UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA RUBIA DA SILVA VIEIRA

Argumentação e(m) discurso na Educação Infantil: era uma vez *João e Maria*

Ribeirão Preto, SP

2021

ANA RUBIA DA SILVA VIEIRA

Argumentação e(m) discurso na Educação Infantil: era uma vez João e Maria

Versão Original

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Soraya Maria Romano Pacífico

Ribeirão Preto, SP

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Silva Vieira, Ana Rubia da
Argumentação e(m) discurso na Educação Infantil: era uma vez João e
Maria. Ribeirão Preto, 2018.

79 p.: il.; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia
Ciências e Letras de Ribeirão Preto/SP. Área de concentração: Educação.
Orientador: Pacífico, Soraya Maria Romano.

1. Argumentação. 2. Educação Infantil. 3. Discurso. 4. Sujeito. 5.
Literatura.

Nome: SILVA VIEIRA, Ana Rubia da

Título: Argumentação e(m) discurso na Educação Infantil: era uma vez João e Maria

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.^a Dr.^a: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof.^a Dr.^a: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Aos meus pais, Maria Custódia e Antônio, por terem me apoiado em todo o percurso; aos meus irmãos Davi e Rute, por sempre estarem por perto quando precisei; meus queridos sobrinhos Júlia e Jonas, pelas ausências compreendidas; e ao meu amado esposo, Júnior, gratidão por me ajudar a seguir independentemente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sem ele esse sonho não poderia ter se concretizado.

Aos meus pais, Maria Custódia de Oliveira Silva e Antônio Manoel da Silva, por me apoiarem sempre com várias palavras de apoio nos momentos de dificuldades.

Ao meu esposo, José Antônio Vieira do Prado Júnior por estar sempre comigo desde o início dessa caminhada, acreditando em mim e não me deixando desistir.

Aos meus irmãos: Davi de Oliveira Silva e Rute Andresa da Silva, aos sobrinhos: Júlia Andresa da Silva e Jonas Henrique da Silva, aos meus cunhados: Andresa da Silva Geraldo e Júlio César Bonivais da Silva, pelas ausências compreendidas e pelo apoio tão conveniente quando precisei.

A minha sogra, Maria Benedita Pereira dos Santos, pelo zelo e cuidado.

Aos meus primos: Jonatas Samuel Vieira da Silva, Ana Lídia Vieira da Silva, Marlon Seles de Paula e Daniele Oliveira dos Santos que contribuíram muito para meu sucesso.

Às amigas: Maeli Marla de Paula, Aline Raquel A. Marcelino, Maria Eduarda de Araújo, Leíne Cristina S. Santos, Talita Ananda de Paula, Priscila Sampaio da Silva, Renata Cristina da Silva, Giovana Anastácio da Silva Alves Marcelino e Stella Rodrigues da Silva por compartilharem esse sonho.

A minha querida orientadora, Soraya Maria Romano Pacífico pelos abraços afetuosos pelo olhar que sempre teve comigo nesse percurso, que mesmo árduo se tornou prazeroso, você é um exemplo de ser humano. Obrigada por me ajudar a construir novos sentidos.

À querida Isadora Romano Pacífico (*In Memoriam*) por mostrar o lado leve da vida, foi sol na minha vida.

À professora Fabiana Costa Dias, por me acompanhar desde a faculdade e me mostrar que sempre posso ir além.

Às professoras, Camila de Araújo Beraldo Ludovice e Maria Flávia Figueiredo por contribuírem com esse trabalho.

Ao grupo de estudos, ao carinho com que me receberam e pelas discussões ricas que me fizeram crescer, Thaís Silva Marinheiro de Paula, Michel Luís da Cruz Ramos Leandro, Ana Caroline Del Bem Caldas, Elen, Isabela, Noilma Alves Martins, Cátia Fátima Nunes Santana Alves, Rita, Valéria Fernandes Turci, Maria Aparecida de Souza Carvalho, Lólia Maria Fonseca Reis Ferreira de Castro, Beatriz Borges de Carvalho, por sempre estarem por perto nos momentos em que eu precisei.

“A “literatura” pode ser tanto uma questão daquilo que as pessoas fazem com a escrita como daquilo que a escrita faz com as pessoas” (EAGLETON, 2006).

RESUMO

SILVA VIEIRA, Ana Rubia da. **Argumentação e(m) discurso na Educação Infantil: era uma vez João e Maria**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

Ao promover atividade em sala de aula onde o discurso autoritário (ORLANDI, 2015) predomina, os sentidos são regulados, e, observamos que práticas pedagógicas embasadas nessa tipologia discursiva podem interditar os sujeitos-alunos a determinadas formações discursivas. Essas constatações iniciais suscitaram a necessidade de investigarmos, numa perspectiva científica, como ocorre a prática da argumentação oral na Educação Infantil. Para isso, partimos de um conto de literatura infantil, João e Maria (Ciranda Cultural), com o pressuposto de que a literatura pode contribuir para ser possível construir uma interlocução que coloque em funcionamento a argumentação. Este trabalho, que tem como fundamentação teórica a Análise do Discurso pecheuxtiana, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, cujos objetivos são: i. analisar o material didático usado na Educação Infantil; ii. analisar discursos produzidos, oralmente, por sujeitos que frequentam a 1ª etapa (tal como nomeada pelo município ao qual foi realizado a pesquisa) da Educação Infantil, com idade de cinco anos, de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), do interior do estado de São Paulo. Os discursos que constituem nosso corpus foram produzidos pelos sujeitos-alunos, a partir da leitura e interpretação do conto clássico, sustentadas no funcionamento do discurso polêmico (ORLANDI, 2015). Esta pesquisa defende que a literatura deve estar em sala de aula como um direito e um modo de humanização, tal como nos sugere Cândido (1989). De acordo com os postulados da Análise de Discurso de linha Francesa, fundada por Michel Pêcheux, na década de 60 no século XX, consideramos que a história e a ideologia afetam a língua e intervêm na construção dos sentidos, que não são únicos, pois existe uma multiplicidade de sentidos e cada sujeito é afetado de uma maneira ao produzir seu dizer. Por meio do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), procuramos indícios para compreender os sentidos discursivizados pelos sujeitos-alunos sobre o conto João e Maria. Os resultados nos mostram que os sujeitos-alunos reproduziram a formação discursiva sobre saúde bucal, que circulou como dominante em um projeto feito pela escola, na época da nossa coleta de dados. Desse modo, a argumentação não abriu espaço para a disputa dos sentidos. Por isso, defendemos que a escola deve propiciar um espaço discursivo para os sujeitos-alunos, a partir de atividades escolares que considerem o interdiscurso e o arquivo, a fim de que eles possam interpretar o mundo a sua volta, pois os sentidos sempre poderão vir a ser outros, dependendo da relação dos sujeitos com as formações discursivas.

Palavras-Chave: Argumentação. Educação Infantil. Discurso. Sujeito. Literatura

ABSTRACT

By promoting classroom activity in which authoritarian discourse (ORLANDI, 2015) predominates, the meanings are regulated, and we observe that pedagogical practices based on this discursive typology can prohibit the subject-students from certain discursive formations. These initial findings have raised the need to investigate, from a scientific perspective, how the practice of oral argumentation occurs in early childhood education. For this, we start from a short story of children's literature, "João e Maria (Ciranda Cultural)", with the assumption that literature can contribute to building a dialogue that puts the argument into operation. This work, which has as theoretical foundation the Analysis of pecheuxian discourse, is a qualitative study, whose objectives are: i. analyze the teaching material used in Early Childhood Education; ii. Analyse speeches produced orally by subjects who attend the 1st stage (as named by the municipality in which the research was conducted) of Early Childhood Education, aged five years, from a Municipal Children's Education Center (CMEI), in the interior of the São Paulo state. The discourses that constitute our corpus were produced by the subject-students, based on the reading and interpretation of the classic short story, supported by the functioning of the controversial discourse (ORLANDI, 2015). This research argues that literature should be in the classroom as a right and a way of humanization, as suggested by Cândido (1989). According to the postulates of the French Discourse Analysis, founded by Michel Pêcheux, in the 60s in the 20th century, we consider that history and ideology affect the language and intervene in the construction of the senses, which are not unique, because there is a multiplicity of meanings and each subject is affected in a way when producing his/her saying. Through the evidential paradigm of Ginzburg (1989), we look for clues to understand the meanings discursed by the subject-students about the short story "João e Maria". The results show us that the subject-students reproduced the discursive training on oral health, which circulated as dominant in a project carried out by the school, at the time of our data collection. Thus, the argumentation did not make room for the dispute of meanings. Therefore, we argue that the school should provide a discursive space for the subject-students, from school activities that consider the interdiscourse and the archive so that they can interpret the world around them, as the senses can always come to be others, depending on the relationship of the subjects with the discursive formations.

Keywords: Argumentation. Discourse. Early Childhood Education. Subject. Literature.

LISTA DE IMAGENS CAPITULARES

Introdução	– Festa no céu (Ricardo Ferrari, 2010)	
	https://www.catalogodasartes.com.br/obra/AczzcD/	12
Seção 1	– A viagem (Ricardo Ferrari, 2011)	
	https://www.catalogodasartes.com.br/obra/DUDGtD/	18
Seção 2	– Revivendo a Infância (Ricardo Ferrari, 2014)	
	https://www.catalogodasartes.com.br/obra/DBAztz/	28
Seção 3	– Um passeio a cavalo (Ricardo Ferrari, 2007)	
	https://www.catalogodasartes.com.br/obra/DGzAzD/	52
Seção 4	– Um sonho de Liberdade (Ricardo Ferrari, 2007)	
	https://www.catalogodasartes.com.br/obra/DUGAeG/	62
Seção 5	– O Equilibrista (Ricardo Ferrari, 2013)	
	https://www.revistaprosaveroearte.com/a-crianca-e-eterna-nas-pinturas-de-ricardo-ferrari/	70

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA ANÁLISE DE DISCURSO	18
1.1 Sujeito.....	23
1.2 Ideologia	24
2. ARGUMENTAÇÃO E ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	28
2.1 Oralidade, literatura e Análise de Discurso.....	29
2.2 Argumentação na Educação Infantil	33
3. METODOLOGIA E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO	51
4. ANÁLISES	61
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	73
ANEXOS	77
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	77
ANEXO B – Aprovação do comitê de ética em pesquisa	79

INTRODUÇÃO

“[...] Quase não tínhamos livros em casa
E a cidade não tinha livraria
Mas os livros que em nossa vida entraram
São como radiação de um corpo negro
Apontando para a expansão do Universo
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
(e, sem dúvida, sobretudo o verso)
É que pode lançar mundos no mundo.”
Caetano Veloso, Livros

Figura 1: Festa no céu

Fonte: Ricardo Ferrari (2010)

Na Educação Infantil, em diversas oportunidades, o professor silencia o aluno e não possibilita que as crianças exerçam a autoria por meio da linguagem verbal e não verbal, ignoram o grau de letramento, e, os sentidos produzidos na oralidade são, por diversas vezes, desconsiderados. Dessa forma, essa pesquisa justifica-se pela necessidade de refletirmos sobre a argumentação na Educação Infantil, no setor público, de maneira a levar os leitores a refletirem sobre os sentidos que permeiam essa temática e repensar o trabalho do docente na Educação Infantil.

Esse trabalho faz parte de uma trajetória profissional como estagiária e, posteriormente, como professora de formação em exercício, atuação que me permitiu observar e refletir sobre a Educação, as práticas escolares, e, a sala de aula ao adentrar em instituições de Educação Infantil. As práticas escolares, especialmente as práticas de leitura e escrita, estão muitas vezes relacionadas ao poder da ideologia dominante, o que faz com que os sujeitos-alunos tenham seu direito à interpretação e à prática da leitura negados. Nesse processo, eles são silenciados e os sentidos que fogem à expectativa do discurso pedagógico autoritário (Orlandi, 2015) são sentidos indesejados.

De acordo com Pacífico e Romão (2007, p.315), “a sociedade da informação reclama familiaridade com vários portadores de textos [...] na mesma medida em que a escola não dá conta de preencher tal demanda”. A escola perde seu espaço em democratização das práticas de leitura e escrita, posto que, no cenário educacional, a prática da leitura é utilizada em sua maioria como pretexto (Lajolo, 1991) e, com isso, a leitura e a escrita perdem sua dimensão social. Nota-se que a multiplicidade de interpretações é descartada, ou melhor, negada, e o sujeito-aluno da Educação Infantil fica preso a uma fôrma, um molde (Pacífico, 2002) que é determinado pela ideologia dominante e limita o seu processo de significação e interpretação.

Nesse sentido, observa-se, nas salas de aula, onde são realizados os estágios na Educação Infantil, que, desde a pré-escola, os sujeitos-alunos são moldados como se houvesse um único padrão, segundo o qual a literatura, muitas vezes, é trabalhada com uma visão reducionista de repetição do sentido literal do texto. Disso resulta que, em nossa trajetória de sujeito-professor, construindo nossa prática docente, possamos verificar que o acesso à literatura infantil pode contribuir para que os alunos possam se significar por meio de muitas manifestações de linguagem, dentre elas, a oralidade na interação com seus pares, assumindo-se como autores e produzindo muitos sentidos em sala de aula. Surge dessa construção docente o desejo de produzir este trabalho, tendo como início uma proposta que, a nosso ver, humaniza a criança, especialmente, quando ela ocupa a posição de sujeito-aluno,

que deixa de estar preso aos sentidos sedimentados e pode, envolvido pela literatura, ressignificar os modos de ler, interpretar e dizer.

O material apostilado utilizado nas práticas escolares, com o qual nós trabalhamos, durante os anos letivos de 2017 e 2018 - no Maternal 1 (crianças bem pequenas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular), com crianças de dois anos e meio a três anos, e, posteriormente, com a pré-escola (crianças pequenas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular), com crianças de cinco anos e meio a seis anos, em suas sequências didáticas, ou pequenos trechos de textos literários, trazia propostas de atividades para as quais já vinham determinadas as questões que deveriam ser abordadas pelo sujeito-professor para que se legitimasse um único sentido para todos os sujeitos-escolares, incluindo-se aí, tanto professores quanto alunos.

Nesse contexto, ainda que baseadas em um contato inicial com a Análise de Discurso, no curso de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava, começamos a questionar os sentidos legitimados pelo livro didático, bem como o modo autoritário como ele deveria ser usado, já que todo aquele conteúdo deveria ser cumprido e era “vistado”, bimestralmente, pela coordenadora da Educação Infantil. Vale destacar que as instituições às quais nós tivemos acesso são Centro de Educação Municipal Infantil e Escola Municipal de Educação Infantil, que, por questões éticas, ocultaremos qualquer referência da escola.

Duvidando desse contexto de práticas escolares, no qual fomos inseridos no início de nossa atuação docente, começamos, de maneira tímida, a possibilitar gestos de interpretação (Pacífico; Romão, 2007) a nossos alunos, de modo que eles realizem diferentes interpretações, segundo as condições sócio-históricas e ideológicas as quais afetam sujeitos e sentidos.

Ao promover atividade em sala de aula, onde o discurso lúdico (Orlandi, 2015) predomina, logo, os sentidos não são regulados e a polissemia está aberta, observamos que práticas pedagógicas que se sustentam nesse tipo de discurso podem instigar os sujeitos-alunos a sentirem-se autorizados a produzir seu dizer.

Essas percepções iniciais instigaram-nos a necessidade de investigar, numa perspectiva científica, e, a partir literatura infantil, a argumentação na Educação Infantil. Além disso, esta pesquisa defende que a literatura deve estar em sala de aula como um direito, tal como nos sugere Candido (1989), um direito e um modo de humanização, pois segundo ele:

[...] assim como não é possível haver o equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CANDIDO, 1989, p. 175).

Pacífico (2013; 2016) realizou pesquisa com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro, terceiro e quinto anos), com o objetivo de analisar como a literatura infantil, que tinha o riso como constitutivo das narrativas lidas e interpretadas com os alunos, contribuiu para a assunção da autoria. Segundo a autora, os sujeitos-alunos, envolvidos pela tessitura literária, pelos espaços vazados e, principalmente, pelo riso, assumiram a posição discursiva de autor.

Com base nas pesquisas de Pacífico (idem) e além das observações que fazemos, em sala de aula, lecionando na Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi, também, por meio das participações em eventos científicos que conhecemos a teoria da Análise de Discurso (AD), teoria que nos inquietou ainda mais, despertando-nos o desejo de buscar respostas para as questões que perpassam o contexto escolar. Ao adentrar o ambiente escolar infantil em primeiro momento como estagiária e, posteriormente, como profissional, a percepção que tivemos foi de um ambiente castrador, onde os alunos são censurados e os sentidos são regulados, em consequência disso, existe um apagamento da autoria.

Segundo Rodrigues; Pacífico (2007, p. 55), “autoria é uma função do sujeito, e o sujeito se constitui como autor ao construir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude (imaginárias)” e, de acordo com Orlandi (2015):

Como autor, o sujeito ao mesmo tempo, em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a sua interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor. Trabalhando a articulação interioridade/exterioridade, ele “aprende” a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica (ORLANDI, 2015, p. 74).

Para Tfouni (*apud* Tfouni; Assolini, 2006, p. 5), “[...] tanto adultos, quanto crianças ainda não alfabetizadas podem assumir a função-autor no discurso oral, discurso este que é penetrado inevitavelmente pela escrita em uma sociedade letrada”. Com base na citação, entendemos que, mesmo se o sujeito-criança ainda não dominar as práticas de escrita, convencionalmente, com práticas de contato direto com a literatura, ele poderá assumir a função de autor, na oralidade.

Sustentados teoricamente nesses conceitos introdutórios, delineamos os objetivos desta pesquisa: i. analisar o material didático usado na Educação Infantil; ii. analisar

discursos produzidos, oralmente, por sujeitos que frequentam a 1ª etapa (tal como nomeado pelo município ao qual foi realizado a pesquisa) da Educação Infantil, com idade de cinco anos, de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), do interior do estado de São Paulo, e, como já apresentamos, partimos de um texto de literatura infantil para que seja possível construir uma interlocução que coloque em funcionamento a argumentação. Pretende-se analisar o funcionamento dos discursos dos sujeitos-alunos a partir da teoria de Análise de Discurso de vertente francesa, proposta por Michel Pêcheux, na França, e, com reflexões de Eni Orlandi, no Brasil. A fim de atingir os objetivos propostos, foi realizado um piquenique com a sala e, posteriormente, foi aplicada uma atividade que teve a literatura infantil como aporte. Era uma sala com 20 alunos da 1ª etapa da Educação Infantil (pré I). As atividades foram desenvolvidas na área externa da sala, com duração de 1 hora e 30 minutos em cada encontro. Inicialmente, estavam previstos seis encontros, mas, entramos em um cenário de *pandemia* e isso impossibilitou que fôssemos à escola para realizar novos encontros presenciais.

Feitas as considerações introdutórias, podemos antecipar que este trabalho será organizado e estruturado da seguinte maneira: na seção 1 apresentamos a contextualização da Análise de Discurso, com os principais conceitos teóricos que sustentarão nossa pesquisa. Ao longo do trabalho, especialmente, nas análises, outros conceitos dessa teoria serão apresentados e mobilizados.

Na seção 2, intitulada argumentação e oralidade na Educação Infantil, apresentaremos alguns conceitos que são fundamentais para compreensão do processo da construção do dizer, pois, estão relacionados à argumentação, que é o foco da nossa pesquisa. Em seguida, na seção 3, apresentamos a metodologia e as condições de produção para a constituição do *corpus* deste trabalho. Serão analisados discursos de alunos do Ensino Infantil, da 1ª etapa, produzidos oralmente, no ano de 2019. Esses alunos estudavam em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do interior de SP, que contava, no ano de 2019, com 20 alunos. Apresentaremos alguns artigos da legislação em vigor, quais sejam, a Constituição Federal, de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394, de 1996; e, citaremos algumas normativas aprovadas no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) e algumas diretrizes que regem a Educação Infantil.

Por fim, na seção 4 apresentamos as análises do *corpus*, em que procuramos apontar quais indícios de filiação à determinada formação discursiva podem ser interpretados nos discursos em estudo, como ocorrem os movimentos de paráfrase e de polissemia, e, se tais

movimentos abrem, ou não, espaço para a argumentação. Logo depois, sintetizaremos algumas considerações e os possíveis efeitos de sentido decorrentes deste trabalho.

Convidamos o leitor a percorrer esse caminho, refletindo sobre as (im)possibilidades da argumentação na Educação Infantil, não como algo acabado, mas como um espaço de interpretação. Esperamos que nosso trabalho faça circular os sentidos que constroem os discursos dessa etapa da Educação Básica.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA ANÁLISE DE DISCURSO

“Um livro pode valer pelo muito que nele não deveu caber”.

João Guimarães Rosa

Figura 2: A Viagem

Ricardo Ferrari (2011)

Este trabalho tem como referência básica a Análise de Discurso de linha francesa fundada por Michel Pêcheux, na década de 60 no século XX. Essa teoria é herdeira de três regiões de conhecimento – Psicanálise, linguística e marxismo e:

[...] Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Marxismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2015, p.37)

Eni P.Orlandi foi a responsável por difundir, no Brasil, a Análise de Discurso, pecheuxtiana. Atualmente, existem outras vertentes da Análise de Discurso, dentro da linha de Discurso existem outros enfoques, como, por exemplo, a análise de discurso *Foucaultiana*, *Bakhtiniana*, entre outras, que não serão abordadas aqui.

A Análise de Discurso pecheuxtiana, ou AD, é uma teoria da interpretação, que critica o semanticamente estabilizado e defende a plasticidade da linguagem, considerando o movimento da história e da ideologia, mostrando que esses fatores externos são constitutivos do sujeito e dos sentidos, que estes não estão presos às palavras e que as condições em que esse discurso foi produzido intervêm na produção do dizer. Com base nisso, compreendemos que a escrita e a leitura podem produzir variados efeitos de sentidos, isto é, o sentido não está cristalizado, sempre pode vir a ser outro.

[...] o sistema da *língua* é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que se dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo *discurso*: a língua se apresenta, assim, como a *base* comum de *processos* discursivos diferenciadas, que estão compreendidos nela na medida em que, como mostramos acima, os processos ideológicos simulam processos científicos (PÊCHEUX, 2014, p. 81, *itálico do autor*).

A AD procura por indícios e interroga: qual o contexto? Quem diz o que diz? A partir de qual lugar? E, a partir disso, a teoria nos ajuda a analisar as inúmeras possibilidades de interpretação. O objeto do discurso não é o sujeito, nem a língua, mas sim, o discurso. De acordo com Pêcheux (2014), discurso é o efeito sentido entre interlocutores. Sendo assim, o analista do discurso procura compreender qual a relação entre o sujeito, a linguagem, a ideologia e a história.

Segundo Orlandi (2015, p. 24), “a Análise do Discurso visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos”, analisando os próprios gestos de interpretação que a

teoria considera como atos no domínio simbólico, pois eles “intervêm no real”. Isso significa que a AD tem como objeto de estudo um objeto sócio-histórico, ou seja, o discurso.

No discurso, o social e a história são indissociáveis e interferem no sentido. O sentido tem uma história, por isso, as interpretações sempre podem ser outras, visto que a língua não é transparente, mas opaca, constituída de furos e a sua relação com a exterioridade, o já-dado, significa antes, em outro lugar.

[...] 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 literalidade 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). Poderíamos resumir essa tese dizendo: *as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* nas quais essas posições se inscrevem (PÊCHEUX, 2014, p. 146 -147, grifos do autor).

Sempre temos a necessidade de completude; todavia, segundo a AD, essa completude é ilusória, nada está pronto e acabado. Sentido e sujeito se constroem juntos (ORLANDI, 2015), sendo assim, a AD procura indícios de como foi o processo de construção textual.

Diante disso, procuramos compreender, com base no referencial teórico da AD, como as diversas vozes são atravessadas em dado discurso. No entanto, a escola tenta silenciar essas vozes, pois legitima uma única voz, a voz do professor, e por isso, é negado ao sujeito-aluno o gesto interpretativo. Essa interdição é possível porque a ideologia faz com que se naturalize o sentido de que a interpretação está colada na palavra.

Os efeitos de sentidos acontecem em determinadas condições de produção e isso influencia na construção dos sentidos, seja no contexto imediato e/ou sócio-histórico-ideológico (ORLANDI, 2015).

Podemos dizer que a AD visa compreender como o sujeito e os sentidos se constituem, sempre afetados pela língua, pela história e pela ideologia. Dessa forma, para a AD “Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender” (ORLANDI, 2015, p. 24). Através deste conceito, percebemos que não há uma verdade a ser desvendada, o que temos que considerar é a partir de qual lugar o autor escreve o texto, pois as condições de produção interferem na construção do sentido, além disso, o analista deve observar os indícios e questionar os efeitos da ideologia que constituem sujeito e sentido.

Em Orlandi *et al.* (1996a, p.64, *apud* PACÍFICO, 2012, p. 30), “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”. Sendo assim, compreendemos que a AD não analisa o sujeito empírico; ao contrário, visa entender o discurso em seu funcionamento, as multiplicidades do sentido e como o indivíduo é interpelado em sujeito para produzir seu discurso.

É imprescindível observar a relação do sujeito com a construção de seu dizer, a exterioridade é fundamental, pois ela pode permitir outras possibilidades de interpretação em relação ao texto, de acordo com suas condições de produção. Segundo Orlandi (2015, p. 28), “podemos considerar as condições de produções em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”.

No *corpus* da nossa pesquisa, podemos dizer sobre as circunstâncias imediatas dos alunos que são da mesma sala e compartilham da mesma rotina escolar diária, com a mesma professora. São alunos que moram em bairros da periferia. O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) atende 150 alunos somente no âmbito da Educação Infantil, na modalidade creche e pré-escola em período integral, e possui um total de 9 salas de aulas.

Como condições sócio-histórico-ideológicas, podemos dizer que os sujeitos vivem no contexto neoliberal, em que o capital e o discurso do Mercado são predominantes e determinam as formações discursivas dominantes.

Para Orlandi (2015) ocorre uma diferença entre aqueles que têm direito a atribuição de sentidos e aqueles que os repetem, por meio de uma divisão social. Sendo assim, a interpretação não é única, e sim, dependente das condições de produção que afetam o sujeito e os discursos.

Ao tratarmos de produção de sentidos, não podemos deixar de citar outros dois conceitos importantes para a AD, quais sejam, paráfrase e polissemia. Conforme Orlandi (2015 p. 32):

[...]todo dizer está sustentado pela tensão existente entre paráfrase (o mesmo) e a polissemia (o diferente), estamos sempre nos deslocando, no dizer entre a repetição e a diferença, sem que possamos estabelecer exatamente os limites entre ambos, pois esta é uma relação contraditória que preside o dizer. Com o discurso, habitamos assim uma pluralidade de versões que são igualmente possíveis, mas desigualmente realizáveis.

Existe um entrelaçamento entre paráfrase e polissemia, pois, a partir da repetição pode-se construir novos dizeres. Pacífico (2012, p.34), considera o funcionamento desses dois eixos da linguagem, o parafrástico e o polissêmico, e, define os conceitos de *fôrma-leitor* e *função-leitor*, para ela:

Existem lugares de sujeito-leitor que assumem o que chamamos de **fôrma-leitor** (no sentido de fôrma, molde), fôrma esta determinada pela ideologia dominante em cada formação social, que tem como objetivo limitar o processo de significação do sujeito, sua possibilidade de interpretação; por isso, o sujeito-leitor que assume a **fôrma-leitor** realiza uma leitura inteligível (parafrástica), em que o controle do sentido sempre está presente.

E, ainda, segundo a autora (2012, p.35):

Função-leitor e estes sujeitos não são “formatados” (expressão emprestada da informática para realçar a presença da polissemia nos textos), não repetem os sentidos instituídos como dominantes; ao contrário, procuram compreender como são criados alguns efeitos de sentido e não outros, procuram investigar como se dá, num dado momento sócio-histórico, o funcionamento discursivo, que é novo e único em cada texto; logo o sujeito que assume a **função-leitor** realiza uma leitura interpretável, polissêmica.

A escola, de modo geral, coloca os alunos em uma fôrma, uma vez que busca ensinar apenas um único sentido, isso faz com que os alunos não compreendam o funcionamento discursivo, pois estão (pre)ocupados em decodificar o texto, focados em grafar o alfabeto, as sílabas, as palavras. Quando as atividades se dizem de leitura e interpretação, o que observamos são alunos buscando “retirar do texto” o sentido verdadeiro, como se a interpretação pudesse ser única para todos os sujeitos, independentemente, de suas histórias de leitura, da memória discursiva e, também, do modo como a luta de classes afeta a produção dos sentidos.

Ao considerar o modo de funcionamento do discurso, o que implica atestar que a relação dos interlocutores também afeta a produção dos sentidos, Orlandi propõe uma tipologia discursiva, segundo a qual, a depender da relação dos interlocutores com o objeto discursivo, os discursos podem funcionar predominantemente e não exclusivamente, como discursos lúdico, autoritário e polêmico. Segundo a autora Orlandi (2015 p. 85) “[...]é uma descrição do funcionamento discursivo em relação a suas determinações histórico-sociais e ideológicas.”

Para Orlandi (2015), discurso autoritário é aquele em que a polissemia é contida; no discurso polêmico, a polissemia é controlada, há uma relação tensa de disputa pelos sentidos;

e, no discurso lúdico, a polissemia está aberta aos interlocutores, não é regulada a relação deles com os sentidos.

Ainda segundo a autora, não há um discurso puro, por isso deve-se evitar as categorizações, sempre haverá misturas no funcionamento discursivo, e isso fará com que o sujeito possa deslizar de um tipo discursivo para outro. Dessa maneira, não seria correto, por exemplo, dizer que o discurso pedagógico é totalmente autoritário, mas sim, que ele tende para o discurso de tipo autoritário. Todo funcionamento discursivo tem seu aporte no sujeito discursivo, conforme veremos, a seguir.

1.1 Sujeito

Para a AD, o sujeito é Assujeitado (Althusser, 1987), não é a origem do sentido, visto que é atravessado por diversas formações discursivas, posicionando-se dentro de formações ideológicas e sem controle sobre aquilo que diz ou pensa. Todavia, pelo efeito da ideologia, o sujeito tem um ideal de completude e tem a ilusão de ser o sujeito mestre de suas palavras e ter o controle sobre elas.

Temos, então que, sujeito, para a AD, é uma posição discursiva, um efeito projetado no discurso. Esse discurso não é palpável, o analista vai analisar o efeito de sentido que o texto produz, por meio do gesto de interpretação como o sujeito se constitui.

Diante disso, a AD não analisa o indivíduo, com sua identificação jurídica na sociedade, mas sim, um efeito de sentido, o sujeito em suas posições discursivas. Para Pêcheux (2014, p. 133), “não há um discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia”. A ideologia o constitui, a exterioridade que o constitui, processo histórico e social, apreendido em um espaço coletivo, em um dado momento da história; portanto, o sujeito sempre vai produzir seu discurso a partir de um determinado lugar socioideológico.

Na verdade, o que a tese “a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” designa é exatamente que “o não-sujeito” é interpelado-constituído em sujeito pela Ideologia. Ora, o paradoxo é, precisamente, que a interpretação tem, por assim dizer, um *efeito retroativo* que faz com que todo indivíduo seja “sempre-já-sujeito” (PÊCHEUX, 2014, p. 142).

Osujeito vai sendo significado a partir de inúmeras vozes já ditas antes mesmo do seu nascimento. Além disso, sujeito e sentidos vão se constituindo com o texto, a ideologia afeta o sujeito nessa constituição e o sentido pode sempre vir a ser outro. O processo de construção de sentidos não é previsível, pois o sujeito é capturado por mecanismos ideológicos, que

fazem com que os sentidos sejam naturalizados. O sujeito do discurso ocupa um lugar de onde enuncia e o faz filiado à determinada formação discursiva, que tem subjacente uma dada formação ideológica. Essa filiação vai interferir no que pode ou não dizer a partir dali, é um mecanismo inconsciente, que cria o efeito de evidência do sentido e faz o sujeito não se dar conta de que a interpretação parece “natural”.

Cabe ressaltar que, para Pêcheux (2014, p. 147, *itálico do autor*), entende-se por “[...] *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 deve ser dito”.

Compreendemos, pois, que o sujeito é multifacetado, heterogêneo, sempre ocupa uma posição discursiva e é constituído por diferentes vozes, ou seja, ele se constitui dos dizeres já ditos, pré-construídos Pêcheux (2014). O sujeito é afetado pelo inconsciente e é interpelado pela ideologia, e assim se identifica com determinados sentidos e se filia a uma ou mais formações discursivas, que se filiam a uma formação ideológica sendo ela dominante ou não.

1.2 Ideologia

Como destacamos, pelo efeito da ideologia, o sujeito não consegue controlar o seu dizer, pois, além de o sujeito ser heterogêneo, a ideologia atua como mecanismo de naturalização de sentidos e captura o sujeito sem que ele se dê conta, o que faz com que ele se “mantenha” no fio condutor a partir de duas ilusões, ou esquecimentos, que, segundo Pêcheux (2014), são assim compreendidos:

- a) **esquecimento nº 1:** esquecimento ideológico. Origem de que diz; O sujeito tem a ilusão de inaugurar um dizer, ou seja, a origem, quando, na verdade, todo dizer se apoia em um já dito, o sujeito apenas retoma;
- b) **esquecimento nº 2:** ordem da enunciação. O sujeito tem a ilusão de que há uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo.

Assim, a ideologia intervém nos processos de identificação e significação e sendo o sujeito heterogêneo, cindido, ele não vai produzir os mesmos sentidos sempre, pois as posições discursivas e a filiação a determinada formação discursiva podem fazer com que o sujeito seja afetado por uma ou outra região dos sentidos, e, produza, portanto, sentidos diferentes ao ocupar uma ou outra posição.

Para Orlandi, (2015, p. 44) “[...] a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado pela ideologia para que possa haver a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”, isso acontece de forma inconsciente e permite ao sujeito deslizar por diferentes formações ideológicas.

Ainda, segundo a autora:

É pela interpretação que sujeito se submete à ideologia, ao efeito da literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, a impressão do sentido já-lá. A ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade (ORLANDI, 2012, p.22).

Com base na citação, podemos dizer que, em nossa pesquisa foi possível observar que não são permitidas a investigação, a produção e a interpretação de sentidos que não estejam no campo do previsível, seja pela instituição escolar, seja pelo professor, pois os alunos são condicionados pela ideologia dominante no contexto institucional. Isso pode ser explicado porque, conforme Pacífico (2002, p. 6), “[...] a escola um aparelho ideológico que “forja” as possibilidades de interpretação dos textos sendo que é dentro desse “modelo” que o sujeito passa a materializar sua prática de leitura e escrita”.

Para Althusser (1970), os Aparelhos Ideológicos do Estado reproduzem as relações de produção e disseminam os padrões a serem seguidos de acordo com a classe dominante. Sobre isso, De Castro escreve:

o aparelho escolar contribui, com a parte que lhe cabe, para reproduzir as relações sociais de produção capitalista na medida em que contribui para a inculcação da ideologia burguesa, pois além de “ensinar” a diferentes alunos os mesmos padrões de comportamento, independentemente, da classe a que eles pertençam e do trabalho que poderão realizar, o aparelho escolar tenta moldar o sujeito, pois lhe inculca ideias e práticas pedagógicas de submissão ao sistema vigente, desta forma entendemos que ele exerce a manutenção da classe burguesa como classe dominante, material, política e ideológica (DE CASTRO, 2019, p. 71).

Nessa tentativa de controlar e moldar os sentidos que devem ser repetidos, a instituição escolar pode fazer com que os sujeitos-alunos sejam silenciados na interpretação e no dizer. De acordo com Orlandi (2007, p. 66):

O processo ideológico não se liga à falta, mas ao excesso. A ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o

efeito de “evidência”, sustentando-se sobre o já dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como “naturais”. Pela ideologia há transposição de certas formas materiais em outras, isto é, há simulação. Assim, na ideologia não há ocultação de sentidos (conteúdos), mas apagamento do processo de sua constituição.

De acordo com o funcionamento da formação ideológica, estabelece-se a relação dos sujeitos com as condições de produção. Nas sociedades contemporâneas, a luta de classes se sustenta no mercado, no capital, na meritocracia, que são determinantes do modo como se constituem as relações sociais.

Outro conceito importante para a AD é o de memória discursiva. Os conceitos de memória discursiva, interdiscurso e formação discursiva estão embricados, pois relacionam-se ao já- dito, que faz sentido nas palavras do sujeito. Segundo Orlandi (2015, p. 32):

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico em um momento particular se apague na memória para que passando para o “anonimato” possa fazer sentido em “minhas” palavras.

Lemos em Pêcheux (2014, p. 148-149, *itálico de autor*) que *“Toda formação discursiva dissimulada, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas”*.

A formação discursiva vai determinar o que pode e deve ser dito, ao se produzir um discurso, o próprio sujeito já constrói a imagem de si e do que o outro espera, e, antecipa, portanto, o seu dizer. Sendo assim, para Orlandi (2015, p.41), “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada- ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjectura sócio-histórica determina o que pode e deve ser dito”.

Muitas vezes, esse conceito confunde-se com interdiscurso (já-dito); no entanto, é necessário delimitar (se é que isso seja possível) as (não)fronteiras de cada um.

Para Pêcheux (1999, p.50), “Memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do Historiador”.

O sujeito ao produzir seu dizer recorre ao interdiscurso (todos os sentidos já produzidos) ou ao arquivo, definido por Pêcheux (2014, p. 59) como, “[...] campo de

documentos pertinentes e disponíveis sobre uma dada questão”. A constituição do sujeito afeta a construção de sentido, por isso, pelo efeito da memória discursiva, o sujeito pode reproduzir os sentidos do interdiscurso e/ou arquivo ou deslocar para outros sentidos. Isso não ocorre de maneira consciente, conforme nos mostra Morales da Silva (2015, p.105):

[...] a leitura não é única, é coletiva e, ao mesmo tempo singular. O sujeito, ao realizar uma leitura, recorre ao arquivo (fragmentos ao qual teve acesso) e pode ainda deslocar para o interdiscurso. As outras costuras tecidas por amarrações e nós entre arquivo e interdiscurso, defendemos, dar-se-ão pelos efeitos da memória discursiva.

Podemos entender que alguns sentidos são esquecidos ou não são permitidos e, dessa forma, a ideologia intervém nesse processo, recortando partes já-ditas anteriormente, no interdiscurso ou no arquivo, as quais constituirão o intradiscurso que está em produção.

Nesta seção, dedicamo-nos a apresentar os principais conceitos da Análise de Discurso que sustentaram a nossa pesquisa. Ao longo das seções que se seguem, especialmente, nas análises, outros conceitos serão retomados e mobilizados. Na próxima seção, trataremos de alguns conceitos que são fundamentais para compreensão do processo da argumentação, que é o foco da nossa pesquisa.

2. ARGUMENTAÇÃO E ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Criança, era outro...
Naquele em que me tornei
Cresci e esqueci.
Tenho de meu, agora, um silêncio, uma lei.
Ganhei ou perdi?”
Fernando Pessoa

Figura 3: Revivendo a infância

Fonte: Rivardo Ferrari (2014)

Nesta seção discorreremos sobre oralidade e argumentação na Educação Infantil, lembrando sempre que os sentidos são construídos sócio-histórico-ideologicamente. No final desta seção, apresentaremos atividades didáticas que compõem as apostilas usadas na Educação Infantil, de uma rede pública, a fim de analisarmos se elas garantem aos sujeitos-escolares o que Pacífico (2016) entende por direito à argumentação. Partimos do princípio que a argumentação é uma prática discursiva que deve ser garantida, valorizada e exercida pelos

sujeitos-alunos, também por meio da oralidade, principalmente, na Educação Infantil, fase escolar em que ainda não há o domínio da leitura e da escrita.

2.1 Oralidade, literatura e Análise de Discurso

Ao propormos o trabalho com oralidade, literatura e Análise de Discurso na Educação Infantil é importante apresentarmos a pertinência de nossa pesquisa, para isso, buscamos pesquisas que se aproximassem dessa temática a partir dos bancos de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na plataforma Google Acadêmico, com as palavras-chave ‘oralidade’, ‘literatura’ e ‘Análise de Discurso’, mesmo não contemplando nosso objeto de estudo, algumas publicações nos chamaram a atenção.

Sobre a importância do trabalho com a oralidade, Negreiros (2010, p. 93), ao investigar estratégias orais em um trecho do diálogo literário retirado do conto “Freiras em Férias”, de Luiz Vilela, explica que é preciso considerar que existe um “*continuum* entre fala e escrita, pode-se considerar que as possíveis marcas da oralidade ou da escrita na realidade são diretamente ligadas às condições de produção de determinados textos, tendo em vista a produção de certos efeitos de sentido pretendidos”, entendemos, a partir da teoria da análise de discurso pecheuxtiana, que as marcas da oralidade são constituídas a partir das condições de produção do discurso do sujeito, porém, essa mesma teoria, não considera o que o autor chama de ‘efeitos de sentidos pretendidos’, pois, para Pêcheux (2014), pelo que é chamado de esquecimento número 1, o sujeito tem a ilusão de ser origem de seu dizer, além disso, o discurso não é considerado pronto e acabado, ele é passível de falha, pelo real da língua, portanto, mesmo que o sujeito tenha a ilusão de ‘pretender um sentido’, pela não completude da linguagem, isso não é garantido no discurso. “O indivíduo sempre é sujeito para produzir seu discurso, o sujeito é assujeitado a língua. E por isso o sujeito retoma a algo já dito “antes, em outro lugar independentemente” (PÊCHEUX, 2014).

A teoria discursiva nos faz compreender que sujeito não é uma categoria gramatical, sociológica ou psicológica. Por exemplo, mesmo estando no mesmo ano escolar, tendo a mesma idade, o sujeito não está determinado a produzir os mesmos sentidos.

Belintane (2011, p. 255) apresenta, em seu trabalho de livre docência, uma articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em uma proposta de relação entre oralidade-escrita para o período de alfabetização, para isso, o autor, propõe alternativas para o ensino de literatura, dentre elas, a literatura de cordel para a educação básica. A pesquisa

nos indicia a importância do trabalho com a oralidade, e vai ao encontro de nossa pesquisa ao pensar a oralidade e a literatura, porém nosso propósito é o trabalho com o conto *João e Maria*.

Escarião (2019) em sua pesquisa de doutorado em Linguística, pela abordagem interacionista, privilegia a construção de espaços lúdicos em práticas pedagógicas que possibilitem a oralidade do aluno nos momentos de brincadeira. O *corpus* da pesquisa de Escarião (2019), foi constituído por discursos dos alunos durante as brincadeiras, evidenciando-nos o quanto a oralidade na Educação Infantil é terreno fértil para ser explorado em diferentes práticas escolares.

Oliveira (2019), em sua pesquisa de mestrado em Linguística, também investiga a oralidade trabalhada no ambiente de aprendizagem da Educação Infantil, porém pela perspectiva dos professores. Assim como Gomes Celestino (2019), que também trabalhou com a importância da oralidade através de entrevistas com professores. Para esta autora, a oralidade do professor, pelo fato de dominar um bom vocabulário, colabora para que o aluno adquira essa boa oralidade também. Compreendemos que, nos dois estudos, há a valorização do trabalho pedagógico do professor que pode valorizar a oralidade do aluno, mas, nesse viés, nosso trabalho se justifica porque tem outro objetivo, qual seja, para que a oralidade do aluno não seja reduzida a práticas de domínio gramatical e para que mais pesquisas científicas possibilitem ouvir o aluno e não apenas o professor. Isto porque, para Payer (2005, p. 47), “os discursos que se encontram na oralidade são, também eles, historicamente produzidos”, a autora ainda complementa:

Entendemos a oralidade como um lugar sócio-histórico de produção e de circulação de sentidos, uma vez que os discursos que aí se produzem e circulam encontram-se envolvidos, como materialidade lingüístico-discursiva oral, nos embates das práticas discursivas – entre elas, a da escritura – que se conflitam na sociedade (PAYER, 2005, p. 47).

Sendo assim, quando pensamos os sentidos que circulam na Educação Infantil, é pela oralidade, pela condição de produção desse discurso, que podemos ter acesso aos sentidos que afetam a constituição desse sujeito-aluno, portanto, valorizar a oralidade desse sujeito que, de modo geral ainda não lê, nem escreve, é possibilitar um momento de escuta e não de imposição do que dizer e como dizer algo. Sobre a importância da oralidade na Educação Infantil, Silva *et al.* (2014) explicam que:

Trabalhar a oralidade é permitir que as crianças conversem se expressem participem, não apenas ouvir e ver o que as professoras trouxeram de novidade para a aula. O saber ouvir é outro aspecto que deve ser conservado nas instituições de Educação Infantil, pois de certa forma é a base para a construção da história das próprias crianças e com isso as crianças passam a ter mais autonomia, fazer suas próprias escolhas, saber ir e vir, ter vez e voz onde quer que esteja.

Com base nesses estudos, consideramos, então, que propor o trabalho com a oralidade na Educação Infantil é favorecer a autonomia dos sujeitos-alunos. Além disso, Kleiman (1995, p. 18), com suas pesquisas, vai além, evidencia-nos a relação entre a oralidade e grau de letramento do sujeito-aluno:

De fato, a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre o letramento. Um outro argumento que justifica o uso do termo em vez da tradicional “alfabetização” está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança compreende quando o adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha lhe trouxe hoje!” está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas; assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que não saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano que essas práticas orais são adquiridas.

Desta forma, compreendemos que propiciar espaços e atividades de oralidade possibilita que o sujeito-professor possa conhecer os graus de letramento de seu aluno, pois é possível, como Kleiman (1995) explicou, que o sujeito-aluno seja letrado ao chegar à Educação Infantil, mas isso só será identificado se houver espaço para que o sujeito-aluno seja ouvido, caso contrário, haverá um apagamento desse letramento para que sejam (im)postos outros formatados/dados pela escola.

Ainda pensando a pertinência de nossa pesquisa, é importante considerarmos que é pela literatura que podemos encontrar um caminho amplo para possibilitar a oralidade do sujeito-aluno, pois, de acordo com os estudos de De Castro (2019, p. 54), com base na teoria da Análise de Discurso pecheuxiana, destaca que “os livros de literatura permitem ao sujeito-aluno a introdução no mundo imaginário da leitura, possibilitando o acesso à linguagem escrita e interpretação dos textos, fundamental para o despertar da oralidade no sujeito-aluno”. Porém, Costa; Ramos; Panozzo (2007, p. 133) criticam que :

O espaço do livro de literatura, em geral, continua sendo o da história com cunho moralizante ou pedagógico – ler para que os alunos aprendam atitudes e/ou fazer algo. Os critérios de seleção do livro infantil quase não contemplam as qualidades estéticas e os interesses dos alunos. A escolha pauta-se no que a criança deve aprender. Essa visão pedagogizante predominou e predomina quando se atribui à literatura a obrigatoriedade de ensinar, utilizando a obra literária como um meio, um pretexto para abordar certo conteúdo.

Nesse viés, os autores Costa; Ramos; Panozzo (2007, p. 136) apontam que:

A escola de Educação Infantil, sendo instituição de formação de sujeitos, deveria explorar o universo simbólico, da palavra e da imagem. E isso só será possível se, em cada contato com o livro, a criança puder ver além da palavra, além da visualidade. A obra acontece quando o leitor percebe que tem nas mãos a capacidade de ver, de criar, de construir, de participar do texto como co-autor, criando sentido àquilo que não é estanque e pronto, mas sugerido e inacabado. Essas mudanças poderão acontecer no momento em que a criança tiver voz para falar da obra e de si, para falar de suas expectativas, para falar de suas impressões, para trocar com o professor e com os colegas aquilo que gostou e também aquilo que rejeitou, enfim para viver a obra, o faz-de-conta, o possível veiculado na ficção. A literatura acontecerá de verdade quando as obras entrarem na sala de aula sem o peso de um conteúdo programático, mas com a leveza do prazer e do encantamento que uma obra literária pode oferecer, com uma proposta de sentido que encontra ressonância na vida do leitor, ou seja, com uma proposta de humanização.

Com isso, compreendemos que trabalhar a literatura em sala de aula pode contribuir para a prática da valorização da oralidade, possibilitando ao professor (a) a escuta do sujeito-aluno, indo ao encontro do que os autores chamam de uma proposta de humanização, como fizeram em seus estudos, Conceição; Gomes (2016), ao levar a literatura de cordel para a educação básica, como pretendemos com essa pesquisa ao levar a literatura para a Educação Infantil.

Portanto, nossa pesquisa se justifica tendo em vista a relevância dos estudos que valorizam o trabalho com a oralidade, tendo em vista que muitas práticas ainda são concentradas na valorização da escrita. Além disso, concebemos a importância de se levar a literatura para qualquer nível de ensino, em especial, à Educação Infantil que pode trabalhar com diferentes gêneros textuais possibilitando o trabalho com a oralidade do sujeito-aluno. Nesse sentido, evidenciamos a importância de pesquisas que deem espaço para a escuta das vozes dos sujeitos-alunos, bem como, que se dediquem a analisar essa escuta. O que pode ser feito pela teoria da Análise de Discurso pecheuxiana que aos poucos ganha mais trabalhos envoltos na temática “oralidade e Educação Infantil”.

2.2 Argumentação na Educação Infantil

Partimos do princípio que a argumentação é uma prática discursiva que deve ser garantida, valorizada e exercida pelos sujeitos-alunos, também por meio da oralidade, principalmente, na Educação Infantil, fase escolar em que ainda não há o domínio da leitura e da escrita.

Assim sendo, é importante para nosso trabalho traçarmos alguns sentidos sobre oralidade e argumentação na Educação Infantil que servirão como aporte para analisarmos os discursos orais produzidos pelos sujeitos-alunos, pois, segundo Orlandi (2005, p. 30), “o fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia.”.

A oralidade é uma característica muito marcante na Educação Infantil, mas muitas vezes é desconsiderada; em consequência disso, desde os anos iniciais, os alunos são silenciados e censurados ao tentar produzir seu discurso, oralmente.

a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar; e b) a política do silêncio que se subdivide em b 1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras) e b2) o silêncio local, que refere à censura propriamente (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura). Isso tudo nos faz compreender que estar no sentido com palavras e estar no sentido em silêncio são modos absolutamente diferentes entre si. E isto faz parte da nossa forma de significar, de nos relacionarmos com o mundo, com as coisas e com as pessoas (ORLANDI, 2007, p. 24).

Criticamos o modo como muitas atividades pedagógicas silenciam o dizer do sujeito-aluno, e, com base em Pacífico (2016) concordamos com que a criança tem o direito à argumentação, e, ainda, segundo Tizioto; Pacífico; Romão (2009, p.64) “o sujeito-criança produz textos orais, com coesão e coerência, muito antes de aprender a escrever”. Portanto, buscar compreender como a prática oral de argumentação nos sujeitos-alunos da Educação Infantil configura-se como possibilidade de ampliar a literatura produzida sobre a temática, bem como para fortalecer o direito das crianças à argumentação, dentro e fora da escola.

Ancoradas nos estudos de Tfouni (2010), Pacífico (2002; 2021), Tizioto; Pacífico; Romão (2009), e, Pereira (2011), entendemos que pode existir produção de sentidos pela oralidade e que a autoria perpassa a argumentação, não sendo necessário o sujeito ser alfabetizado para argumentar e ocupar a posição discursiva de autor.

De acordo com Tizioto; Pacífico; Romão (2009, p.64):

Sabemos que há um discurso que circula socialmente e sustenta a ideia de que as crianças que ainda não sabem ler e escrever não conseguem produzir textos, ou ainda, numa visão mais reducionista, nem sequer interpretam textos escritos; daí, surge a resistência de tantos professores para trabalhar a leitura e a interpretação nas classes de Educação Infantil, optando, dessa forma, pelo trabalho com palavras isoladas, com sílabas, com famílias silábicas.

Por ser assim, trazemos para nossa pesquisa as contribuições dos estudos sobre letramento realizados por Tfouni (idem), especialmente, pelo fato de a autora defender que o letramento é de natureza sócio-histórica, e, que há uma relação de interdependência entre oralidade e escrita, e, sobretudo, que a autoria também se manifesta no discurso oral, independentemente, do grau de escolaridade do sujeito:

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais as práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedade ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e nesse sentido, desliga-se de investigar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 2010, p.12).

Reiteramos, pois, que a autoria, noção que será tratada posteriormente, neste trabalho, não é um aspecto somente da escrita, ela também pode ser exercida na oralidade, embora, para a teoria da grande divisa, oralidade e escrita sejam dissociadas. Os autores que seguem essa tendência colocam o discurso oral em desvalorização em relação ao discurso escrito, segundo Ewald *et al.* (1998, *apud* Tfouni, 2010, p. 37) “para quem a visão da superioridade da comunicação escrita sobre a oral conduz a uma atitude “grafocêntrica”, que coloca ambas as modalidades de maneira reificada, fora de seu “contexto humano”.

Contrária à teoria da grande divisa, Tfouni (2010, p.51) defende que “[...] existem características linguísticas discursivas que são apontadas como exclusivas da escrita, e que, no entanto, estão presentes no discurso oral de analfabetos”. Para a autora, o discurso oral e o escrito se misturam, pois, ainda segundo Tfouni (2010, p.56), “o autor, então, é aquele que estrutura seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável”, o discurso oral por vezes é perpassado por características do discurso escrito.

É preciso que o sujeito-aluno aprenda a ler e escrever, mas não menos importante é preciso que o sujeito tenha níveis elevados de letramento, o que, de acordo com Tfouni

(2010), não está relacionado diretamente com a escrita; para isso, o sujeito-professor deve realizar uma mediação em que o sujeito-aluno seja envolvido nas práticas de linguagem, leitura, oralidade e escrita, mesmo antes de estar alfabetizado, mesmo que seja por meio da oralidade, que deve ser tão cara à Educação Infantil.

O professor pode e deve possibilitar que a criança tenha direito a argumentar. Nossa pesquisa justifica-se porque entende que se deve romper com essas metodologias de ensino de língua que utilizam a literatura como um texto funcional (Bragatto Filho, 1970), de maneira a dar espaço para os alunos produzirem outros sentidos em sala de aula, permitindo que circule uma multiplicidade de sentidos no espaço escolar, o que pode contribuir para que o sujeito-criança seja autor de seu dizer, com base no acesso à literatura. Além disso, a literatura é humanizadora, e faz refletir sobre as relações humanas, cuja satisfação constitui o sujeito e fornece a possibilidade de vivenciar-se dialeticamente os problemas. De acordo com Candido (1989, p.180), humanização é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Dessa forma, este trabalho procura investigar a argumentação oral na Educação Infantil, e, como já apresentamos, partimos de um texto de literatura infantil para que seja possível construir uma interlocução que coloque em funcionamento a argumentação. De Castro (2019), pesquisou o papel do arquivo na constituição da autoria, por meio da oralidade, na Educação Infantil. Segundo a autora:

Dessa forma, o acesso ao arquivo foi fundamental para nossa pesquisa, pois a partir dele os sujeitos-alunos foram expostos a uma variedade de sentidos, puderam exercer gestos de interpretação e, envolvidos por essas condições de produção, em que a disputa dos sentidos fez-se presente, os sujeitos puderam trabalhar o intradiscorso num batimento com o interdiscurso (De Castro, 2019, p.60).

Com base da pesquisa de De Castro (2019) e nos objetivos do nosso trabalho, entendemos que a temática que elegemos para pesquisar é de grande relevância, pois permitirá a alunos e professores refletirem sobre as práticas argumentativas nessa etapa escolar. A escola deve garantir o direito à argumentação, e permitir a construção de novos

sentidos a fim de que os sujeitos-alunos sejam protagonistas do seu discurso, de forma que seu dizer não seja limitado, parafraseado, controlado e previsível. Dessa forma, nossa pesquisa buscará investigar como os sujeitos-alunos da Educação Infantil constroem práticas argumentativas na oralidade, a partir de duas situações: Leitura e discussão do conto clássico *João e Maria*, e, também, do projeto sobre saúde bucal que foi realizado na escola, no período que coletamos os dados.

Ao trazermos a argumentação para o nosso trabalho não será em seu sentido retórico, que teve origem com os estudos de Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), mas em uma perspectiva discursiva, em que as práticas argumentativas não se dão baseadas no discurso do tipo autoritário (Orlandi, 2015), com o objetivo de garantir o direito à argumentação.

Há duas noções que estão na base do mecanismo da argumentação e que desempenham um papel importante na articulação da linguagem com a ideologia e o político: 1. a noção de antecipação, sustentada pelo funcionamento das formações imaginárias (posições-sujeito); 2. a noção de esquecimento ligada ao interdiscurso (exterioridade discursiva) (ORLANDI, 1998, p. 73).

Segundo Pêcheux (2014, p.77, itálico do autor), “esta antecipação *do que o outro vai pensar* parece constitutiva de qualquer discurso”, a antecipação permite que o sujeito experimente o lugar do outro para produzir o seu dizer, e esse movimento discursivo é possível quando as relações dos interlocutores não se sustentam no discurso do tipo autoritário.

Em concordância com Pêcheux, para Orlandi (2015, p. 37): , a antecipação é um mecanismo que rege os processos de argumentação, e, assim, segundo a autora:

Segundo o mecanismo de antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que as suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte.

Podemos dizer, portanto, que os mecanismos de antecipação vão influenciar na produção de sentidos. O sujeito, ao produzir o seu discurso, com base nessas posições hierarquizadas de poder vai realizar um jogo de imagens sustentado por cada posição que o interlocutor pode ocupar na sociedade, como, por exemplo, posições como de Pai/Filho, Professor/Aluno e Empregado/Patrão.

Outro fator que movimenta a argumentação é a exterioridade, especialmente, o interdiscurso, conceito pecheuxiano que já apresentamos na seção anterior. Consideramos pertinente trazer, a seguir, o entendimento de Fernandes (2008) sobre esse conceito:

Interdiscurso: presença de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, entrelaçados no interior de uma formação discursiva. Diferentes discursos entrecruzados constitutivos de uma formação discursiva dada; *de um complexo com dominante* (FERNANDES, 2008, p.29, grifos do autor).

Segundo Orlandi (2007, p. 46), “[...] o gesto de interpretação é o lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua. Esta é a marca da “subjativação”, o traço da relação da língua com a exterioridade.”. No caso da nossa pesquisa, os sujeitos-alunos desta pesquisa estão inseridos em um contexto-social no qual a argumentação é controlada e deve permanecer o silêncio. Sendo assim, ocorre que, todo sujeito, ao produzir seus discursos, acessa o interdiscurso e a memória discursiva; todavia, quando a argumentação é controlada e o silêncio prevalece, como no caso das atividades escolares, de modo geral, os sujeitos-alunos não podem trazer os sentidos do interdiscurso para o intradiscurso, pois o sentido já está determinado. Segundo Orlandi (2007, p. 48):

Faz parte do mecanismo elementar da ideologia, que é a interpelação do indivíduo em sujeito, o apagamento dessa opacidade que é a inscrição da língua na história para que ela signifique: o sujeito tem de inserir seu dizer no repetível (interdiscurso, memória discursiva) para que seja interpretável. Esse é também um dos aspectos da incompletude e da abertura do simbólico: esse dizer que é uma coisa aberta, mas dentro da história. No efeito da transparência, o sentido aparece como estando lá, evidente.

De acordo com a perspectiva discursiva, que embasa esta pesquisa, Pacífico (2012) traz a argumentação como uma “arte”, em duplo sentido, isto é, como a possibilidade que o sujeito tem de afetar-se pela língua, criar e não reproduzir, e, também, como no sentido de o sujeito ir contra padrões impostos pelas instituições sociais. Nesse caso, a posição que o sujeito assume ao produzir sentidos pode estar relacionada ao que Pêcheux (2014) nomeia de bom ou mau sujeito.

O bom sujeito é assujeitado de forma livremente consentido, e, ao invés de argumentar contra os sentidos legitimados pela classe dominante, que repetem os padrões estabelecidos e devem ser seguidos, o sujeito se identifica e se filia a essa formação discursiva.

[...]a “tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do “*livremente consentido*”: essa superposição caracteriza o discurso do “bom sujeito” que reflete espontaneamente o Sujeito (em outros termos: o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos “em plena liberdade”)(PÊCHEUX, 2014, p. 199, *itálico do autor*)

Por outro lado, e, ainda segundo Pêcheux (*idem*), o mau sujeito vai contra os padrões estabelecidos pela classe dominante, questiona a ideologia e faz uma leitura crítica da realidade.

[...]o discurso do “mau sujeito”, discurso no qual o *sujeito da enunciação* ‘se volta’ *contra o sujeito universal* por meio de uma ‘tomada de posição’ que consiste, desta vez, em uma *separação* (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) *com respeito ao que o ‘sujeito universal’ lhe ‘dá a pensar’*: luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno. (PÊCHEUX, 2014, p. 199, *itálicos do autor*).

No entanto, conforme Pacífico (2016), a tomada de posição para argumentar não depende apenas da identificação do sujeito com determinada formação discursiva, mas, sobretudo, diz respeito ao sujeito sentir-se, ou não, autorizado para argumentar, posto que a autora parte do princípio que a argumentação deve ser tratada como um direito humano, em concordância com Cândido (2004). Para Pacífico (2016, p. 192) “a argumentação deve ser entendida como um direito humano. Direito este que deve ser exercido no contexto escolar, a fim de que os sujeitos-alunos pratiquem a argumentação, dentro e fora da escola, como uma prática social”.

Voltando a Orlandi (2015), o mecanismo de antecipação compõe a estratégia discursiva e compõe as condições de produção que podem favorecer, ou não, que o sujeito construa a imagem que o interlocutor faz de si e do referente.

Faremos a hipótese de que, a um estado dado das condições de produção corresponde uma estrutura definida dos processos de produção do discurso a partir da língua, o que significa que, se o estado das condições é fixado, o conjunto dos discursos suscetíveis de serem engendrados nessas condições manifesta invariantes semântico-retóricas estáveis no conjunto considerado e que são características do processo de produção colocado em jogo. Isto supõe que é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção (PÊCHEUX, 1997, p. 79).

No discurso pedagógico, que, conforme Orlandi (idem) o funcionamento é do tipo autoritário, o sentido já é posto, sentido único, e, dessa forma, não é permitida a disputa do objeto discursivo, não se oferecem condições para que o aluno possa ter o direito a argumentação. Além de oferecer condições para que o sujeito possa disputar os sentidos, de acordo com Pacífico (2012, p. 54) “[...]para argumentar o sujeito precisa ter um ponto de vista formado e certo conhecimento sobre o objeto discursivo, como é que o mesmo sujeito pode construir “seu” ponto de vista sobre um objeto se ele não tem acesso ao arquivo”. Arquivo aqui entendido conforme Pêcheux (1997). Assim sendo, para argumentar o sujeito-aluno precisa ter acesso ao arquivo, ao interdiscurso, e produzir sentidos por meio do funcionamento do discurso polêmico (Orlandi, 2015), e não, autoritário.

Um meio de se ter acesso ao arquivo é a literatura. Desde a Educação Infantil até o término do Ensino Fundamental, conforme sabemos com base em nossa atuação profissional, não ocorre, de fato, um trabalho com os textos literários para que os sujeitos-alunos tenham contato com o que é próprio do literário, com os espaços vazados que vão sendo preenchidos pelo leitor (BRAGATTO FILHO, 1995). De modo geral, ainda de acordo com este autor, o texto literário circula em sala de aula como um texto funcional, e, não literário, cujo objetivo reduz-se ao estudo da língua, em que se priorizam as palavras, as rimas, assim como se homogeneízam os sujeitos e os sentidos à procura de saber o que o autor quis dizer, como se a linguagem fosse transparente.

Na etapa da Educação Infantil, após a leitura de um texto literário, realizada pela professora ou professor, não é raro constatar que a oralidade é desconsiderada como linguagem que produz textos nos quais circulam discursos, pois os alunos se sentem fadados a ouvir as histórias em silêncio e, ao final, reproduzir os dizeres do professor.

De Castro critica o silenciamento da oralidade na Educação Infantil e dedica-se a pesquisar “em quais momentos a oralidade é tomada como manifestação de linguagem que produz sentidos, portanto deve ser considerada e valorizada” (DE CASTRO, 2019, p. 36).

No âmbito do letramento, defendido em nossa pesquisa, partiremos da importância da oralidade, não somente para o ensino do ler e escrever (alfabetização) em que se privilegia o domínio da leitura e escrita, a sustentação do ensino de língua portuguesa com base em sua estrutura; ao contrário, partiremos das teorias do letramento, especialmente, na perspectiva de Tfouni (2010), a qual critica as concepções de letramento que não são processuais nem históricas, as que colocam alfabetização como sinônimo de letramento. Ao contrário dessa visão de alfabetização, Tfouni (idem) defende a assunção da autoria, dos gestos interpretativos, da oralidade com a amplitude que essa modalidade discursiva pode ter, no âmbito do letramento (DE CASTRO, 2019, p. 37).

Como vimos na seção anterior, os alunos, muitas vezes, ocupam a posição discursiva de fôma-leitor (Pacífico, 2012), pois, repetem o sentido do texto lido e não o interpretam segundo o processo sócio-histórico de construção dos sentidos, isto é, do interdiscurso.

A instituição escolar administra a produção dos sentidos, apresentando os sentidos que são permitidos e, por outro lado, aqueles que devem ser silenciados.

[...]o aluno não pode produzir textos argumentativos, pois existe a tentativa de monofonia; logo, um sentido dominante já foi selecionado, institucionalizado, então como é que o sujeito pode discordar de tal sentido? Ou há uma incoerência no discurso pedagógico, o sentido que a escola atribui para “argumentação” é forjado e tem uma significação intradiscursiva contraditória no discurso pedagógico, em outras palavras, exige-se algo do aluno que ele não está autorizado a fazer (PACÍFICO, 2012, p. 56-57).

Conforme estamos argumentando, a escola não permite que os alunos disputem o objeto discursivo e, mediante tal prática discursiva, essa instituição faz parecer natural que os estudantes não consigam deslizar para outras formações discursivas que não seja a dominante, em dado contexto sócio-histórico, sobre dada questão.

De acordo com Pacífico (2016), o discurso polêmico (Orlandi, 2015), em que a disputa do objeto discursivo é permitida, é o polo da argumentação, pois os interlocutores podem expor seus pontos de vista sobre o que está em discurso. Posto isso, defendemos que o sujeito-aluno deve ter acesso ao interdiscurso, assim como deve sentir-se autorizado para posicionar-se diante dos sentidos que estão em circulação, lembrando sempre que, para a Análise do Discurso, sujeitos e sentidos constroem com o texto, por isso, os sentidos sempre podem ser outros.

Os conceitos mobilizados até aqui, possibilitam-nos analisarmos como se dá a argumentação no contexto escolar. Para demonstrar as primeiras impressões sobre a argumentação na sala de aula de Educação Infantil, trazemos, na sequência, dois recortes extraídos do livro do professor 1º semestre – Maternal II e 3º Volume – 2ª Fase. O grupo 3 compreende crianças de três anos completos e, o grupo 5, crianças de cinco anos completos (ou a completar a idade de corte). Consideramos importante refletir sobre esse processo legitimado pelo livro didático, visto que ele sustenta a produção dos sentidos na Educação Infantil. Optamos por analisar o material usado em anos escolares distintos para verificar se o movimento que, ao nosso ver, é fundamental para instaurar em sala de aula o questionamento

e a dúvida nos sujeitos-alunos em relação ao objeto discursivo, movimento esse que constrói, em nosso entendimento, condições discursivas para a argumentação.

Recorte 1: Folha de rosto o livro de vivências – Grupo 3 – Volume 1.

Fonte: Flores (2016)

Recorte 2: Folha de rosto do livro de vivências – Grupo 5 – Volume 3.

Fonte: Flores (2017)

Fizemos dois recortes, de dois capítulos das duas apostilas selecionadas, para analisarmos se as atividades abrem espaço para o funcionamento da argumentação. Segundo Turci (2020, p. 47):

Compreendemos a argumentação como dimensão de uma prática discursiva na qual ocorre a disputa dos sentidos. Considerando que todo sujeito discursivo a partir de uma posição-sujeito, ao produzir um discurso, ele projeta uma imagem do outro sobre si, de si mesmo ao outro e uma imagem de si mesmo, em um jogo de formações imaginárias que faz parte da estratégia discursiva, pois regula a possibilidade de respostas e dirige a argumentação.

Em primeira instância, vamos trazer o recorte da unidade 2- Eu e os outros, da apostila do grupo 3, na página 34 do material do aluno, como podemos conferir abaixo:

Recorte 3

Fonte: Flores (2016)

As orientações dadas ao professor(a) para essas atividades são de que ele mostre às crianças diferentes histórias em quadrinhos com a figura da Magali (Turma da Mônica), pergunte quem a conhece, se sabem o nome dela, de quem ela é amiga, etc., instigando-as por meio de perguntas e trazendo algumas informações para a conversa. Além disso, o autor do material didático “prescreve” para o/a professor(a) colocar uma bandeja com frutas diversificadas, perguntar às crianças se as frutas têm caroço, qual é o gosto, a cor, se as frutas são suculentas, duras ou moles. Durante e após a atividade pode ser feita a degustação das frutas. Destacamos que essas orientações dadas ao professor(a), a nosso ver, funcionam como prescrição, e, conforme assevera Coracini (1999), colocam o professor no lugar de um consumidor do livro didático, e não de um pesquisador. Diante disso, acrescentamos que esse discurso prescritivo do material didático interdita a disputa do dizer, pois, funciona como um roteiro, um comando a ser seguido pelo professor(a). Logo, não abre espaço para a argumentação, nem para professores, tampouco para os alunos, considerando, obviamente, um professor que se identifica com esse lugar de consumidor e não desliza para outra formação discursiva.

Na sequência da apostila, podemos ler: Continuando a conversa sobre as recomendações da saúde, leia o texto inicial e balão de fala: “As frutas são alimentos importantes para a saúde. Elas regulam o intestino. A Organização Mundial da Saúde recomenda comer cinco porções de frutas por dia!”. A seguir, solicite que as crianças desenhem a fruta preferida delas. De acordo com Turci (2020, p. 45):

[...] a argumentação exige a instauração do discurso polêmico, o qual permite o debate e a disputa pelo objeto discursivo, em razão da ação e reação dos interlocutores, o que possibilita o movimento do sujeito na defesa de seu ponto de vista.

Dialogando com a citação e como podemos observar, a atividade da página 34 não permite que o aluno instaure o discurso polêmico, tipologia discursiva que poderia ser colocada em funcionamento se os interlocutores (professor/a - aluno) pudessem argumentar sobre o acesso a determinadas frutas; o preço das frutas; se as crianças imaginam que as frutas fazem parte das refeições diárias dos brasileiros; quais são as frutas disponíveis nas casas das crianças; se existe na família o costume de comer frutas; se elas já provaram muitos tipos de frutas, entre outras possibilidades. Todavia, o que se pede na atividade é somente o registro do desenho da fruta preferida, o aluno não é convidado a argumentar sobre sua escolha, sobre a recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS) que circula como mera informação, sem que haja formulações que problematizem o discurso sobre saúde, sobre alimentação. Por isso, afirmamos que, com base nas formulações da atividade não há espaço para a prática de argumentação, não há brechas para a disputa dos sentidos.

Ademais, chamamos a atenção para o silenciamento das condições de pobreza em que vivem muitas crianças brasileiras, as quais não têm condições de comer sequer uma fruta por dia, quanto mais cinco porções. Pelo efeito da ideologia, a determinação da OMS é repetida no material didático como se fosse natural que toda criança, especialmente, as que estudam nas escolas públicas brasileiras, tenham condições de comer cinco porções diárias de frutas. Segundo Pacífico (2016, p. 193) “[...]o livro didático ocupa o lugar de detentor do saber, ele constrói a imagem do referente para os sujeitos-escolares, aqui, entendidos como professores e alunos. Consequentemente, não há espaço para a disputa do sentido.”

Pacífico (2006) questiona o funcionamento discursivo do livro didático, e, conduz-nos a refletir sobre como a instituição escolar, lugar de circulação do livro didático, é vinculada à classe dominante, e, sendo assim, o aluno terá acesso àquilo que pode e deve ser dito sobre determinada temática, aquilo que não oferece riscos à estrutura social vigente. Em

outras palavras, estamos nos referindo à formação discursiva dominante, o que resulta no silenciamento de sujeitos e de muitos sentidos que não fazem parte da formação discursiva dominante, logo, essa atividade não constrói condições discursivas para a argumentação.

No segundo recorte, na página 35, a proposta é a criação de um gráfico das frutas preferidas conforme é possível observar na imagem abaixo:

Recorte 4

Fonte: Flores (2016)

As orientações presentes na página 25, são para o professor utilizar papel kraft, ou mesmo o quadro da sala de aula, para fazer um gráfico com desenho ou colagens de todas as frutas citadas pelas crianças. Em seguida, entregar um quadradinho de papel sulfite, e, de forma aleatória, cada criança deve colar seu quadradinho na coluna acima da fruta preferida. As crianças deverão reproduzir o gráfico em seus livros, desenhando as frutas abaixo do eixo horizontal e colando outros quadradinhos de papel. Depois de pronto, converse com as crianças para interpretar os dados: Qual a fruta preferida da turma? Quantos votos ela recebe? Qual (is) fruta(a) recebeu (ram) menos votos? Quantos votos recebeu(ram)? Quantos votos o morango recebeu a mais que a banana?

Nesta página 35, novamente, observamos que as questões não instauram a disputa dos sentidos, não há discussão dos dados obtidos, há apenas um exercício de colagem. Se o objeto discursivo não é disputado, os sentidos que poderiam ser outros são silenciados; logo, não há indícios da prática da argumentação.

Segundo Carvalho (2020, p.64) “[...] a discussão é que nos auxilia na argumentação escrita, pois os sentidos já foram movimentados na oralidade, e uma nova formulação se torna latente nos sujeitos-escolares porque esse sujeito é afetado (ou não) por outras formações discursivas, decorrentes do acesso ao arquivo”. Ao analisarmos os recortes 1 e 2, percebemos que não é apresentado aos sujeitos-alunos o acesso ao arquivo. De acordo com Orlandi (1998, p. 77): “Argumentar é prever, tomado pelo jogo de imagens. Que se trate de transformar o ouvinte ou de identificar-se a ele, a antecipação joga a partir das diferentes instâncias dos processos discursivos”. Em nosso entendimento, as atividades que estamos analisando, formuladas pelo autor do material didático, preveem a imagem de um aluno que não precisa argumentar, que não precisa se identificar com tantos sentidos que estão além de desenhar a fruta preferida, ou, colar quadradinhos para uma análise conteudista de um gráfico.

No grupo 5, selecionamos o mesmo tema da apostila do grupo 3, a alimentação. A seguir disponibilizamos o recorte 3 para maior compreensão:

Recorte 5

Fonte: Flores (2017)

Para abertura do tema, é apresentada a pirâmide alimentar. Segundo as orientações encontradas no livro do professor, há informações elaboradas por estudiosos de como deve ser a alimentação de crianças de 2 a 10 anos de idade. O professor deve explicar a distribuição da pirâmide. A turma deve constatar quais são as porções adequadas a serem consumidas diariamente. Depois de refletir com a turma, instigue as crianças a pensarem o que comeram no dia anterior e registrarem os alimentos por meio de desenho ou colagens de figuras.

Encontramos duas perguntas no livro da criança: Tem algum alimento que você precisa comer mais? E outro que deve comer em menor quantidade para ter mais saúde? E depois a construção de uma pirâmide coletiva, essa é a atividade seguinte. A interpretação é voltada para a pirâmide, não é permitido que outros sentidos se instalem, não tem espaço para a argumentação.

Na página 13, segue o recorte:

Recorte 6

Fonte: Flores (2017)

As orientações dessa atividade, no livro do professor, visam trabalhar sobre o consumismo alimentar. Segundo a apostila, selecionou-se a tirinha da personagem Magali para instigar as crianças a pensarem nas influências que elas sofrem, especialmente, da televisão e da internet. É solicitado que as crianças observem a tirinha e respondam: Vocês conhecem essa personagem que faz parte desta tirinha? Qual o nome dela? Qual a característica ela apresenta que a torna especial? O que ela está fazendo no primeiro quadrinho? Como está a expressão dela? E no segundo quadrinho, ela está fazendo o quê? Vocês já ficaram com vontade de comer alimentos que viram na internet, na televisão ou mesmo em cardápios, ficar com vontade de experimentá-lo e, quando o fez, ele não era tão gostoso como parecia? Por que isso acontece?

Essas questões podem promover a argumentação, a depender da relação que o professor(a) estabeleça com os interlocutores, pois, se for permitido, as crianças poderão responder X ou Y, poderão, ou não, concluir que as propagandas são criadas com intuito de vender produtos, de transformar o produto a ser consumido em objeto de desejo dos consumidores. Ao final, para exercitar a capacidade de convencimento e persuasão, é proposto que os sujeitos-alunos elaborem uma propaganda (slogan), de um alimento saudável. As crianças devem se reunir em duplas ou trios, e, quando finalizarem o trabalho deverão compartilhá-lo com seus colegas. Se possível, solicite que as crianças tenham o produto nas mãos para falar dele. Sugere-se que a atividade seja gravada para apresentá-la às turmas ou às famílias, pois, segundo as orientações dadas ao professor(a), ninguém resistirá a uma alimentação mais saudável se as crianças forem as protagonistas.

Porém, se há brechas para a produção de sentidos com a elaboração de uma propaganda na qual possa haver a identificação dos sujeitos com determinada formação discursiva e não outra, o que encontramos na formulação “Que tal trocar o chocolate pelo abacate?” cria o efeito de que o sujeito-aluno é imaginado como um sujeito que não tem condições para construir novos sentidos, por isso, precisa de um modelo, de um exemplo para poder realizar a proposta. Ao apresentar um sentido, os sujeitos-alunos podem imaginar que esse é o sentido correto, que deve ser repetido, o que afetaria a prática da argumentação a favor, por exemplo, dos alimentos saudáveis, como era esperado pelo exemplo, mas que poderia ser produzida outra argumentação, a favor dos doces, se essa fosse a identificação dos sujeitos com os sentidos. Além disso, o fato de enfatizar a questão linguística da rima, o foco da atividade pode ser desviado da elaboração da propaganda, em que a argumentação poderia ser exercida, e, passa a ser a procura de uma rima. Essa atividade seria interessante

para que as crianças pudessem argumentar a favor ou contra um determinado alimento, mas o sentido já vem fechado com o modelo da rima.

Por meio desses recortes, foi possível constatar que o material didático que circula na escola pode interditar o fio do discurso do sujeito-aluno e ele pode não se sentir autorizado a argumentar em relação ao tema colocado em discussão. Trouxemos essas atividades da apostila usada na Educação Infantil, de uma rede pública, porque consideramos que o uso do material didático perpassa toda a educação básica, o que significa que os sujeitos-alunos vão se constituindo autores, leitores, sujeitos que podem, ou não argumentar, por meio das atividades escolares que se materializam, de modo geral, nos materiais didáticos oferecidos pela instituição escolar. Assim, questionamo-nos: aos sujeitos-alunos, desde a educação básica, e, com base nas atividades dos materiais didáticos, é dado o direito de exercerem a argumentação?

A tipologia discursiva (Orlandi, 2015), já descrita neste trabalho, faz-nos refletir sobre o modo como os discursos funcionam na instituição escolar. Conforme observamos, por meio das atividades didáticas, o que predomina é o discurso de tipo autoritário, nesse discurso há regulação de sentidos, portanto, não se permite a argumentação.

Concordamos com Tizioto; Pacífico; Romão (2009), quando defendem que o professor deve valorizar a leitura polissêmica, porque:

[...]a escola deveria exercitar a leitura polissêmica, motivando os leitores a descobrir as outras possíveis leituras de um texto, abrindo espaço para a investigação dos sentidos, transformando o ato de ler numa atividade agradável, criativa e interessante, a ponto de sustentar a aprendizagem da escrita. Também reafirmamos que a leitura polissêmica sinaliza um espaço de troca muito rico entre os sujeitos-escolares, convidando a práticas que vão muito além das atividades copistas e pouco exploratórias da linguagem e do seu funcionamento. A escuta e a possibilidade de dizer, a narrativa e os múltiplos modos de contar garantem a circulação de várias vozes que não estão preocupadas com o que o texto quer dizer, tampouco com o que o autor disse (TIZIOTO; PACÍFICO; ROMÃO, 2009, p.69).

Ainda segundo as autoras:

[...]não podemos desprezar o conhecimento que todo sujeito-aluno tem em potencial, independentemente do seu grau de leitura e escrita e, independentemente, também, se tal conhecimento é materializado pela oralidade ou pela escrita; como também não podemos imaginar um grau máximo de compreensão que despreze qualquer ato de aprendizagem. (TIZIOTO; PACÍFICO; ROMÃO, 2009, p.69).

Assim compreendemos que, as atividades propostas pelo livro didático são muito distantes dos alunos e para que haja espaço para a argumentação na escola não é necessário que o sujeito-aluno seja alfabetizado, pois, a argumentação já é exercida pela criança oralmente, especialmente, fora da escola, antes mesmo de ela saber ler e escrever. É necessário promover uma leitura intertextual, permitir que os sentidos se movimentem e se desloquem por meio da atualização do arquivo, interdiscurso e memória discursiva, a leitura deve ser vista nesse espaço como pluralidade de sentidos, pois isso sustentará a prática da argumentação.

Apresentamos nessa seção alguns conceitos que são fundamentais para compreensão do processo da construção do dizer, pois, estão relacionados à argumentação, que é o foco da nossa pesquisa. No próximo capítulo, trataremos da metodologia e das condições de produção discursivas dos sujeitos-alunos desta pesquisa.

3. METODOLOGIA E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

Figura 4: Um passeio a cavalo

Fonte: Ricardo Ferrari (2007)

Nesta seção, discutiremos as condições de produção dos discursos produzidos pelos sujeitos-alunos e o percurso metodológico para a constituição do *corpus* da nossa pesquisa.

Para a AD, as condições de produção discursivas são essenciais, um sentido nunca é único, pois existe uma multiplicidade de sentidos que podem vir a ser a partir de uma formulação e, o sujeito, como já asseveramos, ao produzir o seu dizer, é interpelado pela ideologia, pela língua e pela história. Dessa forma, as condições de produção compreendem os sujeitos, a situação e a memória. Ainda conforme Orlandi (2015, p. 28-29), “podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”.

Importante destacar que as condições de produção interferem no processo de produção dos sentidos, por isso, ter conhecimento de como elas se constituíram torna-se fundamental para a realização das análises. Assim sendo, consideraremos o modo como os sentidos foram construídos pelos sujeitos da pesquisa, o que contempla a relação dos interlocutores (professor da sala, sujeitos-alunos e pesquisador); o lugar de onde os sujeitos-alunos e pesquisador falam; os textos lidos pelo pesquisador, junto aos alunos; o tipo de

discurso (Orlandi, 2015) que predominou; e, também, como a memória discursiva sustentou a produção dos discursos.

Nesse sentido, conforme já antecipamos, os sujeitos-alunos de nossa pesquisa são crianças que frequentam a Educação Infantil, de uma rede pública de Ensino. A Educação Infantil é a base para a formação integral da criança, e, deve ser tratada como um direito da criança a vivenciar em sua completude o universo infantil. Defendemos que desde essa fase inicial de escolaridade, os sujeitos-alunos, crianças de 2 a 6 anos aproximadamente, já devem ter respeitado o direito de questionar e refletir sobre os sentidos, portanto, devem ter o direito de argumentar. Por isso, defendemos que a escola deve propiciar um espaço para que os sujeitos-alunos possam argumentar sobre suas escolhas. Isso pode ser feito a partir de atividades escolares, nas quais os sujeitos-alunos possam interpretar o mundo a sua volta, pois os sentidos sempre poderão vir a ser outros, dependendo da relação dos sujeitos com as formações discursivas.

Para contextualizar nossa pesquisa, julgamos relevante apresentar, mesmo que de maneira breve, um pouco da história da Educação Infantil, etapa a qual nossa pesquisa abarca. Isso porque saber que a infância tem uma história, que sempre é construída sócio-ideologicamente, contribui para que entendamos um pouco sobre as condições de produção que sustentam o dizer de sujeitos que frequentam a Educação Infantil no século XXI. Não pretendemos aqui traçar um percurso cronológico, mas sim, trazer alguns sentidos sobre infância; para isso, faremos uma contextualização com base em alguns teóricos, tais como Correa; Adrião (2010), Aries (1981), Brasil (1990). Segundo Orlandi (2015, p. 35), “[...]nem os sujeitos, nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados.”

No caso desta pesquisa, buscaremos compreender os sentidos construídos sobre criança. Segundo Correa; Adrião (2010), o início da oferta das creches foi marcado por assistencialismo, a Educação Infantil era vinculada a associações filantrópicas ou a órgãos de assistência e bem-estar social. Já a pré-escola e jardins da infância, embora também tenham sido oferecidas por associações, vincularam-se desde o início aos órgãos ou sistemas educacionais.

A criança nem sempre foi vista como um sujeito. Antigamente, o infante era visto como um adulto em miniatura, a história da infância faz parte de um construto social e é marcada por diferentes mudanças, não há biologicamente um início e um fim de infância. Aries (1981), na França, com base nos seus estudos mostra que a criança era considerada um adulto em miniatura, o que podia ser observado pelos trajes, brinquedos e pela linguagem usados por ela. A criança era tratada sem qualquer diferença do adulto. Ao estudar a infância,

o autor (*idem*) traz importantes reflexões sobre a criança e trata o sentimento da infância como construção social. Desde então, ocorreram mudanças que romperam com a concepção de criança adultizada, ou até mesmo fragilizada, inocente.

No Brasil, até meados do século XX, as crianças eram pouco atendidas e a mortalidade infantil era grande, existiam alguns orfanatos e conventos. Embora as crianças fossem pouco assistidas, surgiram escassas creches e jardins de infância, com o intuito de combater a mortalidade infantil de maneira médico-assistencialista. Todavia, as creches se expandiram com a industrialização, pois as mulheres, que até então ficavam em casa, foram para as fábricas trabalhar, surgindo, assim, a necessidade de um lugar onde as mães pudessem deixar os filhos; no entanto, a criança em sua singularidade e especificidade não era levada em conta, o que ainda prevalecia era o cunho assistencialista.

As mudanças foram inúmeras e isso afetou a criação de leis, tivemos, portanto, no início dos anos 80, a Constituição Federal, de 1988 e, posteriormente, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), seguido da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394, de 1996 e algumas normativas aprovadas no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Constituição Federal reconheceu a Educação Infantil como dever do Estado e como direito de todas as crianças até seis anos de idade (alterada para cinco anos com a aprovação das leis que normatizaram o ensino fundamental de nove anos (Leis de número 11.114, de 2005 e 11.274, de 2006); o inciso IV do art. 208 da CF, de 1988 determina que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade.” (BRASIL, 1988). Recorrendo ao ECA, em seus artigos 3º e 4º lemos o seguinte:

Art. 3º – A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade(BRASIL, 1990).

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais(BRASIL, 1990).

Do ECA emerge a necessidade de assegurar direitos fundamentais à criança e ao adolescente promovendo seu desenvolvimento integral. Em termos legais, pode-se dizer que

tivemos um grande avanço. A criação desse Estatuto coloca a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, para que possam se desenvolver integralmente em suas capacidades e potencialidades. Além da garantia de direitos, o ECA prevê punição para o não cumprimento desses direitos.

No artigo 29, da LDB (Brasil, 1996), temos que “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Está designado pela LDB que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, como reforço a promover o desenvolvimento integral, agindo como um complemento à educação oferecida pela família e pela comunidade, não como uma substituição.

Para concluirmos essa parte das condições de produção sócio-históricas que podem afetar o modo como os sujeitos-alunos da Educação Infantil produzem discursos, citamos no âmbito do CNE, atualizada em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e os documentos produzidos no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), como a Política Nacional de Educação Infantil, Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil, Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil e Indicadores da qualidade na Educação Infantil, que visam não em forma de lei, mas de levantar diretrizes para que se efetive uma Educação Infantil de qualidade.

Muita coisa desde então mudou, e, por mais que essas leis e normativas, de certa forma, tornem obrigatório o respeito à legislação em vigor, não é isso o que constatamos na realidade, os desafios para que se efetive uma Educação Infantil de qualidade são inúmeros, pois permanece enraizada a desconsideração da criança como sujeito de direitos, a sociedade e o governo desrespeitam toda a história dos direitos até aqui alcançados.

[...] apesar da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 1990), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394 de 1996), e de tantos outros dispositivos legais, criados nos últimos 20 anos, dispondo sobre a Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 5 anos de idade e sobre as especificidades desse atendimento, o direito à educação para a primeira infância ainda não está assegurado, nem universalizado. Considerem-se os baixos percentuais de atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade em creches e pré-escolas, principalmente, quando se trata do segmento de 0 a 3 anos, imensa demanda por vagas; e as condições precárias de ofertas dos serviços, tanto em relação à qualificação docente, quanto em relação à infraestrutura físicas e pedagógicas das instituições, e aos processos de desigualdades educacionais no atendimento (SANTOS; JUNIOR, 2018, p. 264).

Nesse sentido, tínhamos o objetivo de construir condições de produção diferentes em sala de aula, que promovessem o acesso ao arquivo, por meio dos contos literários que havíamos selecionado, no projeto inicial e, logicamente, o acesso ao interdiscurso, que permitiria aos sujeitos-alunos mobilizarem a memória discursiva para construir sentidos, e, principalmente, exercer a argumentação. No entanto, como as condições sócio-históricas imediatas mudaram, devido à pandemia do novo coronavírus, buscamos, para a conclusão deste trabalho, compreender se e como a prática oral de argumentação dos sujeitos-alunos da Educação Infantil ocorre, com base na leitura e discussão de apenas um conto literário, e se os dados coletados configuram-se como possibilidade de ampliar a literatura produzida sobre a temática, bem como para fortalecer o direito das crianças à argumentação, dentro e fora da escola.

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição locutor (quem sou eu pra lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele pra falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É, pois, todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. E se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo pois incluirá: a imagem que o locutor faz da imagem que seu locutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante (ORLANDI, 2015, p. 38).

A escola tradicional, faz com que o aluno seja interditado ao produzir seu dizer, a aula deixa de ser prazerosa para se tornar mecanizada, é apenas permitido que se fale quando a professora autoriza, o que predomina é o discurso autoritário (Orlandi, 2015), não se constrói espaço discursivo para o aluno dialogar, expor-se e participar, os alunos são silenciados, principalmente, porque a oralidade ainda é concebida como barulho e indisciplina.

Para que os sujeitos-alunos se sintam autorizados a dizer, é importante construir um espaço discursivo para que eles argumentem, possibilitar que eles interpretem e que duvidem da transparência da linguagem, visto que, como estamos argumentando, não existe um sentido único, sentidos e sujeitos se constroem juntos com o texto.

Nessa direção, para a constituição do *corpus* deste trabalho, serão analisados discursos orais de alunos do Ensino Infantil, da 1ª etapa, no ano de 2019, de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do interior de SP, que conta com 20 alunos

(participaram todos os alunos, mas devido a não autorização de um responsável, descartamos os discursos produzidos pelo aluno cujo responsável não concedeu a autorização, e, ficamos com apenas os dados de 19 alunos), que ainda não leem e nem escrevem, convencionalmente. Os discursos orais foram coletados por meio de gravação pelo celular e, posteriormente, foram transcritos. Pretendíamos inicialmente, realizar a constituição do *corpus* em dois anos escolares distintos, isto é, tínhamos o objetivo de realizar um estudo longitudinal, com os mesmos alunos, porém, em níveis de escolaridade diferentes, a fim de analisar se haveria um desenvolvimento no grau de letramento (Tfouni, 1995) dos sujeitos-alunos, e assim, poder interpretar como os gestos de interpretação dos textos literários se materializam nos discursos produzidos por eles a ponto de interferir, ou não, na prática da argumentação, nas duas etapas de escolarização.

Importante destacar que, para Tfouni (2010), não há relação direta entre grau de escolaridade e grau de letramento. Por isso, não podíamos dar como certo que, na etapa escolar seguinte, o grau de letramento dos sujeitos da pesquisa seria maior; se fosse, a nosso ver, isso poderia interferir na prática da argumentação, posto que, segundo Tfouni (2010), o grau de letramento afeta a assunção da autoria, desse modo, poderia afetar a argumentação. Essa hipótese nos impulsionou a pesquisar como seria esse processo de constituição de sujeitos e sentidos, por meio da literatura e com foco na argumentação, no decorrer de dois anos escolares. Contudo, o percurso metodológico não ocorreu como traçado inicialmente.

A escola foi escolhida pelo fácil acesso da pesquisadora à instituição e o critério de escolha da sala deveu-se inicialmente ao fato de que nossa expectativa era de que os mesmos sujeitos, ou, pelo menos, a maioria dos sujeitos-alunos participantes da pesquisa no ano de 2019, estariam na mesma turma escolar, no ano de 2020, e, que nos fosse permitido o acompanhamento no ano de 2020, pois dessa forma consideramos que seria possível observar o desenvolvimento dos sujeitos-alunos com vistas à questão que essa pesquisa se propõe a responder; no entanto, o período proposto para a coleta de dados foi alterado por conta do cenário da pandemia, conforme já dissemos.

O projeto inicial para a constituição do *corpus* seria com base nos discursos produzidos, oralmente, pelos sujeitos alunos e foi pensado, inicialmente, trazer a temática sentidos de vida e comida e, por isso, escolhemos os seguintes contos clássicos: *João e Maria* (Ciranda Cultural); *Alice no país das maravilhas* (Lewis Carroll); *João e o Pé de Feijão* (Ruth Rocha); *Cachinhos de ouro* (Ana Maria Machado); e, *A vida íntima de Laura* (Clarice Lispector). Tínhamos a hipótese de que a literatura, assim como Pacífico (2013) em seu trabalho de pós-doutorado constatou que a literatura interferiu na assunção da autoria

pelos sujeitos alunos do ensino fundamental, poderia abrir possibilidades de argumentação; porém, com a pandemia perdurando no ano de 2021, pedimos a prorrogação do prazo na expectativa de que a situação melhorasse e que as aulas retornariam ao modo presencial. Como isso não ocorreu, ficamos somente com os dados coletados em 2019, em que apenas o conto João e Maria havia sido trabalhado.

No decorrer da nossa experiência profissional como estagiária e professora da rede municipal de ensino, temos observado que algumas atividades com textos literários realizadas com os alunos não são satisfatórias para promover a assunção da argumentação e da autoria e, muitas vezes, elas se tornam apenas atividades rasas, utilizadas como pretexto para o ensino da estrutura linguística, em que os sentidos são controlados. Nas observações feitas em algumas instituições, atividades, tais como leitura de textos literários a fim de que o sujeito-aluno responda a uma ficha de leitura predeterminada, em que a criança tem que desenhar a parte do livro que mais gostou, ou, visitas a salas de leituras são exemplos de propostas que fazem com que os alunos se sintam interditados em seu dizer e interpretação.

Segundo Pacífico (2002, p. 5), “[...] os sentidos não estão prontos, mas são antes construídos em cada texto; então é correto pensar que nas atividades de produção e interpretação de textos seja permitido ao sujeito investigar, produzir e interpretar os sentidos que circulam ali.”. Em concordância a Tfouni (1995, 1996; 2001) e Gallo (1992; 1994 *apud* Pacífico, 2002, p. 15):

[...] não é condição necessária ter o domínio do discurso da escrita para instalar a autoria nos textos, mas que há necessidade de o sujeito estar implicado no seu texto, de se constituir como responsável pelo seu dizer, criando um novo dizer a partir do já-dito, ou seja, assumir a função autor além da de escritor (passar da paráfrase para polissemia).

Por isso, então, não buscamos esse caminho e propusemos que o sujeito falasse, a partir do piquenique e da narrativa infantil, *João e Maria*, com o objetivo de que a oralidade possibilitasse ao sujeito da Educação Infantil falar de si.

Cabe destacar que o presente projeto de pesquisa passou pelo comitê de ética, sendo aprovado (CAAE nº 53764215.6.0000.5407) para a aplicação. Toda documentação exigida para aplicação do projeto pelo comitê está nos anexos.

Ao sermos apresentados à docente da sala, a diretora da escola disse que nosso projeto abarcaria o tema literatura e alimentação. A docente pediu para que as crianças apresentassem para nós o cartaz que tinham feito há poucos dias por conta da semana da saúde bucal. Nesse cartaz, tinham duas colunas: Alimentos saudáveis x Alimentos não

saudáveis. Nos alimentos saudáveis pode-se observar as verduras e frutas, e, nos não saudáveis as frituras e refrigerantes. Aguardamos a semana seguinte para a realização do primeiro encontro, pois os alunos teriam um teatro para fechar a semana da saúde bucal.

No primeiro encontro com os sujeitos da pesquisa, realizamos um piquenique na área externa da escola. Levamos diversos alimentos para falarmos sobre os sentidos de comida. Apresentamos, primeiramente, os alimentos que são determinados pela formação discursiva dominante como “saudáveis”, como por exemplo, as frutas. Questionamos se os sujeitos gostavam, ou não, dos alimentos considerados como saudáveis, levando-os a refletir sobre os possíveis motivos de suas respostas. Após isso, apresentamos os alimentos ditos “não saudáveis”, como por exemplo, pipoca, fazendo o mesmo movimento da conversa, ou seja, por que comer? Por que não comer pipoca?

No segundo encontro, foi realizada a leitura do conto João e Maria, da editora Ciranda Cultural, que contava a história de dois irmãos que moravam com o pai, um lenhador, e a madrasta. A madrasta sugere que o pai abandone os filhos na floresta, mas João ouve e enche seus bolsos de pedrinhas para saber voltar para casa. Com a volta das crianças para a casa, o Lenhador, a pedido da madrasta, leva novamente seus filhos para a floresta, mas dessa vez, como João não tinha pedrinhas, foi espalhando migalhas de pão, as quais os animais comeram todas, o que impediu as crianças de encontrarem o caminho de volta para a casa. Perdidos, encontraram uma casa de doces, mas essa casa pertencia a uma bruxa malvada, que os prendeu para que quando estivessem gordinhos pudessem comê-los. E, no final da história, quando a bruxa abaixou para ver se o forno estava quente, Maria empurrou a bruxa e fechou a porta, o que tornou os personagens livres da bruxa. Depois de algum tempo, encontraram um enorme ovo de chocolate cheio de moedas de ouro. Os irmãos encontraram o caminho de volta, levaram o tesouro para o pai, a madrasta malvada partiu com raiva de todos. João, Maria e o pai das crianças viveram felizes para sempre.

Antes de iniciarmos a leitura, perguntamos para as crianças o que elas pensavam sobre os sentidos da história, a partir do título e da capa do livro. Durante a história, foram feitos questionamentos a respeito do enredo, tentando fazer com que os alunos construíssem outros sentidos para o conto, tentando realizar um trabalho discursivo. Segundo Tizioto; Pacífico; Romão (2009, p.67) “no trabalho discursivo, é importante que o sujeito possa dizer, que a palavra esteja em jogo e que o sujeito-professor permita que os modos de dizer venham à tona, afastando-se daquilo que parece o “certo”, adequado e óbvio”.

Entretanto, de acordo com os conceitos da Análise do Discurso, sabemos que os sentidos não são dados a priori, que eles são construídos na/pela interlocução, e, dependem,

portanto das condições de produção, conforme estamos argumentando. Se nossa hipótese era investigar se e como a literatura poderia afetar a argumentação na produção oral dos sujeitos da Educação Infantil, nossa hipótese não se concretizou. Interpretamos que isso se deve, por um lado, devido à ausência das aulas presenciais, na pandemia; por outro lado, porque o projeto sobre saúde bucal, que havia sido realizado na escola, no período em que estivemos nessa instituição coletando nossos dados, acabou interferindo nos resultados da pesquisa, pois os sujeitos-alunos sempre retornaram aos dizeres anteriores da professora sobre alimentação, não discursaram sobre os sentidos presentes no conto de fadas, a não ser aqueles que tratavam de alimentos, o que reverberou nos movimentos de paráfrase dos sujeitos-alunos.

As atividades de leitura e produção oral foram realizadas no período da manhã, foram gravadas por meio de um celular, a fim de que pudéssemos para analisar as falas dos alunos durante as atividades, e, assim, constituíram o *corpus* desta pesquisa. As produções orais, foram realizadas durante cada encontro e com base nas atividades de escuta durante as discussões e reflexões na sala de aula, o sujeito-pesquisador analisou e investigou os sentidos na produção do discurso com base no paradigma indiciário, pois, de acordo com Ginzburg (1989, p. 177), “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas- sinais, indícios – que permitem decifrá-la.”. Então, por meio desses sinais e indícios e a partir de marcas linguísticas foi possível investigar como sujeitos-alunos da Educação Infantil constroem práticas argumentativas na oralidade, pois, segundo Orlandi (2012, p.25), “da observação da linguagem em seu contexto, [...] podemos dizer que a produção do discurso se faz na articulação de dois grandes processos, que seriam o fundamento da linguagem: o processo parafrástico e o processo polissêmico.”

Vale destacar que não procuramos sentidos literais que estejam por trás dos discursos produzidos oralmente pelos sujeitos-alunos, pois de acordo com Orlandi (2015):

[...] não há sentidos “literais” grudados em algum lugar – seja o cérebro ou a língua – e que “aprendemos” a usar. Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes (ORLANDI, 2015, p.58).

Além disso, em concordância com Orlandi (2015), não analisaremos o funcionamento da argumentação conforme o livro didático, que busca desvelar o sentido que o autor propôs, mas sim, como Pacífico (2016), como uma prática social, como um direito do homem e possibilidade de disputa dos sentidos.

Na próxima seção, após termos delineado nosso percurso metodológico e todos os seus entraves, apresentaremos o nosso *corpus*, a fim de buscar compreender se e como houve a prática oral de argumentação pelos sujeitos-alunos da Educação Infantil, a partir do conto *João e Maria*.

4. ANÁLISES

“A leitura abre espaços de interrogação, de meditação e de exame crítico, isto é, de liberdade; a leitura é uma correspondência não só com o livro, mas também com o nosso mundo interior, através do mundo que o livro nos abre.”

Ítalo Calvino

Figura 5: Um sonho de Liberdade

Fonte: Ricardo Ferrari (2007)

Nesta seção, analisaremos o *corpus*, e, para buscar compreender o funcionamento dos discursos dos sujeitos-alunos durante a leitura do conto João e Maria. Traremos alguns recortes desse momento, recorte entendido aqui de acordo com Orlandi (1984, p. 14), “[...] uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, recorte é um fragmento da situação discursiva”, pois, ainda segunda Orlandi (1984, p. 14, *itálico do autor*) “[...] *o texto é o todo em que se organizam os recortes*. Esse todo tem compromisso com as tais condições de produção, com a situação discursiva”.

Por questões éticas, serão ocultados os nomes da docente da sala, bem como dos sujeitos-alunos. Dessa forma, para referir aos alunos foram atribuídos números do 1 ao 19.

[...] a construção do *corpus* e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas. Atualmente, considera-se que a melhor maneira de atender à questão da constituição do *corpus* é construir montagens discursivas que obedeçam a critérios do *corpus* é construir montagens discursivas que obedeçam a critérios que decorrem de princípios teóricos da análise de discurso, face aos objetivos, em consonância com o método e os procedimentos, não visa a demonstração, mas a mostrar como um discurso funciona produzindo (efeitos de) sentidos (ORLANDI, 2015, p.61).

Nosso movimento de análise perscruta as marcas linguísticas que indiciam a argumentação na oralidade dos sujeitos-alunos, da Educação Infantil, após a leitura do conto *João e Maria*.

Não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude, ou exaustividade em relação ao objeto empírico. Ele é inesgotável. Isso porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes (ORLANDI, 2015, p. 60).

Os discursos que circulam nos recortes analisados estão transcritos tal como foram produzidos pelos sujeitos-alunos durante a leitura do conto.

Recorte 7:

[...] **Sujeito-pesquisador:** Depois de andar muito eles chegaram a uma casinha estranha... (leitura)

Sujeito-pesquisador: Isso é chocolate! - disse João! Isso é glacê!- exclamou Maria! Famintos os dois irmãos começaram a comer todas as partes de doces. (leitura)

Olha lá, os doces, os pirulitos, chocolates, as balinhas, os docinhos, João e Maria começaram a comer todos esses docinhos. (observação das imagens)

Sujeitos-alunos: Eles ficaram com cárie!

Sujeito-pesquisador: Será que eles ficaram com cárie?

Sujeito-pesquisador: Depois que eles comeram tantos doces, aqueles chocolates, doces balinhas, confetes, vejam os docinhos aqui, pirulitos... Será que o amiguinho está certo, será que eles ficaram com cárie?

Crianças: Sim, não, não, sim, sim.

Sujeito-pesquisador: Por que você acha que eles ficaram com cárie, Sujeito-aluno 4?

Sujeito-aluno 4: Porque os dentes deles ficaram sujos.

Sujeito-aluno 2: E tem que ir no dentista.

Recorte 8:

Sujeito-pesquisador: (lendo) Finalmente livres, as crianças ficaram na casa comendo alguns doces e depois de alguns dias encontraram um enorme ovo de chocolate.

Sujeito-pesquisador: E sabem o que tinha dentro desse ovo de chocolate?

Sujeitos-alunos: Não...

Sujeito-pesquisador: Sabem o que tinha?

Sujeito-aluno 3: Escova.

Sujeito-pesquisador: Será que tinha uma escova de dente?

Sujeito-pesquisador: Mas para que será que tinha essa escova de dente dentro do ovo?

Sujeitos-alunos: Porque tinha pasta?

Sujeitos-alunos: Tinha chocolate e pastas.

Sujeito-pesquisador: Por que será que tinha essa escova dentro do ovo?

Sujeito-aluno 3: Porque ele comeu todos os doces.

Sujeito-pesquisador: Mas o que eles tinham que fazer com essa escova?

Sujeitos-alunos: Escovar o dente.

Sujeito-pesquisador: Mas só que dentro deste ovo não tinha escova. Sabe o que tinha dentro desse ovo?

Sujeito-pesquisador: O ovo de chocolate.

Sujeito-aluno 12: Chocolate!

Sujeito-aluno 9: Fio dental.

Sujeitos-alunos: Fio dental.

Sujeito-aluno 3: Ouro.

Sujeitos-alunos: Brinquedos.

Sujeito-pesquisador: Por que brinquedos?

Sujeito-aluno 9: BRINQUEDOS! (em tom enfático)

Sujeito-pesquisador: Ah, sim, entendi, tem um brinquedo. O amiguinho está falando que tinha um brinquedo. O outro amiguinho acha que tinha ouro aqui dentro. O que vocês acham e por quê?

No período em que trabalhamos esse conto de fadas com os sujeitos-alunos, conforme detalhamos na metodologia, eles estavam participando de um projeto escolar sobre saúde bucal. Apesar de termos nos empenhado para colocar em funcionamento discursos dos tipos lúdico e polêmico (Orlandi, 2015), a fim de provocar o deslizamento de sentidos e focar nos espaços abertos da literatura, os sujeitos-alunos sempre voltavam para a repetição da formação discursiva dominante na escola, naquele momento, e repetiam o que estudaram no projeto acerca de dentes saudáveis, cáries, escovar os dentes, dentes sujos, alimentos saudáveis e não saudáveis. Como já apresentamos, Pêcheux (1997) formulou que as condições de produção interferem na produção dos sentidos, e, nesse caso, a escola toda estava participando do projeto sobre saúde bucal; logo, os sujeitos-alunos tinham a formação discursiva que valoriza a escovação dos dentes, a negação dos doces na alimentação como sendo a dominante, ou seja, que determina o que pode e deve ser dito em determinada situação (PÊCHEUX, 2014).

De acordo, então com a dinâmica das condições de produção teremos os vários tipos de discurso, tal como os definimos em “O Discurso Pedagógico: a Circularidade”: no discurso lúdico, há a expansão da polissemia pois o referente do discursos está exposto à presença dos

interlocutores; no polêmico, a polissemia é controlada uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso e, finalmente, no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer (ORLANDI, 2011, p. 29).

Como podemos observar, nos recortes 1 e 2, os sujeitos-alunos ficaram presos à repetição dos sentidos; porém, sempre há os furos por onde a contradição escapa. Sabemos que a maioria das crianças gostam muito de doces e, no caso do conto, foi a casinha de doces que atraiu João e Maria para o local. Diante da problematização feita pelo Sujeito-pesquisador em: “Depois que eles comeram tantos doces, aqueles chocolates, doces balinhas, confetes, vejam os docinhos aqui, pirulitos... Será que o amiguinho está certo, será que eles ficaram com cárie?”, os sujeitos-alunos respondem: “Sim, não, não sim, sim”, em que o advérbio de negação indicia a contradição em relação à formação discursiva dominante, e, essa marca linguística poderia promover um percurso argumentativo diferente.

Entretanto, a nosso ver, os sujeitos-alunos anteciparam o que, pelo efeito das formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997) a docente da sala, que esteve presente o tempo todo, queria ouvir. Para Pêcheux (1997, p.82), “em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (grifos do autor).

Sobre o modo como as atividades escolares que não possibilitam a disputa dos sentidos e a assunção da autoria, De Castro (2019, p. 76) escreve que:

Ainda no âmbito das atividades propostas em sala de aula pela professora, podemos observar como estas atividades não propiciaram a assunção da autoria pelos sujeitos- alunos de nossa pesquisa, pois não permitem o acesso ao arquivo, e as condições de produção não respeitam a subjetividade. Observamos isso, pois as atividades como já descritas, não permitiam que os sujeitos se responsabilizassem pelo dizer, característica fundamental para a assunção da autoria; ao contrário, elas funcionavam de forma mecânica e parafrástica, em que só era permitido repetir o sentido dado pela professora.

Carvalho (2020) pesquisou sobre a Argumentação em espaço virtual e escolar, e, constatou a recorrência da contradição sobre o uso ou não do celular em sala de aula. Para a autora:

[...]essa antecipação se dá sem o controle consciente dos interlocutores, pois, durante as formulações do intradiscurso, os sujeitos alunos podem ter produzidos sentidos, como de filiação ao imaginário social de que o uso do celular atrapalha as aulas, causa indisciplina e distrai o aluno. Importante

destacar que a professora-pesquisadora estava numa posição discursiva de autoridade na sala de aula. Logo, os sujeitos podem ter acessado sentidos sobre o discurso da lei que já é, por si só, uma imposição, e, com base nesse discurso, os sujeitos repetiram aquilo que eles podem ter antecipado que a professora-pesquisadora queria ouvir (CARVALHO, 2020, p.61).

Esta mesma contradição é identificada nos discursos dos sujeitos-alunos da nossa pesquisa. Segundo Pêcheux (2014, p. 168, *itálicos do autor*) “Esse verdadeiro ponto de partida, já se sabe, não é o homem, o sujeito, a atividade humana etc., mas, a ainda uma vez, *as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção*”.

Com Pêcheux (2014) aprendemos que a luta de classe sempre vai gerar o movimento tenso e contraditório da reprodução/transformação. A nosso ver, isso afeta a prática da argumentação na medida em que uma determinada construção argumentativa pode ser atravessada pelo imaginário do sujeito que está produzindo o dizer, que se coloca no lugar do outro e imagina o que seu interlocutor quer ouvir ou permite que seja dito, em determinada situação. No caso da pesquisa de Carvalho (2020), os sujeitos-alunos identificam-se com a formação discursiva que defende o uso do celular nas escolas; porém, a argumentação desses sujeitos é atravessada pelo discurso da lei que proíbe esse uso, ou proibia, antes da pandemia da Covid-19, visto que a partir de 2020 as aulas passaram a ser remotas, portanto, o uso de celular e computador se faz condição fundamental para o acesso às aulas. No caso do nosso trabalho, embora o sujeito-pesquisador tenha colocado o conto em discurso, com o objetivo de construir condições para a argumentação oral, os sujeitos-alunos ficaram na repetição “sim” e “não” do discurso dominante sobre a saúde bucal, silenciando, desse modo, outros sentidos que poderiam surgir pela literatura.

Aí entra toda a questão do “tomar” a palavra, “tirar” a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar, etc.

Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto como a parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência) (ORLANDI, 2007, p. 29).

Enquanto efeito de sentido e, portanto, determinado pelas formações ideológicas e discursivas o sujeito, ideologicamente, filia-se para produzir sentidos. O discurso, na perspectiva materialista de Pêcheux (2014), é palco da contradição, lugar de disputa pelo dizer, espaço em que a contradição em torno dos sentidos se faz presente. Dessa maneira, o conceito de contradição vem também para embasar nossas análises, a fim de refletirmos sobre as formações discursivas (PÊCHEUX, 2014) de entremeio que se destacam em nosso

corpus, estando elas relacionadas, essencialmente, aos sentidos sobre autoria e letramento na oralidade dos sujeitos-alunos (DE CASTRO, 2019, p. 67).

Recorte 9:

A pesquisadora mostra o livro para os alunos.

Sujeito-pesquisadora: Vocês conhecem esse livro?

Sujeitos-alunos: sim, sim, sim.

Sujeito-pesquisadora mostra o pirulito ilustrado no livro e pergunta:

Sujeito-pesquisadora: Vocês gostam de doce?

Sujeitos-alunos: sim, sim, sim (em voz alta e empolgados).

Sujeito-aluno 10: Ah, é a casinha de doces!

No início da leitura e das interpretações, os sujeitos-alunos mostraram-se interessados pelos doces, pelo pirulito e pela casinha de doces.

Recorte 10:

Sujeito-pesquisadora: Por que será que João e Maria foram até a casinha da Bruxa?

Sujeito-aluno: Porque eles estavam com fome.

Observamos que, nas interpretações iniciais, em que os questionamentos eram lançados para os sujeitos-alunos sem o cruzamento das vozes da professora da sala, tampouco da pesquisadora, os doces são discursivizados como alimentos que podem saciar a fome dos personagens. Porém, quando o sujeito-pesquisador diz, “outro dia vocês me disseram que o doce é inimigo do dente”, e a professora da sala reforça “isso”, os sentidos colocados em discurso passam a ser outros. Isso porque foi retomada a formação discursiva dominante no projeto sobre saúde bucal; logo, os sujeitos-alunos migram da formação discursiva que sustenta o gosto de crianças por doces e passam a discursivizar sobre a proibição dos doces, visto que “aprenderam” que criança deve comer comida saudável.

Houve muita interferência da voz da docente da turma, que formulava questões sobre alimentos saudáveis e não saudáveis, naturalizando que doce não é comida e que comida é arroz, feijão, omelete, ou seja, apenas o salgado.

Consideramos que lidar com a voz e com o dito –já lá- nos coloca diante da porosidade da condição de estar sujeito à linguagem e constituir-se sujeito na linguagem, visto que somos atravessados pela presença de outros textos, vozes e discursos, falados pela voz de outros, instados à ordem simbólica pelo feixe desses falares, desses indícios do que fomos e dissemos a partir do permanente sequestro de outros sentidos (ROMÃO; PACÍFICO, 2010, p. 124-125).

Pelo efeito da ideologia, que faz parecer natural que determinado sentido seja repetido, instaura-se o silenciamento da literatura e das possibilidades de argumentação que poderiam surgir sobre crianças, pais, madrastas, medo, solidão, abandono, maldade, o desejo de comer doces, de encontrar um ovo de chocolate recheado de ouro, dentre tantos sentidos que o sujeito-criança poderia produzir. Esse funcionamento discursivo em sala de aula leva-nos ao que Orlandi entende por leitura parafrástica e leitura polissêmica.

A atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos *leitura parafrástica*, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor), e o que denominamos *leitura polissêmica*, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto (ORLANDI, 2015, p. 14, grifos da autora).

Com base em nosso *corpus*, observamos que as poucas tentativas de realização da leitura polissêmica foram interditadas e, por isso, a leitura parafrástica predominou. Os sujeitos-alunos manifestaram o interesse por ver o livro, “ler” o discurso visual, falar sobre o gosto por doces, mas os sentidos sobre alimentos saudáveis “falaram mais alto”.

Podemos dizer que a escola, embora seja entendida como um lugar legitimado para a circulação dos conhecimentos teóricos, não tem promovido a propagação de tais saberes, nem mesmo vem cumprindo seu papel de instaurar discussões e reflexões sobre temáticas diversas. Ao contrário, nossas análises nos permitem afirmar que a escola, desde a Educação Infantil, configura-se como uma instituição dedicada a legitimar a formação discursiva dominante em toda área do conhecimento, e isso, como estamos criticando, interfere no direito à e na prática da argumentação, desde a Educação Infantil, até, como vimos com Turci (2020), o Ensino Fundamental.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Renova-te.

Renasce em ti mesmo.

Multiplica os teus olhos, para verem mais.

Multiplica-se os teus braços para semeares tudo.

Destrói os olhos que tiverem visto.

Cria outros, para visões novas.

Destrói os braços que tiverem semeado,

Para se esquecerem de colher.

Sê sempre o mesmo.

Sempre outro. Mas sempre alto.

Sempre longe.

E dentro de tudo”.

Cecília Meireles

Figura 6 - O equilibrista

Fonte: Ricardo Ferrari (2013)

Iniciamos nossa pesquisa com a hipótese de que ao levar a literatura para a Educação Infantil, de modo a possibilitar que a leitura e a interpretação dos textos oportunizassem a polissemia, o acesso ao interdiscurso e a disputa dos sentidos. Baseadas no funcionamento do discurso dos tipos lúdico ou polêmico (ORLANDI, 2015), tínhamos a hipótese de que, pela oralidade, a argumentação seria praticada pelos sujeitos-alunos como um direito (PACÍFICO, 2016). Isso porque concordamos com De Castro quando escreve:

A análise do discurso compreende, portanto, a importância do trabalho com a literatura atrelado a interpretações de texto, não de atividades, como vistas nos livros didáticos, onde usa-se trechos dos textos para questionar os sujeitos-alunos a identificar e circular onde está um verbo, copie o título do texto, ou o que o autor quis dizer nesse trecho, onde ambas não permitem os gestos de interpretação dos sujeitos-alunos, que não buscam a polissemia em sala de aula, que acreditam em interpretações unívocas (DE CASTRO, 2019, p. 109).

Contudo, nossos resultados não nos permitem afirmar se a literatura promove ou não o funcionamento da argumentação. Interpretamos esses resultados da seguinte maneira: as condições de produção, a saber: o projeto sobre saúde bucal acontecendo naquele momento; e, a presença da professora na sala de aula durante a leitura do conto - lembrando que, desde o nosso primeiro contato, ela valorizou o cartaz que apresentava os alimentos saudáveis e os não saudáveis - podem ter contribuído para que a prática argumentativa não ocorresse de modo polêmico. Se os sentidos que circulam na escola permanecerem sempre na polaridade bom ou mal; certo ou errado; feliz ou infeliz o sujeito-aluno não compreenderá a contradição que é própria da linguagem e da luta de classes e aponta para a construção histórica dos sentidos.

Finalmente, temos a chamada relação de forças. Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras tem autoridade determinada junto aos fiéis, etc. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, 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. (ORLANDI, 2015, p. 37).

O desconhecimento de todo esse processo discursivo afeta a constituição identitária do sujeito e tem implicações para a prática discursiva da argumentação, posto que, em nossa pesquisa, o sujeito-aluno pode não ter desenvolvido a argumentação porque não se identificou com a formação discursiva que imaginou ser necessário repetir, ou seja, o sujeito

da nossa pesquisa produziu sentidos a partir da posição discursiva de aluno, dentro da instituição escolar, em sala de aula, diante de uma professora e de uma pesquisadora. Porém, como postula a Análise de Discurso, o sujeito é heterogêneo, multifacetado, não é uno. Queremos dizer com isso que, neste caso, mesmo falando a partir da posição sujeito-aluno, o sujeito continua sendo uma criança, e, como já dissemos, é sabido que crianças gostam de doces, são atraídas por doces, como os personagens do conto; porém, as crianças, sujeitos de nossa pesquisa, foram afetadas(os) pela formação discursiva dominante sobre o que é um alimento saudável ou não para os dentes. Esses sentidos não foram discutidos, foram inculcados por meio de um cartaz, e, isso, em nosso entendimento fez o sujeito-aluno repetir um sentido com o qual, parece-nos, não se identificou.

Conforme analisamos no decorrer desta dissertação, os dados aqui encontrados, tanto no que se refere às atividades do material didático apresentado, quanto em relação ao discurso dos alunos, sujeitos desta pesquisa, indiciam que o trabalho com a linguagem, a oralidade e a interpretação, na escola em que a pesquisa foi realizada, não ocorre tal como o defendemos.

Como exemplo, podemos dizer que as atividades de linguagem devem estar baseadas em atividades pedagógicas que consideram a intertextualidade, que proporcionam o direito à argumentação (Pacífico, 2016) para que os sujeitos-alunos possam argumentar sobre os sentidos dos textos literários que devem constituir arquivos sobre literatura infantil, pois, conforme constatamos nesta dissertação, falta a leitura literária na escola em que coletamos nossos dados. Para nós, os livros de literatura infantil oferecem caminhos para os sujeitos-alunos explorarem as leituras e a intertextualidade, como, por exemplo, interpretar a mesma figura do lobo e da chapeuzinho circulando em vários textos e como as representações desses personagens podem proporcionar que o discurso polêmico (Orlandi, 2015) funcione a fim de que os alunos possam interpretar, possam se posicionar contra ou a favor do lobo, contra ou a favor da chapeuzinho, entre tantos outros sentidos sempre possíveis.

O discurso poderia ter sido outro se muitos outros sentidos que circulam nos textos literários tivessem sido apresentados, se os sujeitos pudessem ter tido a oportunidade de argumentar se gostam ou não de doces; se concordam ou não com a formação discursiva que diz que o doce é inimigo do dente; se é possível comer doce e cuidar dos dentes; se os doces também são alimentos, são comida; se João e Maria foram atraídos para a casa de doces porque gostavam de doces, ou porque estavam com fome, ou ambas as possibilidades; se fosse outro tipo de casinha será que os personagens teriam ido até lá; enfim, a argumentação

poderia ter sido praticada pelos sujeitos-alunos se os sentidos não estivessem fechados, se os espaços abertos do texto literário pudessem ter sido preenchidos pelo sujeito-aluno/criança.

REFERÊNCIAS¹

ARIES, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981. 275 p. Tradução de: Dora Flaksman. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347615/mod_resource/content/1/História social da criança e da família, Aries.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347615/mod_resource/content/1/História_social_da_criança_e_da_família_Aries.pdf). Acesso em: 18 fev. 2018.

ARISTÓTELES. **Arte retórica**. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

BELINTANE, C. **A oralidade faz escrita na(s) infâncias(s)**: pesquisas e reflexões sobre a relação oralidade – escrita nos anos iniciais de escolarização . Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação/USP, 2011.

BRAGATTO FILHO, P. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1989.

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Pontes. Campinas - SP, 1999.

CORREA, B.; ADRIÃO, T. Direito à Educação de crianças de até 6 anos enfrenta contradições. **Revista Adusp**, p.7-8, set. 2010. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/48/r48a01.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura**: Uma introdução. Tradução: Waltensir Dutra; [revisão da tradução: João Azenha Jr]. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CARVALHO, M. A. de S. **Argumentação em espaço virtual e escolar**: sujeito e escrita em diferentes condições de produção. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado) -Área de concentração: Educação, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2020.

CONCEIÇÃO, C. Z. da; GOMES, C. M. **A oralidade do cordel no ensino de literatura**. In: Terra roxa e outras terras: Revista de Estudos Literários, v. 31, 2016. p. 94-106.

COSTA, M. M. da; RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P. **Educação Infantil**: literatura como espaço de fruição. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 128-140, jul. 2007. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/82>. Acesso em: 23 jun. 2021.

DE CASTRO. L.M.F.R.F. **Autoria e oralidade na Educação Infantil**: o papel do arquivo. 2019. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

ESCARIÃO, A. D. **Oralidade em práticas lúdicas na Educação Infantil**. 2019. 218f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. 112 p.

FLORES, D. B. **Educação Infantil**: grupo 3: integrado. Curitiba: Positivo, 2016. 1 v.

_____. **Educação Infantil**: grupo 5: integrado. Curitiba: Positivo, 2017. 3 v.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/82454/mod_resource/content/1/Ginzburg_carlo.pdf. Acesso em: 23 ago. 2017.

GOMES CELESTINO, P. **A Oralidade Infantil e Desenvolvimento Cognitivo à partir da Prática Docente**. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 5(1) 2019. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n1.4>

JOÃO e MARIA. Jandira: **Ciranda Cultural** Editora e Distribuidora Ltda, 2011.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org). **Leituras em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre-RS: Mercado Aberto, 1991.

SILVA, Mariana Morales da. **A constituição de leitores e autores pelas Teias Discursivas**: os efeitos de diálogos com a literatura no ensino fundamental. 2025. 2009 f. Dissertação (Mestrado) - Educação, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/Usp, Ribeirão Preto, 2015.

NEGREIROS, G. R. **Literatura e oralidade**: uma relação possível. *Revista Philologus*, Ano 16, N° 47. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 92 maio/ago. 2010

OLIVEIRA, A.M. D'A. A. de. **Oralidade em práticas na Educação Infantil**. 2019. 113f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

ORLANDI, E. P. Discurso e argumentação. **Fórum Linguístico**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 73-81, jan. 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/6915/6378>. Acesso em: 23 mar. 2021.

_____. Ordem e organização na língua. In: ORLANDI, EniPulcinelli. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 45-48.

_____. **As formas do silêncio**: nos movimentos dos sentidos. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

_____. Linguagem e método: uma questão da análise de discurso. In: ORLANDI, EniPulcinelli. **Discurso & Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 18-27.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. 12 .ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Argumentação e autoria**: o silenciamento do dizer. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2002.

_____. **Argumentação e autoria nas redações de universitários**: discurso e silêncio. Curitiba: Appris, 2012. 178 p.

_____. **Argumentação e autoria nas redações de universitários**: discurso e silêncio. Curitiba: Appris, 2012.

_____. **Leitura, Autoria e Riso: criança e literatura nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. Relatório de Pós-Doutorado apresentado à Faculdade de Ciências e Letras Júlio de Mesquita Filho – UNESP- Araraquara, 2013.

_____. **Leitura, escrita e autoria nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2013. Pesquisa de Pós-doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Araraquara), 2014.

_____. O direito à argumentação no contexto escolar. In: Eduardo Lopes Piris; Moisés Olímpio-Ferreira. (Org.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. 1ed.Coimbra: Grácio Editor, 2016, v. 1, p. 191-212.

PAYER, M. Discurso, Memória e Oralidade. **Revista Horizontes**. v. 23, n. 1, p. 47-56, jan./jun. 2005.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: Orlandi, E.P. (org.) **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p.57-67.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** (1988) Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 5.ed. Campinas, SP. Editora da UNICAMP. 2014.

PEREIRA, A. de C. **Letramento e reificação da escrita.** 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

RODRIGUES, E. S. S.; PACÍFICO, S. M. R. Investigações sobre autoria em textos produzidos por alunos de 4ª série do ensino fundamental. In: Pacífico, S.M.R; Romão, L. M. S. (Org.). **Leitura e escrita: no caminho das linguagens.** Ribeirão Preto: Alfabeta Editora, 2007, p. 50-77.

ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. **Leitura e escrita: no caminho das linguagens.** Ribeirão Preto: Alfabeta Editora, 2007.

SANTOS, J. B.; SOUSA JUNIOR, L. O financiamento da Educação Infantil após 30 anos da Constituição Federal 1988: avanços, contradições e desafios. **Educação e Políticas em Debate**, v. 7, p. 263-288, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47037>

SILVA, J.S.; SILVA, A.M.L.da; VELEZ, E.V.; BRITO, V.D. MONTENEGRO, M.S.M. **Linguagem Oral na Educação Infantil: Formas de Conhecer o Mundo.** Congresso Internacional de Educação e Inclusão – UFPB. Campina Grande, dez. 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_21_10_2014_12_27_24_idinscrito_1674_07c61f34a8440b2eb8d41c48c933f537.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P. Gestos de interpretação e de autoria em produções linguísticas orais e escritas: desafios e possibilidades. In: educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, 29., 2006, Caxambu. **GT: Alfabetização, Leitura e Escrita.** 2006. p. 1 - 17. Disponível em: 29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT10-1937--Int.pdf. Acesso em: 25 jan. 2018.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p. (Coleção questões da nossa época; v.15).

TIZIOTO, P. A.; PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. Leitura e interpretação: percursos que engendram a escrita infantil. **Leitura: Teoria & Prática**, [s. l], v. 27, n. 53, p. 61-70, nov. 2009. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/396/192>. Acesso em: 05 jan. 2021.

TURCI, V. F. **Da ponta do Lápis às Redes Sociais: argumentação e autoria em discurso.** 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Educação, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/Usf, Ribeirão Preto, 2020.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada, mediante sua autorização e concordância com este termo, a participar como voluntária da pesquisa: “Subjetividade, autoria e(m) narrativa na Educação Infantil”. Orientado pela Prof^a. Dr^a. Soraya Maria Romano Pacífico da Faculdade de Filosofia ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo.

Essa pesquisa tem por objetivo propor aos alunos o acesso à literatura e a construção de uma história por meio de dramatização com objetos. Este tema é importante para refletirmos se a literatura desperta o desejo pela leitura na Educação Infantil.

Durante a pesquisa, haverá conversas em grupos com os alunos, cujo conteúdo será gravado com gravador de voz para que se possa transcrever exatamente o que eles disseram. As gravações serão arquivadas até o final da pesquisa. Também serão realizadas anotações em caderno para que o pesquisador não se esqueça de acontecimentos importantes durante a realização da pesquisa. O conteúdo das conversas será analisado pela pesquisadora.

Todas as informações prestadas pela criança serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e o nome dos pais, dos responsáveis e da criança será sempre mantido em sigilo, em qualquer etapa da pesquisa. A pesquisadora garante o sigilo de dados pessoais e informações particulares, assim, será preservado o anonimato do material recolhido ou obtido do aluno, tanto que, na pesquisa, os nomes dos participantes serão substituídos por letras escolhidas aleatoriamente. Os alunos não terão gastos com despesas eventuais decorrentes da participação na pesquisa.

Esta pesquisa gerará ganhos para as áreas de Educação Infantil, pois o trabalho terá uma abrangência social significativa, pois valorizará a questão da literatura e para ampliar a produção científica sobre esse tema. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as crianças que participaram. Você está recebendo o TCLE para tomar conhecimento sobre a pesquisa e assinar se for favorável à participação da criança. Caso concorde, deverá assinar este formulário em duas vias, uma delas será sua.

A própria pesquisadora, Ana Rubia da Silva, será a responsável pela coleta de dados, entrega e recolhimento do TCLE. A escolha dos participantes será realizada mediante a autorização dos pais e/ou responsáveis. Serão participantes alunos da 1º etapa (pré I) da Educação Infantil.

O responsável pelo participante poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável através do endereço Av. Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, 14040-901, Ribeirão Preto – SP; pelo e-mail: anarubia.silva2@gmail.com. O responsável pelo participante também poderá entrar em contato com a orientadora da pesquisa Prof^a. Dr^a. Soraya Maria Romano Pacífico, através do endereço Av. Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, 14040-901, Ribeirão Preto – SP; pelo telefone (16) 3315-4450; ou pelo e-mail: smrpacifico@ffclrp.usp.br.

Além disso, o participante também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP para eventuais dúvidas sobre os aspectos éticos desta pesquisa, no endereço Avenida Bandeirantes, 3900 – Bloco 01 – Prédio da Administração – sala 07, CEP: 14040-901, Ribeirão Preto – SP – Brasil. Telefone: (16) 3315-4811 – Atendimento de segunda-feira à sexta-feira, das 13:30h às 17:30h. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br.

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora responsável

Ana Rubia da Silva

Assinatura da orientadora da pesquisa

Prof^a. Dr^a. Soraya Maria Romano Pacífico

ANEXO B – Aprovação do comitê de ética em pesquisa

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Of.CETP/FFCLRP-USP/104-dgfs.

Campus de Ribeirão Preto

Ribeirão Preto, 12 de agosto de 2019.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **“Subjetividade, autoria e(m) narrativa na Educação Infantil”** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 194ª Reunião Ordinária, realizada em 08.08.2019, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE nº 14208819.3.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Patrícia Nicolucci
Coordenadora

Ao(À) Senhor(a)

Ana Rubia da Silva

Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP-USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3315-4811 Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 01 da Administração - sala 07
14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br