anos.
- Sujeito E, graduada em Pedagogia, trabalha na instituição há oito anos.
- Sujeito F, graduada em Letras, trabalha na instituição há quatro anos e cursa pós-graduação.
- Sujeito G, graduada em Pedagogia, trabalha na instituição há dois anos e está cursando pós-graduação.
- Sujeito H, graduada em Pedagogia, trabalha na instituição há dois anos.
- Sujeito I, graduada em Pedagogia, trabalha na instituição há dez anos.
- Sujeito J, graduada em Pedagogia, trabalha na instituição há um ano.

2.3 Coleta de dados e técnicas de pesquisa

Ao chegar a Instituição, entregamos uma carta à gestora, posteriormente socializada com os sujeitos da pesquisa, em uma reunião. Foi evidenciada a finalidade da pesquisa e ressaltada a importância da participação do corpo docente para o presente estudo.

Disponibilizamos o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi devidamente assinado, após conversarmos sobre o seu conteúdo e o sujeito ter demonstrado que compreendeu o que constava no documento a ser assinado. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e só então teve início a coleta de dados.

Para a obtenção dos dados necessários à efetivação da pesquisa, foi aplicada uma entrevista semi-estruturada com os sujeitos da pesquisa, gravada em áudio, mp4 vision multiplayer Dynacom, sobre a concepção de linguagem e o planejamento do professor. A entrevista deu a possibilidade aos sujeitos de refletirem sobre conceitos teóricos e filosóficos referentes à linguagem. E a observação discursiva de sujeitos-professores em situação de aula gravado com uma câmera Kodak EasyShare M530. As entrevistas foram realizadas no período entre maio e junho de 2010.

Uma das características da entrevista semi-estruturada é a utilização de um roteiro previamente elaborado. Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa.

Os questionamentos básicos podem ou não despertar no investigador o interesse e a necessidade de aprofundar seus conhecimentos tecendo questionamentos para dúvidas específicas, aproveitando a espontaneidade que este tipo de entrevista estabelece.

O autor complementa, afirmando que a entrevista semi-estruturada

Favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A entrevista semi-estruturada facilitará o trabalho do investigador, a medida que ele terá a mãos informações básicas que serão mote para novas formulações e questionamento. Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. Planejar o roteiro tem uma funcionalidade que vai além da coleta de informações básicas, pois ela serve ao pesquisador como um meio para que este possa se organizar para o processo de interação com o informante.

As entrevistas foram realizadas nas dependências da creche onde as profissionais entrevistas trabalham, no período entre maio e junho de 2011. Os sujeitos participantes da pesquisa concederam a entrevista de maneira voluntária, mediante a explicação do objetivo de tal atividade. As entrevistas foram iniciadas depois de garantir que a identidade do sujeito da pesquisa seria preservada, cumprimos a prerrogativa ética de não o expor. Antes de seguir com os questionamentos conversamos sobre o tema a ser trabalhado, justificando a importância de pesquisá-lo.

As entrevistas foram gravadas em gravador digital (mp4 vision mltiplayer Dynacom), cujo conteúdo foi transcrito de forma literal e analisado discursivamente. Realizadas individualmente, cada entrevista durou em média dez minutos com a autorização do entrevistado para gravação e transcrição da mesma.

Em seguida, aplicamos a segunda técnica de pesquisa foram as observações das atividades propostas e realizadas pelos professores de Educação Infantil, gravadas em vídeo.

Nesta fase da pesquisa pudemos observar e filmar atividades que envolviam situações de uso de linguagem dentro da sala de aula, mas nem todo momento foi possível ser filmado. A permissão para filmagem teve algumas restrições para não atrapalhar a rotina dos alunos. A delimitação do *corpus* ocorreu durante a análise dos dados coletados.

O período de filmagens teve uma abrangência de dois meses e meio, em um período entre abril e julho. O *corpus* foi constituído da interação entre professor e criança em ambiente de creche, que foram videogravadas em câmera com duração média de 10 a 15 minutos cada, em um intervalo semanal, totalizando 1 hora, 49 minutos e 57 segundos o tempo de filmagem. Dez registros foram realizados. A possibilidade de acompanhar semanalmente permitiu acompanhar atividades que aconteciam com certa frequência, como a contação de história por exemplo. Selecionamos para análise três fragmentos de cenas interativas.

2.4 Procedimentos de análise e considerações éticas

Os conceitos teóricos referentes à linguagem, desenvolvimento e aquisição, bem como o discurso do professor de educação infantil foram analisados a partir da análise do discurso de linha francesa, para atender aos objetivos propostos.

Este dispositivo, segundo Orlandi (2002), vai articular o linguístico ao sócio-histórico e ao ideológico, colocando a linguagem na relação com os modos de produção social. A linguagem é estudada não apenas enquanto forma linguística como também enquanto forma material da ideologia.

Orlandi (2000, p. 60) mostra que o analista deve poder explicitar os processos de identificação pela sua análise: falamos a mesma língua, mas falamos diferente. O dispositivo de análise à medida que é construído, deve considerar tanto ideologia quanto inconsciente.

O que se espera do dispositivo do analista é que ela lhe permita trabalhar não numa posição neutra, mas que seja relativizada em face da interpretação: é preciso que ele atravesse o efeito de transparência da

linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Esse dispositivo vai assim investir na opacidade da língua, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade. (ORLANDI, 2000, p. 61)

Assim, a posição do leitor muda, este se desloca para um lugar construído pelo analista. Isto permite contemplar os processos de produção de sentido em suas condições.

O dispositivo, a escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória (ORLANDI, 2000, p. 60). A interpretação se apresenta em dois momentos:

- a) Em um primeiro momento, é preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto de análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise;
- b) Em um segundo momento, é preciso compreender que não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação. (ORLANDI, 2000, p. 60)

O analista se coloca numa posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentido em suas condições, assim ele transita entre teoria, consulta ao *corpus* e análise, conforme salienta Orlandi (2000). Sabemos que a constituição do *corpus* é o primeiro item relevante para se começar uma análise. A partir da configuração do *corpus*, é preciso entender que a análise do discurso visa compreender como um objeto simbólico produz sentido. Para que isto ocorra, é necessário articular teoria, *corpus*, delineado através dos recortes, e análises, como mencionado anteriormente.

Analisando-se as concepções de linguagem dos sujeitos em questão é possível saber com clareza qual o espaço oferecido a ela nas salas de aulas de crianças que ficam em creche em horário integral.

Analisamos, ainda, os recortes discursivos a partir das observações gravadas em vídeo. Para tanto, utilizaremos os procedimentos analíticos da Análise do Discurso de linha francesa, tal como fundada por Pêcheux, na França e desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi e seguidores.

É importante salientar que o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê Científico e de Ética da Universidade Católica de Pernambuco (ANEXO B). A coleta de dados teve início após a aprovação do comitê. Para preservar a

identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa usaremos letras para identificá-los, para nos referimos às crianças utilizaremos a letra C e uma numeração, caso mais de uma criança participe do momento de interação.

As transcrições dos dados referentes às falas das crianças e professores seguiram as orientações de notações gráficas propostas por Marcuschi (1998), obedecendo à maneira como a palavra foi pronunciada. Os quadros organizados de cenas discursivas, tiveram como fonte o trabalho da DA FONTE (2011). A apresentação dos recortes discursivos extraídos dos vídeos seguiu a seguinte legenda:

[[Falas simultâneas	Quando dois interlocutores iniciam um turno ao mesmo tempo. Como a produção da criança é predominantemente gestual, o uso dessa notação gráfica também será realizado para fala e gestos simultâneos.
[Sobreposição de vozes	Quando a coincidência da fala não se dá desde o início do turno, mas a partir de certo ponto.
(+	Pausas e silêncios	Para pequenas pausas existentes na fala.
(tempo)	Pausas maiores	Para pausas que ultrapassam 1.5 segundos, indica-se tempo.
(incompreensível)	Dúvidas e suposições	Quando não se entende parte da fala ou do turno.

/	Truncamentos Bruscos	Quando um falante corta o turno de fala do outro.
:	Alongamento de vogal	Os dois pontos podem ser repetidos, a depender da duração.
‘	Aspa simples (entonação)	Para subida leve (como uma vírgula ou um ponto e vírgula).
“	Aspas duplas (entonação)	Para uma subida rápida como no ponto de interrogação ou exclamação.
(...)	Trechos cortados	Indicação de transcrição parcial ou de eliminação.
LETRAS MAIÚSCULAS	Ênfase	Sílaba ou palavra pronunciada com mais ênfase.

2.5 Análise da entrevista

Questão 01: O que você entende por linguagem?

Formações discursivas a respeito da linguagem:

Sujeito A e F: “Forma de comunicação”.

Sujeito B: “É o que a criança fala”.

Sujeito C: “Linguagem nessa fase utilizamos e interpretamos como a primeira linguagem, a linguagem materna. Nesta fase, os gestos são passíveis de serem observados, assim como as expressões, então interpretamos como um tipo de linguagem”.

Sujeito D: “Linguagem é tudo aquilo que... é a oralidade é a fala”.

Sujeito E, H, I, J concordam que: “A linguagem é uma forma de interação”.

Nesta questão procuramos entender o que o sujeito da pesquisa entende por linguagem, qual a teoria que embasa sua prática pedagógica com a linguagem nas turmas infantis que funcionam em creche. Procuramos entender a ideologia na qual se insere o discurso.

Dos dez sujeitos entrevistados, seis responderam que “*A linguagem é forma de comunicação e interação*” e mesmo a partir da condução que ganhou a entrevista, não teceram nenhum comentário sobre a forma de aquisição, apenas repetiam e davam ênfase à comunicação e interação. Um dos sujeitos apenas relatou que a “*Linguagem é tudo que a criança fala*”. Outra resposta obtida não elucidou exatamente o que pensava a respeito da linguagem, pois respondeu o seguinte: “*Linguagem é tudo aquilo que... é a oralidade, é a fala*”. Neste momento, houve uma pausa e, mesmo assim, não houve uma tentativa de explicar esta afirmativa. Já em outro caso, um dos sujeitos entrevistados, com formação em Letras, diferente das demais que é em Pedagogia, elaborou sua resposta da seguinte forma: “*Linguagem nessa fase utilizamos e interpretamos como a primeira linguagem, a linguagem materna. Nesta fase, os gestos são passíveis de serem observados, assim como as expressões, então interpretamos como um tipo de linguagem*”.

Ficou perceptível já nesse primeiro questionamento que boa parte dos sujeitos entende linguagem como forma de comunicação e de interação. Entender a linguagem como forma de comunicar chega a ser quase um senso comum entre os sujeitos da pesquisa. Podemos perceber diante do discurso desses sujeitos que precisam de formações sobre linguagem.

A resposta de grande parte dos entrevistados é que entendem a linguagem como uma forma de comunicação, assim como aponta Kristeva (1978) que a linguagem pode ser sistema de comunicação, formas de comunicação ou então a própria comunicação. No entanto, encontramos em Lemos (2002, 51), que faz parte do chamado senso comum considerar que o efeito da linguagem seja a comunicação. Os que assim consideram a linguagem reduzem seus efeitos de sentido. Encontramos em Lier-De Vitto & Carvalho (2008) que,

A linguagem é instrumento da comunicação, um veículo/ suporte material de conteúdos internos, mentais. Neste cenário reina o sujeito psicológico: aquele quem tem “pontos de vista”, que quer “informar/ expressar” intenções e emoções e que pode “regular o outro”... A linguagem não ultrapassa, no sociointeracionismo, o estatuto de acessório da comunicação: ela é, como dissemos, unicamente *veículo-suporte de conteúdos e significados*. (LIER-DE VITTO; CARVALHO, 2008, p. 119)

No entanto, a linguagem vai além do ato de comunicar, pois como percebemos na abordagem de De Lemos (1997), a criança vai-se constituindo como falante inserida na língua e, nesse percurso, assume diferentes posições discursivas. Como afirma a autora, os sujeitos constituem-se na/pela língua, subjetivam-se inseridos na língua. Esta constituição de sujeito e linguagem ocorre mutuamente. Segundo Lacan, “A linguagem é condição do inconsciente (...) o inconsciente é a implicação lógica da linguagem: com efeito, não há inconsciente sem linguagem” (Dor, 1985: 103). Abordar linguagem apenas com a forma de comunicar limita seus efeitos de sentido e a complexidade que é a constituição do sujeito.

Há na verdade, uma dependência do *infans* com relação à fala do outro, sua fala fica alienada, como um reflexo da fala do Outro. Numa das observações gravadas em vídeo, durante a contação de história “Chapeuzinho vermelho” uma das crianças que está na faixa etária entre 0-2 anos, olha para a colega do lado no momento em que se fala da avó da Chapeuzinho, diz: *Quero ir pra bobó*.

Percebemos na fala dessa criança vestígios da fala do adulto e a interação presente neste espaço de rodas de leitura. No entanto, um provável despreparo por parte daqueles responsáveis pela educação do mesmo mostra a falta de planejamento da atividade no momento em que não dá significado à fala do *infans*, que passa despercebida no espaço em que deveria ser privilegiada.

Conforme De Lemos (1998; p. 15)

[...] na fase inicial de acertos a fala da criança não só consiste de fragmentos da fala do adulto como depende do reconhecimento que a interpretação do adulto confere a esses fragmentos para continuar a se fazer presente no diálogo.

Nesta situação apresentada, o adulto em questão não atribuiu significado, o livro não tinha figuras coloridas que prendesse a atenção dos pequenos. O fato de não atribuir significado ao que foi dito pela criança causou dispersão na mesma.

Apenas um dos entrevistados usou a palavra interação para definir linguagem. Ainda assim, a inserção da palavra tem apenas como função de comunicar, e não como parte do processo estruturante do sujeito.

Em De Lemos (2002), a autora fala da interação como fazendo parte do processo de reciprocidade, definido como retomada pela criança do papel da mãe, iniciando a interação, desencadeando com sua fala uma fala que refletiria e completaria a sua. No caso da relação professor-aluno, aluno-professor essa reciprocidade acontece sem necessariamente ser entre criança e mãe.

Espaços oferecidos à linguagem:

Em que momento você acredita que está trabalhando com linguagem?

Sujeito A: “A partir do momento em que eu estou cantando com eles, me comunicando e conversando com eles... a partir daí, eu estou me comunicando e trabalhando a linguagem”.

Sujeito B e E: “Conversam o tempo todo”.

Sujeito C: “Nas brincadeiras e também através do... (me ajuda)... nas brincadeiras elas conversam umas com as outras e com o professor”.

Sujeito D: “As crianças gostam porque trabalham em grupo e temos um bom resultado... Na hora da música eles cantam junto conosco... e... participam da música...”

Sujeito F: “Com músicas e histórias... é... a leitura é mostrada com figuras, em rodas de leituras”.

Sujeito G e H: “Eles conversam muito, durante as atividades rotineiras”.

Sujeito I e J: “Nas atividades realizadas na sala”.

A formação discursiva, doravante FD, tem função de mediação e nela podemos entender os diferentes sentidos, palavras iguais podem ter sentidos

diferentes. A FD é “o lugar do sentido, lugar da metáfora, é função da interpretação, espaço da ideologia” (ORLANDI, 1996, p. 21).

Foucault (1997) conceitua FD da seguinte forma:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 1997, p. 43)

Esta pergunta teve como finalidade identificar se os sujeitos da pesquisa acreditam estar trabalhando linguagem na sua prática pedagógica. Dentre as respostas, a formação discursiva presente aponta para o fato de os sujeitos entenderem que é nas brincadeiras, nas atividades lúdicas, no uso de áudio e vídeo, bem como os momentos de leitura que estão desenvolvendo um trabalho com a linguagem.

Os momentos apresentados pelos entrevistados são semelhantes à medida que acreditam que em atividades realizadas no cotidiano, que favorecem a interação entre adulto e criança, a linguagem está sendo trabalhada.

Nas respostas não ficou claro se haveria um planejamento, algum objetivo a ser atingido nessa área de conhecimento, nem tão pouco apresentaram uma seqüência didática clara no discurso. Apenas colocaram que acreditam estar trabalhando linguagem nas suas atividades rotineiras e que durante a execução de algumas atividades há conversa e interação entre criança/criança, adulto/criança, criança/adulto.

O sujeito C sentiu-se inseguro e pediu ajuda para responder a pergunta durante a entrevista. Mas acabou retomando a resposta dizendo que durante as brincadeiras as crianças interagem entre si.

De Lemos (1989) toma o diálogo, enquanto fenômeno de natureza discursiva e, simultaneamente, como lugar de inserção da criança na linguagem. Observamos que, nessa linha de pensamento, a autora demonstra interesse pelos processos dialógicos na questão da aquisição da linguagem, tomando o lugar de inserção da criança na própria linguagem e o diálogo adulto-criança enquanto fenômeno de natureza discursiva a partir de uma unidade de análise.

As formações discursivas construídas em torno desta pergunta apontam para um fazer pedagógico a partir de atividades que envolvam música, vídeo, conversas e brincadeiras. De acordo com Brasil (1998b, p.23, v.2) quando utilizam a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens.

Durante a entrevista, o sujeito C chegou a pedir ajuda: “me ajuda”. Outros silenciaram em algum momento. Ficou perceptível que os sujeitos entrevistados, por insegurança, buscavam no silêncio a fala do outro, quem sabe a fala do analista surgindo como resposta. O silêncio poderia ser esquecimento, ausência de conhecimento sobre o assunto ou não saber usar as palavras para o que tentava expressar. “O gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio” (ORLANDI, 1996, p. 18).

O silêncio estará presente na linguagem dando a ela a possibilidade múltipla de sentidos, tirando de nós a certeza de exatidão nas análises porque o sentido sempre poderá ser outro. Como diz Orlandi (1996; p. 64), em suas palavras, “interpretar é compreender, ou seja, explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro.”

Um dos sujeitos não mencionou em sua resposta atividades com linguagem, apenas comentou que as crianças conversam muito entre si. Mostrando total descrença e colocando em evidência que não desempenha um trabalho voltado para a linguagem. De fato, é necessário preparar os profissionais da educação infantil para que eles possam oferecer um espaço para a linguagem em sala de aula.

Atividades lúdicas como forma de trabalho com a linguagem.

Como você desenvolve, na sua sala de aula, o trabalho com linguagem?

Sujeito A: “De todas as formas... com gestos... em música... em escrita e também conversando com eles, com os alunos.”

Sujeito B: “A partir do momento em que eu estou cantando com eles e conversando com as crianças na sala de aula e nos momentos de recreação eu me comunico com eles e eles comigo.”

Sujeito C: “Através da música, da conversa da historinha, da cantiga de roda, da brincadeira.”

Sujeito D: “Conto historia com eles em circulo no chão.”

Sujeito E: “O trabalho com a linguagem nessa faixa etária das minhas crianças é a linguagem trabalhada em assistir um vídeo, um desenho, a hora da leitura, naquele momento a gente já utiliza a linguagem oral, fazemos perguntas se eles entenderam e eles respondem.”

O conceito de formação discursiva é utilizado pela AD para designar o lugar onde se articulam discurso e ideologia” (MUSSALIM, 2001, p. 125). O discurso, portanto, está longe de ser produto de um sujeito específico, pois traz em si a ideologia da formação discursiva que o originou.

Percebemos nas respostas acerca desta pergunta a formação discursiva que é “o trabalho com a linguagem através de atividades lúdicas”. Cinco sujeitos mencionaram a música como sendo um instrumento facilitador do trabalho com linguagem.

Nesta questão, pretendíamos entender o tipo de atividade que os sujeitos aplicavam em suas aulas, na intenção de perceber se as mesmas buscavam atingir a objetivos específicos.

O sujeito B enfatizou em sua resposta a palavra “comunicar”, pois para ele o momento em que conversa com o aluno é um espaço oferecido à linguagem, o que nos leva a entender que há uma constante interação entre educador e educando no âmbito da educação.

Oito dos entrevistados mencionaram as rodas de leitura e atividades de contação de história como espaço privilegiado para este trabalho, pois surgem questionamentos por parte dos alunos que também interagem com o professor quando estimulados a falarem sobre as histórias.

Portanto, é praticamente um consenso de que em atividades lúdicas que envolvam música ou vídeo, contação de histórias e conversas informais o trabalho com linguagem seja inevitável, como se este trabalho surgisse de forma espontânea.

A relação dialógica estabelecida durante as rodas de leitura onde os alunos podem ouvir histórias ou contá-las é na verdade para os entrevistados um espaço de criação e de estímulo à imaginação.

A criança de acordo com Faria (1999), não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura. Portanto, seja qual for a atividade ela não pode ser entendida como passatempo ou distração das crianças.

É importante que o professor saiba, ao ler uma história para as crianças, que está trabalhando não só a leitura, mas também, a fala, a escuta, e a escrita; ou, quando organiza uma atividade de percurso, que está trabalhando tanto a percepção do espaço, como o equilíbrio e a coordenação da criança. Esses conhecimentos ajudam o professor a dirigir sua ação de forma mais consciente, ampliando as suas possibilidades de trabalho. (BRASIL, 1998a, p. 53)

Os sujeitos que participaram da pesquisa trabalham com crianças de zero a quatro anos de idade. Independentemente da faixa etária da turma que trabalham as respostas coincidiram durante a entrevista.

O RCNI volume 1 elenca as atividades permanentes que devem ser realizadas na Educação Infantil.

Consideram-se atividades permanentes, entre outras:

- brincadeiras no espaço interno e externo;
- roda de história;
- roda de conversas;
- ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música;
- atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança, incluindo momentos para que as crianças possam ficar sozinhas se assim o desejarem;
- cuidados com o corpo.

(BRASIL, 1998a, p. 56-57)

A partir da análise discursiva percebemos que eles entendem a roda de história e de conversa como atividades que privilegiam o uso da linguagem, porém, durante as gravações em vídeo nas turmas de 0-2 anos as crianças não participaram como algo rotineiro, para elas parecia algo novo. E o sujeito analisado parecia improvisar a história com um livro sem cores.

Ou seja, cinco dos sujeitos entrevistados, apesar de dizerem trabalhar com linguagem, não deixaram isto evidente durante as observações. Os sujeitos mencionados trabalham com crianças na mesma faixa etária, e no cotidiano da creche trabalham com os cuidados básicos de caráter assistencialista.

O planejamento pedagógico na educação infantil

Você faz planejamento das atividades?

Sujeito A: “Existe sim um planejamento. Todos os meses nós nos juntamos e fazemos o planejamento para o mês. E no caso aqui... a gente trabalha com projetos, então cada mês é um projeto.”

Sujeito B, D e H: “Trabalhamos com projeto.”

Sujeito C: “Sim, planejamos uma vez por mês, mas trabalhamos mais em casa .”

Sujeito E: “Sim. Temos projetos que são elaborados e discutidos em reunião.”

Sujeito F: “Quando falamos sobre o projeto, mesmo em tenra idade, tentamos mostrar o que vamos trabalhar através de uma pintura, ou de uma imagem do tema, através da conversa e eles estão ouvindo e entendendo o que estamos passando.”

Sujeito G: “Sim, no momento estamos trabalhando o projeto junino. Nós temos as brincadeiras, as comidas típicas e a dança, quadrilha.”

Procuramos identificar nesta questão se há uma prática pedagógica que colabore para um planejamento mais afinado com as necessidades do grupo de crianças. No discurso dos sujeitos entrevistados, as respostas não se distanciaram entre si, ficou claro que todos realizam um planejamento de atividades para as suas turmas conforme a faixa etária.

O RCNEI, volume 1, fala sobre como organizar os conteúdos e mostra que cabe ao professor organizar seu planejamento de forma a aproveitar as possibilidades que cada conteúdo oferece, não restringindo o trabalho a um único eixo. (Brasil; 1998a, p. 53)

Cinco sujeitos entrevistados relacionaram a produção e execução de projetos ao sentido de planejamento. Os professores e o gestor da instituição onde foi desenvolvida a pesquisa seguem o que diz o RCNEI, v1,

Em alguns municípios, existe um tipo de prática em que as crianças ficam um período na creche e o outro na pré-escola. Nestes casos ou ainda naqueles onde há troca de turnos de professores entre os períodos da manhã e da tarde, é necessário um planejamento em conjunto, evitando repetições de atividades ou lacunas no trabalho com as crianças. Não é desejável que a creche seja considerada apenas um espaço de cuidados físicos e recreação e a pré-escola o local onde se legitima o aprendizado. (BRASIL, 1998a, p. 66)

A ideologia que está na origem do dizer advém do que falam os Referenciais Curriculares da Educação Infantil, como podemos perceber na fala do sujeito A “*Todos os meses nós nos juntamos e fazemos o planejamento para o mês*” e é reafirmado pelo sujeito E “*Temos projetos que são elaborados e discutidos em reunião*”.

Para Foucault (1997, p. 43), a formação discursiva é um conjunto de enunciados em que ocorre certa regularidade, é convencionalizado. Assim, a formação discursiva, que ocorreu com certa regularidade, presente nos recortes, deixa claro que o planejamento dos projetos deve ser fruto de um trabalho coletivo com a participação dos profissionais envolvidos no processo educativo, Visto que os mesmos não trabalham em tempo integral, havendo assim uma troca de turno. A articulação na hora de planejar vai favorecer à medida que não haverá risco de repetição de atividades desnecessárias.

Momento de contar história

Falamos muito em contar e história, também em rodas de leitura, como são estes momentos?

Sujeito A: “Há depois que eles tomam café da manhã. Aí então a gente senta eles para contar história e cantar músicas, que é o momento em que eles vão ter o contato com a linguagem a interação por meio de atividades lúdicas. Tem aulinha no nível deles vão fazer a tarefinha, vão brincar.”

Sujeito B: “Nós contamos a história e mostramos as ilustrações.”

Sujeito C: “A contação de história é no cantinho da leitura, nós contamos e em outros momentos eles contam.”

Sujeito D: “Nós temos uma historinha que é numa caixa feito televisão. Eles vão assistindo as cenas e contando do jeito que entende”.

Sujeito E: “Sim, sentamos com eles no chão, no tapete, contamos histórias e eles gostam muito”.

Sujeito F: “É um momento em que eles se soltam mais, pois contamos a historinha, mostramos a gravura. Tem a roda de leitura que o professor aproveita para puxar conversa sobre o tema. Fazemos perguntas sobre o que eles gostam mais, quais as cores preferidas, como foi o dia deles, e eles comentam. Mas no momento da leitura... eles gostam mesmo é das gravuras... O entendimento maior é pelo olhar... pelas gravuras eles têm um entendimento e fazem uma interpretação daquela história que você está contando... aí, quando a gente termina de contar a história, a interpretação fica fácil porque ele já fez a leitura da imagem. Eles recontam, inventam coisas que nem existia ali.”

Ao discutir este item, tivemos como finalidade perceber se durante o momento de contação de histórias, perceberíamos as mudanças de posição do falante. As mudanças de acordo com De Lemos (2006b) são consequente à captura da criança, enquanto corpo pulsional, que por isso mesmo demanda interpretação por um outro sujeito falante.

De Lemos, nos anos 90, traz em seu escritos as posições de falante, nas quais na primeira posição, o sujeito está alienado ao outro, recortando a fala do adulto; na segunda posição, a língua faz efeito e é o momento dos “erros”, como “fazi”, por exemplo. Nesta posição, a criança é impermeável à fala do outro. Na terceira posição de falante, é o momento das autocorreções e a criança já é autora da sua linguagem.

Cláudia de Lemos propõe três posições da criança na estrutura como explicativas da mudança (na linguagem e na criança).

Primeira posição: dominância da fala do outro (fragmentos incorporados constituem a fala da criança).

Segunda posição: dominância do funcionamento da língua que faz emergir erros de diversos tipos e estruturas paralelísticas. A criança é impermeável à correção.

Terceira posição: dominância da relação da criança com sua própria fala. (LIER-DE VITTO; CARVALHO, 2008, p. 139)

A partir de 2010, a autora vem pensando outras posições possíveis que a criança assume na aquisição de linguagem (DE LEMOS, 2010).

Os dez entrevistados disseram utilizar em sala de aula cantinho de leituras, varal de leitura, contar história, mas quando interrogados como são estes momentos, cada um falou do seu método. O uso de ilustrações é comum a todos, no entanto, nas observações gravadas em vídeo, os livros utilizados não eram coloridos; em outra turma, a professora usou um cordel que pareceu estar em desacordo com a idade dos meninos.

Em uma das observações gravada em vídeo, as crianças de zero a dois anos cantam e dançam com a professora antes de começar a ouvir a história, seria uma atividade introdutória. Alegres, quando a docente diz que vai começar a contar história, alguns deitam no chão, outros sentam, mas todos se divertem com a notícia.

No entanto, a professora pede para que eles fiquem sentados “para ouvir a história, tem que sentar direito”. Esta formação discursiva nos remete à formação ideológica do discurso autoritário, de cima para baixo, sem reversibilidade possível, conforme Orlandi (2000) e para a interdiscursividade de necessidade de assunção de um modelo padrão, no qual a criança deve ser igual à professora (sentar-se como ela) para a escutar bem.

A atividade aparentemente lúdica passa a ser permeada de cobrança, pois a mesma chama a atenção deles mais de uma vez, impedindo o momento espontâneo.

Provavelmente, por estarem sendo filmadas, as três professoras envolvidas ficam mais preocupadas com a estética da roda de leitura, para que seja exatamente um círculo, do que com o a finalidade de se fazer tal atividade.

Os meninos e meninas sentam, deitam, todos no tapete, porém são colocados na posição em que a docente acredita ser a melhor. Durante a organização do grupo, um dos meninos pega o livro e olha a imagem. O livro dos três porquinhos não é colorido. A professora desiste de contar a história com eles no tapete, o que traz o efeito de que não é tão corriqueira assim esta prática.

As crianças são colocadas nas cadeiras e ela começa a história. Ao finalizar, começa a cantar as músicas novamente e pergunta aos alunos: Qual vocês querem

cantar? Eles não respondem. O sujeito A, então, sugere a do “Sapo”. Uma das crianças repete: “papo” como se confirmasse a escolha da docente.

Neste momento, acontece o que De Lemos (2002) chama de especularidade,

O processo chamado de especularidade, definido como presença na fala da criança de parte do enunciado da mãe que o antecede, assim como pela incorporação da fala da criança no enunciado da mãe. (DE LEMOS, 2002, p. 46)

Este processo é hoje compreendido como o estado em que a criança se encontra na primeira posição de falante, recorta do outro a fala incorporando-a a seu discurso.

Durante uma atividade, na qual as crianças com idades que variavam de zero a dois anos de idade, uma das crianças é questionada sobre a música que quer cantar. Temos neste caso uma posição em que o pólo dominante é a relação da criança com a fala do outro.

Sujeito A: Qual a que M quer cantar? Do sapo?

M: papo.

O enunciado de M é fragmento do discurso do sujeito A. Nesta situação, temos a docente e não a mãe, em posição de outro significativo. Deveria ter havido uma interpretação, talvez um estranhamento da fala da criança, o que poderia ter o efeito de correção pela criança. A professora não prolonga o diálogo e logo inicia a música junto às outras crianças. A criança não chega a assumir o papel do outro como interlocutor, pela falta de espaço que o sujeito A não ofereceu.

A interpretação que a criança faz do enunciado do adulto como pedido de esclarecimento/correção aponta para um aspecto importante do processo de identificação, qual seja, para o reconhecimento pela criança, de que seu enunciado afeta o interlocutor e, conseqüentemente, trata-se do reconhecimento da alteridade do interlocutor. (DE LEMOS, 2006a, p. 30)

Partindo desta premissa, percebemos que a criança foi silenciada depois da primeira resposta, pois logo a professora começou a cantar, M não teve espaço para transitar pela linguagem.

O sujeito F disse, ao responder a questão proposta, que “faz perguntas sobre o que eles gostam mais, quais as cores preferidas nas imagens vistas, questiona

como foi o dia deles, e eles comentam. Mas no momento da leitura... eles gostam mesmo é das gravuras... Eles recontam, inventam coisas que nem existia ali.”

No entanto, isto não pode ser comprovado nas observações, a impressão que temos é que são raras as vezes em que o professor dá significado aos enunciados dos *infans*.

Pela dificuldade em organizar a turma, não pareceu uma prática constante, como é dito pelos sujeitos entrevistados.

Na análise deste recorte discursivo vemos uma dominância de processos de identificação da criança com o outro significativo para ela. A criança incorpora parte do enunciado, no entanto não muda de posição. Provavelmente por não encontrar espaço para isto.

Interação durante as atividades

As crianças demonstram interesse no momento da contação de história? Você percebe esta interação?

Sujeito A: Sim, uns querem pegar no livro, outros prestam atenção na história.

Sujeito B: Sim, eles querem pegar o livro e muitas vezes... Eles perguntam muito... Querem ver... É bem divertido...

Sujeito C: Durante a história eles demonstram atenção e participam.

Sujeito D, E, F, G, H, I e J, apenas disseram: Sim...

Este questionamento complementa o anterior, pois trata de uma das atividades mais mencionada durante a entrevista. O objetivo desta é saber se há espaços dialógicos e se a linguagem é privilegiada.

Entre os dez entrevistados, apenas três descreveram como é o envolvimento das crianças neste momento. Os demais resumiram suas respostas com um sim.

Entendemos existir nesta situação um não dito. E em torno dele temos duas possibilidades. A primeira é a de que os não ditos funcionam como uma tática de economia verbal e uma estratégia retórica usada para aumentar a eficácia do discurso e a interação comunicativa. Tal idéia se aplica ao presente trabalho por ser

a entrevista uma atividade discursiva dinâmica e o sujeito pode estar ansioso para responder a todos os questionamentos de maneira objetiva e eficaz. Na segunda possibilidade, são produções inconscientes, só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras. (ORLANDI, 2000, p.34), portanto, é na ausência significativa o foco desta análise. Há toda uma margem de não ditos que também significam. (ORLANDI, 2000, p.82).

Em, “Durante a história eles demonstram atenção e participam” pode está sendo silenciado que em outras atividades não há atenção e participação. Isso pode ser afirmado visto que a atividade mais mencionada foi “contar histórias”, por predominar ou por não ofertar um leque de opção que funcione tão bem quanto ela.

Nesta situação, o sujeito pode não ter uma definição clara para a interação e para não incidir em um erro, apenas afirma que existe interação. Ora, se o sujeito fala nas questões anteriores que trabalha linguagem é previsível que ele trará a interação como algo presente em seu discurso.

O que percebemos é uma interação que se apresenta como comunicação e linguagem enquanto uso. O sujeito B diz que “Sim, eles querem pegar o livro e muitas vezes... Eles perguntam muito... Querem ver... É bem divertido...”, mas à medida que fala faz muitas pausas, como se esperasse que o analista completasse a fala.

Neste recorte apresentado, podemos perceber que há de fato um contato entre aluno, professor e material didático. Aparentemente percebemos que o sujeito B fala nisto como atividade prazerosa, mas nas observações feitas em vídeo ele sente-se incomodado com as falas que escuta no grupo de crianças, pede silêncio o tempo todo e os recursos que usa não parecem prender a atenção dos pequenos por não serem coloridos, não terem um tamanho que favoreça a visualização das imagens.

As turmas de zero a dois anos mostraram interesse pelas histórias, porém não foram observados materiais didáticos de apoio pedagógico que servissem para cativar, prender a atenção dos pequenos. Livro sem cores e atividades desconexas com o que foi lido.

Formação de professores: uma necessidade à prática pedagógica

A instituição que você trabalha oferece formação continuada? Você já participou de alguma formação sobre linguagem?

Sujeito A: “Sim. Já participei de formação com linguagem. No nível de formação, durante a graduação e após. Tive o contato esse contato de como seria a linguagem e quais as formas da linguagem.”

Sujeito B: “Sim, mas na escola eu nunca participei de uma formação específica sobre linguagem.”

Sujeito C: “Sim... No início do ano letivo que foi pelo... foi com a coordenadora.”

Sujeito D: “Não participei de formação específica, aprendi sobre linguagem dentro da instituição e na formação acadêmica.”

Sujeito E: “Sim. De reunião sobre elaboração e execução de projetos. Mas não há formação sobre linguagem.”

Sujeito F: “Sim. Eu participei da formação do PCN, há algum tempo atrás que foi sobre linguagem... Aqui (creche) não.”

Sujeito G: “Sim, mas agora que estou no maternal não tem.”

O objetivo desta questão foi de identificar nos discursos dos sujeitos entrevistados se de alguma forma eles recebem formações pedagógicas a respeito de linguagem.

O sujeito A diz ter participado de formação sobre linguagem, tanto no ambiente de trabalho como no âmbito acadêmico. *“Sim. Já participei de formação com linguagem. No nível de formação, durante a graduação e a pós. Tive o contato esse contato de como seria a linguagem e quais as formas da linguagem.”*

Assim como o sujeito A, o sujeito B recebeu orientações para o trabalho com linguagem, mas afirmou que não teve nada específico no local de trabalho. O sujeito B relatou que “nunca participou de uma formação específica sobre linguagem.”

Depoimentos como este foram recorrentes “aprendi sobre linguagem dentro na formação acadêmica”. Na verdade, os envolvidos no projeto não participaram de nada específico, porque a própria instituição na qual que eles trabalham não atentou para esta necessidade. O sujeito D e o sujeito E, afirmaram não terem participado de formação sobre o tema “Linguagem”.

É importante pensar o espaço da linguagem em turmas infantis, pois é por meio dela que nos constituímos sujeitos. É através dela que significamos o mundo e somos significados.

Os sujeitos F e G disseram ter participado: “Sim. Eu participei da formação do PCN, há algum tempo atrás que foi sobre linguagem... Aqui (creche) não”; “Sim, mas agora que estou no maternal não tem.”

Um dos entrevistados respondeu com um sim, mas não explicou exatamente como foi, titubeou, silenciou em alguns momentos mostrando dúvidas.

Documentos oficiais como RCNEI, constataam a falta de formação dos docentes que atuam na Educação Infantil.

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc. (BRASIL, 2000, 39 v1)

Sobre o nível de escolaridade dos profissionais que atuam na Educação Infantil, variam entre os que possuem apenas o magistério, graduados e pós-graduação. A LDB dispõe, no título VI, art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O problema de formação profissional é evidente e real no cenário educativo, pois não é só ter formação necessária, mas dar continuidade a este processo com as formações continuadas. Sempre buscando formas de atualização, pela necessidade de uma melhor formação dos profissionais da educação para as crianças de 0 a 6 anos de idade.

A importância do trabalho com a linguagem

É importante trabalhar a linguagem com crianças em fase de aquisição?

Sujeito A: “Sim, porque estamos trabalhando o desenvolvimento da fala da criança.”

Sujeito B: “O trabalho com a linguagem é importante porque daí é que vem todo o desenvolvimento da criança.”

Sujeito C: “Sim é importante porque ele vai desenvolver a fala.”

Sujeito D: “Sim, é importante. A criança já vem com a linguagem de casa, já traz de casa desde quando ele nasce. É a mãe que passa para ele e ele aprende muita coisa. A escola só acrescenta. “O professor não ensina tudo, ele já vem com uma bagagem.”

Sujeito E: “Sim, eu sinto dificuldade no tempo, não temos muito tempo para planejamento, trabalhamos mais em casa do que na sala de aula.”

Finalmente, questionamos os docentes entrevistados sobre a importância do trabalho com a linguagem, com o objetivo de analisar discursivamente se os mesmos entendem a importância da linguagem com estruturante do sujeito.

Os entrevistados concordaram que é importante trabalhar a linguagem, no entanto eles não mencionam em momento algum o fato de a linguagem constituir o sujeito. Isto revela que é necessário dar o primeiro passo levando este conhecimento às instituições educacionais e aos profissionais que nelas atuam.

A formação discursiva dominante é que a linguagem bem adquirida promove o desenvolvimento da criança. Como diz o sujeito B que, “O trabalho com a linguagem é importante porque daí é que vem todo o desenvolvimento da criança” e o sujeito C que relata que “Sim é importante porque ele vai desenvolver a fala.”

A concepção de linguagem adotada pelos entrevistados é uma concepção instrumentalista, que não dá conta do trabalho com a linguagem.

2.6 Análise das observações gravadas em vídeo

Legenda:

T – Turno discursivo;

P – Professor;

C – Criança.

Cena 1: Professora organiza a sala para contar história. Idade das crianças: 2 e 3 anos de idade						
T	OLHAR/ TOCAR (P)	GESTUAL (P)	VERBAL/ PROSÓDICO (P)	OLHAR/ TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	01:00 [[P Olha na direção dos materiais]]	[[P Folheia livros e escolhe um]]				
02	01:08 [[P alterna o olhar entre as crianças e o livro]]	[[P pega c1 e senta-o no tapete]]	P diz: [[Vamos ouvir uma historinha”]]			[[Quatro crianças estão de pé.]]
03		01:14 [[P senta mais quatro crianças na roda de leitura]]				[[Mais crianças levantam]]
04			01:24 P diz: [[vamos sentar’]]	[[olham para professora e livro]]		[[C1 e C2 deitam no tapete]]
05			01:28 P diz: vamos sentar, agora tem que sentar todo mundo”			
06		01:31 [[P levanta C1 e C2]]		[[C1 e C2 olham atentos para a professora.]]		
07			2:25 P diz: senta aqui’ (tempo) Senta’			
08		02:56 P organiza o círculo				

Nesta cena interativa, na qual a professora organiza a sala para contar história é composta por professora e quatorze crianças. Ela tenta organizar a sala à sua maneira.

A professora inaugura a cena, procurando um livro. Folheia os que encontra dispostos sobre a mesa, dando a impressão de que para esta atividade não dispunha de sequência didática. Livro escolhido, então a professora dirige o olhar as crianças que estão dispersas e começa a sentar as que estão de pé, num formato de círculo, mas elas tornam a levantar ou mudam de posição. Elas querem deitar, outras sentar, enquanto elas não sentam, a história não começa. Por várias vezes ela usa um discurso autoritário, com frases imperativas, como: “senta”.

Acontece o que Orlandi (2000, p. 86) chama de discurso autoritário, aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor. Sobressai-se a característica da presença não de interlocutores, mas de um agente exclusivo que tem como função dar ordens.

E o ato de ordenar pressupõe uma hierarquia dentro da formação discursiva autoritária. Orlandi afirma que:

“para ordenar exige-se uma certa relação hierárquica entre quem ordena e quem obedece; para interrogar, há também a exigência de certas condições, e o direito de interrogar, exercido por uma autoridade, converte-se em poder de ordenar e, logo, não pode ser atribuído indistintamente”.(ORLANDI, 2006, p.18)

Nas marcas dos recortes na cena 1, identificamos uma autoridade, a professora que se apresenta como aquele que dá ordens e o seu discurso como aquele que conhece a forma adequada de se ouvir história, a qual a criança deve se submeter e obedecer.

O discurso pedagógico é autoritário em seu funcionamento. “Autoritário”, como bem afirma Orlandi (2000), não traz aqui qualquer noção pejorativa, pois é o discurso que tende à monossemia. Valem nesses discursos as posições significativas e não a posição social do sujeito.

Ainda segundo Orlandi (2006, p. 276), no espaço escolar é possível observar uma predominância do discurso autoritário em que o professor, marcado historicamente como “detentor do saber”, transmite-o em uma relação quase unilateral, em que há a busca dos sentidos “únicos”.

Cena 2: Professora e alunos sentados em volta das mesas para um momento de contação de história. Idade das crianças: Onze crianças com idades entre zero a três anos de idade.						
T	OLHAR/ TOCAR (P)	GESTUAL (P)	VERBAL/ PROSÓDICO (P)	OLHAR/ TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01	00:17 [[Olha para a criança que está chorando]]		00:17 [[Como é a música do lobo mau? + Vamos cantar batendo palmas]]		00:17 [[Bate na mesa]]	00:17 [[Choro de criança]]
02		00:18 [[Balança a cabeça em sinal de não]]		00:18 [[Todos olham para a professora]]		
03		00:22 [[Bate palma seguindo o ritmo da música]]	00:22 [[A professora canta: Sou lobo mau' lobo mau' pego as criancinhas para fazer mingau]]	00:22 [[Olhares fixos na professora]]	00:22 [[Param as mãos em cima da mesa]]	
04		00:28 [[Gesto de pegar e comer]]				
05		00:34 [[Mostra o livro]]	00:34 [[Vamos ver a historinha dos três porquinhos" Olha eles aqui correndo]]			
06		00:38 [[Passa a página do livro]]	00:38 [[O porquinho foi para casinha do irmão]]			00:38 [[Criança bate na mesa]]
07						00:40 [[Gritos e sorrisos]]
08		00:44 [[Gesto de comer]]	00:44 [[O lobo mau queria pegar e" (tempo)]]			
09						00:53 [[Criança bate na mesa]]
10						
11		00:59 [[Gesto de não]]	00:54 [[Não' preste atenção]]			00:59 [[Continuam batendo na mesa]]
12						

				1:00 [[As três crianças que estão no berço olham atentas]]		1:00 [[Três crianças que não estão em volta da mesa, fica em pé no berço]]
--	--	--	--	------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------

Nesta cena interativa, professora e alunos sentados em volta das mesas para um momento de contação de história. Participam da cena onze crianças com idades entre zero a três anos de idade e professora.

Para chamar a atenção das crianças que estão chorando, a professora inicia a história perguntando se elas conhecem a música do lobo mau e começa a cantar. No mesmo instante, as crianças se voltam para a professora com olhares atentos, esperando a história que vai começar.

A professora mostra o livro sem cores que lê. As crianças voltam a ficar desatentas, batem na mesa, gritam, sorriem. A professora diz que não ao mesmo tempo em que gesticula, mas continua a histórias.

Das onze crianças na sala, três estavam no berço e em determinado momento se levantam e ficam olhando as crianças e professora que estão ao lado de seus berços.

Segundo Orlandi (2000), os sentidos são sempre determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja, porque tudo que dizemos tem traços ideológicos em sua construção. As crianças agitadas choram, batem na mesa e fazem barulho. A letra da música diz “pego as criancinhas”, como se de alguma forma as induzisse a ficarem quietas para não serem pegadas pelo lobo. Esse dizer se ajusta a necessidade que a docente tem de ver as crianças ficarem quietas.

Cena 3: Professora reúne as crianças em uma grande grupo para cantar músicas infantis. Idade das crianças: Grupo com onze crianças com idades que variam entre zero e três anos de idade.						
T	OLHAR/ TOCAR (P)	GESTUAL (P)	VERBAL/ PROSÓDICO (P)	OLHAR/ TOCAR (C)	GESTUAL (C)	VERBAL (C)
01		3:57 [[Professora bate palmas]]	3:57 [[Vamos cantar outra musiquinha que vocês gostam]]		3:57 [[Crianças batem palmas]]	
02			4:00 [[Qual a outra que vocês querem]]	4:00 [[Crianças olham umas para as	4:00 [[Sorriem]]	

03	4:02 [[olha para a criança que começou a cantar]]		4:02 [[Qual a outra]]	outras]]	4:02 [[Todas batem palmas]]	4:02 Uma criança canta [[Abriu a porta/]]
04					4:07 [[A criança que cantou faz sinal com a cabeça que sim]]	
05	4:09 [[Continua olhando para a mesma crianças]]		4:09 [[A do gatinho já cantou' qual a que você quer cantar]]			
06			4:10 [[Do sapo]]			
07				4:12 [[Crianças olham para a professora]]		4:12 A criança responde a pergunta [[sei não]]
08			4:13 [[A do sapo]]			
09	4:14 [[Ainda olhando para a mesma criança]]					4:14 A criança novamente responde [[O papo]]

A professora reúne as crianças em um grande grupo para cantar músicas infantis. Sugere que cantem as músicas que gostem, mas quando uma criança cantarola uma letra, ela dá início a uma música totalmente diferente da solicitada. Influencia a resposta da criança.

O lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz. A professora, ao sugerir e direcionar a escolha da criança, ela se faz valer do lugar de onde fala, das condições em que o discurso está sendo construído. Orlandi (2000, p. 39) salienta como a sociedade é construída, por meio de relações hierarquizadas, que são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno. O discurso autoritário barra a fala da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi estudando, sobre língua, linguagem e aquisição de linguagem, percebemos a relevância das concepções da Cláudia de Lemos e sua contribuição na área de estudo “Aquisição da linguagem”. Através da Análise do Discurso de linha francesa, estudamos os dados coletados, analisamos discursivamente as respostas da entrevista realizada com os docentes da creche. As duas teorias foram escolhidas para serem trabalhadas nesta pesquisa, uma vez que trazem concepção sobre sujeito e linguagem necessários a esta pesquisa.

Esta pesquisa nos conduziu a uma série de reflexões, uma vez que tivemos como objetivo principal, analisar o discurso e o trabalho com linguagem de professores de educação infantil atuantes em creches.

Descrevemos o espaço oferecido à linguagem no planejamento didático pedagógico do professor de Educação Infantil, além disso, podemos identificar a concepção de linguagem do professor de Educação Infantil.

Ao longo do estudo, procuramos ressaltar a importância de se abrir espaço para a linguagem e interação na sala de aula, estimulando uma reflexão sobre a atuação dos adultos, especificamente o professor de educação infantil, quanto ao apoio à aquisição da linguagem do *infans*.

Observou-se que o debate sobre a formação de professores para a Educação Infantil, ainda é bastante complexo, por isso há necessidade de avanços, para se conseguir um melhor atendimento para as crianças de 0 a 6 anos no que tange à linguagem. Diante das observações e análise discursiva, constatou-se a necessidade de ampliar a oferta de formação de professores voltada para aquisição de linguagem, visto que os sujeitos envolvidos trabalham com crianças que vivenciam este processo.

A concepção de linguagem da maioria dos docentes foi que a linguagem é um meio de comunicação, o que nos faz pensar que ainda trabalham a linguagem apenas por sua utilidade comunicativa, deixando de lado uma instância não menos importante que esta, que é a constituição do sujeito. A lapidação que ela provoca ao atravessar aquele que a adquire.

Nas formações discursivas sobre a importância de se trabalhar a linguagem dos sujeitos entrevistados, observou-se que eles valorizam e reconhecem a

relevância do trabalho com língua e linguagem desde os primeiros anos, uma vez que eles propiciam momentos de interação entre as crianças.

Esperamos que este trabalho contribua com futuros estudos acerca da linguagem e da prática pedagógica do professor de educação infantil em creche. Acreditamos que a importância do trabalho com a linguagem nos primeiros anos de vida, se justifique, pois há necessidade de se oferecer um espaço para a linguagem no momento em que as crianças estão sob seus cuidados.

Esta pesquisa permite aos leitores um aprofundamento de estudos sobre linguagem no contexto escolar de creche, além de contribuir para novas pesquisas na área aquisição de linguagem relacionada à educação. Esperamos ainda, que este trabalho desperte novos questionamentos e que possibilite à sociedade a compreensão da importância de abrir espaço para a linguagem em sala de aula.

Para isto é necessário que formações de professores com ênfase no trabalho com linguagem aconteçam para que os docentes possam refletir sobre sua prática pedagógica com linguagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem Azevedo; **Quando eu era menino**. 1ª ed. – Campinas SP : Papyrus: 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond; **Alguma Poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidade Mostrada e Heterogeneidade Constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso** . Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 2000.

AZEVEDO, N. P. S. G.; **Uma análise discursiva da gagueira: trajetórias de silenciamento e alienação na língua**. 2000. 126f. Dissertação (Mestrado) – Pontifca Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP. Curso de Mestrado em Fonoaudiologia.

BRASI; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Vol. 1

BRASIL; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Vol. 2

BRASIL; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998c. Vol. 3

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. **Formação de professores para a Educação Infantil: um estudo realizado em um Curso Normal Superior**. Belo Horizonte, MG: PUCMG, 2005. Disponível em: <http://bib.pucminas.br/teses/Educacao_CabralAC_1.pdf>. Acesso em: 25 de outubro de 2011.

DA FONTE, R. F. L. O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Federal da Paraíba, 2011.

DE LEMOS, C. T. G. **Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição de Linguagem.** In: M. F. LIER-DE VITTO (org.). Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem, ed. 1, EDUC, Vol. 1, 2006a.

_____. **Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos.** In: M. F. LIER-DE VITTO (org.). Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem, ed. 1, EDUC, Vol. 1, 2006b.

_____. **Sobre o estatuto lingüístico e discursivo da narrativa na fala da criança.** Lingüística, São Paulo: Associação de Lingüística e Filologia da América Latina (ALFAL), v.13, p. 23-60, 2001.

_____. **Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação.** Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas: UNICAMP, v.42, p.41-69, 2002.

_____. **Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. Interações: estudos e pesquisa em psicologia.** São Paulo, vol. 5, n. 10, p. 53-72, jul./dez. 2000.

_____. **Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna.** In: SIMPÓSIO THE TRENTO LECTURES AND WORKSHOP ON METAPHOR AND ANALOGU, 1997, em Trento, Itália. São Paulo, 1997, p. 1 - 16.

_____. **Interacionismo e Aquisição de Linguagem.** DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v.2, n. 2, p. 231-248, 1986.

_____. Conferência da professora Cláudia de Lemos na ALFAL, 2011.

DOR, Joël. (1985). **Introdução à Leitura de Lacan.** Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas Sul Ltda.

ELIA, Luciano. **O Sujeito da Psicanálise e a Ordem Social.** In: Sujeito do Direito, Sujeito do desejo. Sônia Altoé (org.). Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

FREJ, N. Z.; VILAR DE MELO, M. F. Psicanálise e Linguagem: Entretecendo um texto. In: ACIOLI, M. D.; MELO, M. F. V.; COSTA, M. L. G. **A linguagem e suas interfaces**. Olinda: Livro Rápido, 2006.

FINGER, Ingrid. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: FSC, 2008.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1997.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997.

KRISTEVA, Julia. **A história da linguagem**. Vila da Maia: Gráfica Maiadouro, 1974.

LACAN, J. **O Seminário, livro XII: problemas cruciais da psicanálise**. Inédito, 1965.

LEBRUN, Jean-Pierre. **O sujeito do inconsciente**. In: GERDEL, J. A.; MAZIÈRE, Francine. *A análise do discurso*. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

LIER-DE VITTO. M. F. & CARVALHO, G. **O Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem**. In: R. M. Quadros, & I. Finger *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 115-146, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da análise do discurso**. 1ª reimpressão. Trad. Márcio V. Barbosa, Maria E. A. T. Lima, Belo Horizonte: UFMG, 2000.

MAZIÈRI, Francine. **A Análise do Discurso: história e práticas**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

MERCIER, V. **Violência, paixão e discursos**. Porto alegre: CMS, 2008.

MUSSALIM, F. & BENTES, A.C. (Orgs.). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**, v. 2 . São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, E. P. **Interpretação – autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4 ed. São Paulo: UNICAMP, 1997. 184p.

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

_____. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. A análise de discurso e seus entremeios: notas sobre a sua história no Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 42, p. 21-40, jan./jun. 2002.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] Campinas: Editora da Unicamp, 1997

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

TEIXEIRA, Marlene. **Análise de Discurso e Psicanálise. Elementos para uma abordagem do sentido no discurso**. Porto Alegre :EDIPUCRS,2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. O que você entende por linguagem?
2. Em que momento você acredita que está trabalhando com linguagem?
3. Como você desenvolve, na sua sala de aula, o trabalho com linguagem?
4. Você faz planejamento das atividades?
5. Como são os momentos de contação de história?
6. As crianças demonstram interesse no momento da contação de história?
7. A instituição que você trabalha oferece formação continuada? Você já participou de alguma formação sobre linguagem?
8. Trabalhar a linguagem com crianças em fase de aquisição é importante?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Análise da Concepção de Linguagem do Professor de Educação Infantil. Você foi selecionado para participar desta pesquisa e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição (detalhar, se pertinente).

O objetivo deste estudo é realizar uma análise discursiva das concepções de linguagem do professor de educação infantil. Este estudo busca investigar o espaço oferecido à linguagem, a partir das concepções dos professores sobre linguagem, ressaltando a importância de se trabalhá-la em sala de aula. Sua participação nesta pesquisa consistirá em dar uma entrevista sobre suas concepções de linguagem, bem como de serem observados em sua prática docente.

Os riscos relacionados com sua participação é a possibilidade de algum constrangimento, desconforto ou timidez, visto que será observado e gravado durante a coleta de dados em seus espaços de trabalho. No entanto, nos momentos de coleta haverá a preocupação de garantir o conforto. Os benefícios relacionados com a sua participação são conhecimentos sobre a aquisição da linguagem mostrando a importância do trabalho que privilegia a interação lingüística.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação (informar, de acordo com o método utilizado na pesquisa, como o pesquisador protegerá e assegurará a privacidade).

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa de sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL (ORIENTADOR)

Nome

Assinatura

Endereço completo

Telefone

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAP que funciona na Coordenação Geral de Pesquisa, da PRÓ-REITORIA ACADÊMICA – PRAC, da UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP, localizada na RUA ALMEIDA CUNHA, 245 – SANTO AMARO – BLOCO G4 – 8º ANDAR – CEP 50050-480 RECIFE – PE – BRASIL. TELEFONE (81).2119.4376 – FAX (81)2119.4004 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: pesquisa_prac@unicap.br

Recife, ____ de _____ de ____

Sujeito da pesquisa



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

Registro nº 25000-050953/2004-81 CONEP/CNS/MS, de 22/04/2004
 Renovação de Registro nº 25000-147003/2007-11 CONEP/CNS/MS, de 20/08/2007
 Renovação de Registro nº 25000-193621/2010-39 CONEP/CNS/MS, de 04/11/2010

Recife, 02 de março de 2011

PARECER Nº 013/2011 - CEP UNICAP

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião do dia 25 de fevereiro de 2011, considerou **APROVADO** o Projeto de Dissertação, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE nº 0296.0.000.096-11, registro Interno CEP UNICAP Nº 005/2011, intitulado:

"ANÁLISE DISCURSIVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A LINGUAGEM EM CENA", que tem, como pesquisadora principal:

Profa Dra Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo (FONOAUDIOLOGIA)

RESUMO DO PARECER

- O estudo não apresenta riscos de agravos éticos e está em consonância com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, com a Declaração do Helsinque e com o Código de Nuremberg para experimentação humana.

O **RELATÓRIO FINAL** deverá ser entregue no semestre correspondente ao término da pesquisa, conforme cronograma apresentado no Projeto de Pesquisa aprovado.

Valemo-nos da oportunidade para solicitar-lhe que, ao consultar o CEP UNICAP, indique o número do processo já referenciado.

Atenciosamente,

*Profa Dra Aline Maria Grego Lins
 Pró-reitora Acadêmica - PRAC
 Universidade Católica de Pernambuco*

*Profa Dra Edilene Freire de Queiróz
 Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa
 Coordenadora Geral de Pesquisa
 Universidade Católica de Pernambuco*

sas 3375.4-0
 02/03/2011 10:45:23