

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

TÂNIA MARA DOS SANTOS MELLO

**PRODUÇÃO DE DISCURSOS PELAS CRIANÇAS: A FERTILIDADE DE
INTERAÇÕES DIALÓGICAS EM SALA DE AULA**

CAMPINAS

2024

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

TÂNIA MARA DOS SANTOS MELLO

**PRODUÇÃO DE DISCURSOS PELAS CRIANÇAS: A FERTILIDADE DE
INTERAÇÕES DIALÓGICAS EM SALA DE AULA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

CAMPINAS

2024

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M527p	<p>Mello, Tânia Mara dos Santos</p> <p>Produção de discursos pelas crianças : a fertilidade de interações dialógicas em sala de aula / Tânia Mara dos Santos Mello. - Campinas: PUC-Campinas, 2024.</p> <p>134 v.</p> <p>Orientador: Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.</p> <p>Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Linguagem. 2. Criança. 3. Histórico-Cultural.</p>
-------	---



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO
SENSU EM EDUCAÇÃO

TÂNIA MARA DOS SANTOS MELLO

PRODUÇÃO DE DISCURSOS PELAS CRIANÇAS: A
FERTILIDADE DE INTERAÇÕES DIALÓGICAS EM SALA DE AULA

Este exemplar corresponde à redação final
da Tese de Doutorado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 16 de dezembro de 2024.

Prof. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS

Prof. Dra. Luciana Haddad Ferreira
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS

Prof. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS

Prof. Dra. Telma Ferraz Leal
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dra. Ana Maria Falcão De Azevedo
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

AGRADECIMENTOS

Agradeço às **famílias dos meus alunos** que de maneira tão participativa compreenderam a importância deste trabalho de pesquisa acadêmica e confiaram em meu trabalho pedagógico.

Aos **meus alunos** que me permitiram aprender e refletir sobre a vida e minha prática pedagógica por meio das nossas conversações.

A **equipe docente, gestora e funcionários** que apoiaram e incentivaram o meu trabalho educacional e sempre se posicionaram como parceiros no contexto escolar.

À minha orientadora Professora Doutora **Maria Silvia Pinto de Moura Rocha** que, ao longo destes seis anos de parceria no contexto acadêmico, compartilhou seus conhecimentos, leituras e incentivo à pesquisa. A leveza com que me envolveu neste caminho de estudos permitiu-me apreender e ressignificar novos conhecimentos. Sou muito grata pelo carinho, atenção e respeito por mim. Aprendo com minha orientadora a ser inspiração aos profissionais que atuam e atuarão comigo no contexto educacional, incentivando-os a aspirar a formação continuada e a valorização profissional.

À Professora Doutora **Telma Leal** que, por meio da leitura de seu trabalho na obra intitulada “A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão”, despertou-me o interesse em aprofundar meus estudos e, por meio de seu aceite para a banca de qualificação, tive o privilégio de receber contribuições significativas para o aprimoramento desta pesquisa.

À Professora Doutora **Luciana Haddad Ferreira**, carinhosamente conhecida por Nana, que contribuiu com suas observações assertivas e ampliou a literatura deste trabalho enriquecendo-o com as questões teóricas. Seu envolvimento com a pesquisa na teoria histórico-cultural me inspira.

Às Professoras Doutoras que compõem a **banca de defesa desta tese**, os meus mais sinceros agradecimentos por se envolverem com este trabalho trazendo contribuições significativas para a sua versão final.

Ao amor da minha vida **Juliano Pereira de Mello**, que esteve sempre ao meu lado, incentivando, encorajando-me a buscar meus sonhos e a me realizar profissionalmente. Você é minha família e me inspira muito como profissional, pois é sempre comunicativo e respeitoso com todos a sua volta.

À minha mãe, **Teresa Martins dos Santos Gonçalves**, que com seu amor, apoio e conselhos me ajudou a enfrentar os desafios com muito bom humor, esperando-me com palavras de fé.

Ao meu pai, **Pedro Henrique Gonçalves** (*in memoriam*), que me aconselhava a estudar sempre e a buscar a mais alta titulação acadêmica, mesmo quando nossas condições não nos permitiam sonhar com esta possibilidade.

Aos profissionais que trabalham comigo no **Centro de Educação Infantil Pastor Billy Graham**, que se envolvem com o trabalho educacional contribuindo com a luta por uma educação com qualidade e para a transformação social.

Aos **professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas**, que ao longo das disciplinas acadêmicas, eventos internos e externos trouxeram contribuições necessárias para minha pesquisa e importantes para minha formação profissional e como pesquisadora.

Ao casal de Professores Doutores **Maria Auxiliadora Bueno de Andrade Megid e Jorge Megid Neto**, dos quais tive a alegria de ser aluna e me propiciaram importantes reflexões sobre a Educação em meu processo de formação acadêmica.

À **Deus**, que em sua infinita misericórdia me permitiu trilhar caminhos e interagir com pessoas que me trouxeram para a realização de sua palavra: “Porque o Senhor dá a sabedoria; da sua boca vem o conhecimento e o entendimento” (Provérbios 2:6).

À **CAPES**, pelo financiamento da pesquisa: o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Este trabalho está atrelado à linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” e fundamenta-se à luz da teoria histórico-cultural e na importância da linguagem para o desenvolvimento do psiquismo humano. A pesquisa investiga o uso da linguagem oral na conversação mediada intencionalmente pela professora-pesquisadora no contexto escolar com uma turma composta por vinte e quatro alunos do 2º ano, anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Campinas, em 2022. Delimitamos como objetivo geral de nossa pesquisa interventiva, investigar contribuições para o desenvolvimento do sujeito advindas do uso da linguagem oral em atividades de conversação mediadas intencionalmente pela professora-pesquisadora. Definimos como objetivos específicos: (I) observar os modos pelos quais as crianças fazem uso da linguagem oral durante as conversações no contexto escolar; (II) verificar as estratégias de linguagem utilizadas pelas crianças nas atividades de conversação e (III) verificar se as mediações da professora-pesquisadora propiciam potência para as crianças utilizarem a linguagem oral na conversação. Optamos como instrumento de registro do material empírico as videografações, por tratar-se de uma pesquisa com crianças e o objeto de estudo ser a linguagem oral, marcada por gestos e expressões corporais. A aplicação da pesquisa constituiu-se pelas conversações que ocorreram no contexto da sala de aula com a mediação da professora, no período da jornada em que as crianças tinham liberdade para escolher entre atividades lúdicas diversificadas e/ou podiam se dirigir até a mesa da professora, que lá estava disponível para as conversar. Por vezes, a professora iniciava uma conversa com uso de requisição de informação para um aluno e, aos poucos, outras crianças dirigiam-se até a sua mesa para interagir. Durante estas interações, verificamos a presença de, no máximo, oito crianças que se alternavam espontaneamente. Este recurso capturou a complexidade dinâmica das interações e permitiu à professora-pesquisadora analisar os registros observando as interações por meio de várias perspectivas durante as leituras das transcrições e dos elementos interpretados. As estratégias de mediação da professora-pesquisadora foram orientar a reelaboração das falas, organizar fatos, compreender o raciocínio, explicitar dúvidas, recordar e validar todas as participações, permitindo inversão de papéis tipicamente presentes na relação professor-aluno. O material empírico compôs-se de 11 episódios de conversações, com duração média de 40 minutos. As videografações foram transcritas. Com as análises, identificamos que as crianças utilizaram a oralidade para possibilitar ao outro compreensões acerca de assuntos tratados, demonstrar empatia, exemplificar com elementos compartilhados socialmente, entre outras ações próprias da atividade de conversação, evidenciando a sua riqueza. Assim, defendemos a tese de que, as conversações realizadas no contexto de sala de aula mediadas pela professora possuem potência para o desenvolvimento da linguagem oral contribuindo de forma singular para o desenvolvimento humano. Espera-se que os resultados desta pesquisa tragam novos subsídios teóricos relativos às práticas pedagógicas na sistematização do trabalho com a linguagem oral no contexto escolar, potencializando o seu uso nas conversações, contrapondo-se à prevalente valorização do silêncio, assim, contribuindo com desenvolvimento do sistema de funções psíquicas e com a formação continuada de professores.

Palavras-chave: Linguagem. Conversação. Crianças. Mediação. Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This work is linked to the line of research “Teacher Training and Pedagogical Practices” and is based on historical-cultural theory and the importance of language for the development of the human psyche. The research investigates the use of oral language in conversation intentionally mediated by the teacher-researcher in the school context with a class composed of twenty-four 2nd year students, initial years of Elementary School at a municipal school in Campinas, in 2022. We set the objective general aspect of our interventional research, to investigate contributions to the development of the subject arising from the use of oral language in conversational activities intentionally mediated by the teacher-researcher. We defined the following as specific objectives: (I) observe the ways in which children use oral language during conversations in the school context; (II) verify the language strategies used by children in conversational activities and (III) verify whether the teacher-researcher's mediations provide power for children to use oral language in conversation. We chose video recordings as an instrument for recording empirical material, as this is research with children and the object of study is oral language, marked by gestures and body expressions. The application of the research consisted of conversations that took place in the context of the classroom with the mediation of the teacher, during the period of the day in which children were free to choose between diverse recreational activities and/or could go to the teacher's table, who was available to talk to them. Sometimes, the teacher would start a conversation by asking a student for information and, little by little, other children would come to her table to interact. During these interactions, we observed the presence of a maximum of eight children who alternated spontaneously. This resource captured the dynamic complexity of the interactions and allowed the teacher-researcher to analyze the records by observing the interactions through various perspectives while reading the transcriptions and interpreted elements. The teacher-researcher's mediation strategies were to guide the re-elaboration of statements, organize facts, understand reasoning, clarify doubts, remember and validate all participations, allowing for a reversal of roles typically present in the teacher-student relationship. The empirical material consisted of 11 conversation episodes, with an average duration of 40 minutes. The video recordings were transcribed. With the analyses, we identified that children used orality to enable others to understand the topics discussed, demonstrate empathy, provide examples with socially shared elements, among other actions typical of conversational activity, highlighting its richness. Thus, we defend the thesis that conversations carried out in the classroom context mediated by the teacher have power for the development of oral language, contributing in a unique way to human development. It is expected that the results of this research will bring new theoretical support regarding pedagogical practices in the systematization of work with oral language in the school context, enhancing its use in conversations, opposing the prevalent appreciation of silence, thus contributing to the development of system of psychic functions and the continued training of teachers.

Keywords: Language. Conversation. Children. Mediation. Historical-Cultural.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Publicações do conjunto de artigos analisados	24
Figura 2 – Conjunto de trabalhos categorizados conforme os participantes da pesquisa.	25
Figura 3 – Categorização dos participantes das pesquisas realizadas no contexto educacional.....	26
Figura 4 - As divisões regionais que constituem a cidade de Campinas (SP).....	80
Figura 5 – Unidades de Análise.....	867
Figura 6 - Modos pelos quais as crianças utilizam a linguagem na constituição da conversação.....	878
Figura 7 – Referências dos personagens rememoradas pela linguagem oral e desenho	12021

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos que constituem o conjunto de trabalhos de nossa pesquisa.	26
Quadro 2 – Relação dos títulos que nomeiam os episódios e breve descrição sobre as conversações.	77
Quadro 3 - Infraestrutura da Unidade Escolar	81

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INICIAIS	9
2 ANÁLISE DAS METODOLOGIAS EM PESQUISAS COM USO DE CONVERSAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	20
3 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL: ESCOLA É LUGAR PARA CONVERSAR?	43
3.1. O QUE DIZ A BNCC SOBRE A ORALIDADE?	58
4 INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR	71
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR E A TURMA DO 2º ANO B	79
5 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE DISCURSOS DAS CRIANÇAS NA PESQUISA	85
5.1 UNIDADE DE ANÁLISE: INGRESSAR NA CONVERSA TRAZENDO INFORMAÇÕES	88
5.2 UNIDADE DE ANÁLISE: APRESENTAR O CONTEXTO FAMILIAR.....	94
5.3 UNIDADE DE ANÁLISE: EXPLICAR PARA O OUTRO.....	99
5.4 UNIDADE DE ANÁLISE: BUSCAR AJUDA PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITO	108
5.5 UNIDADE DE ANÁLISE: PERGUNTAR ENVOLVENDO O OUTRO EM ASSUNTOS DE INTERESSE PESSOAL.....	113
5.6 UNIDADE DE ANÁLISE: COLOCAR-SE NO LUGAR DO OUTRO	115
5.7 UNIDADE DE ANÁLISE: REMEMORAR INFORMAÇÕES.....	118
5.8 UNIDADE DE ANÁLISE: JULGAR O COMPORTAMENTO DO OUTRO	120
6 CONSIDERAÇÕES.....	123
REFERÊNCIAS.....	129

1 PALAVRAS INICIAIS

“Rue Louis Braille, 13”. Era novembro de 2016 e lá estava eu parada diante da placa, após seguir as orientações das poucas pessoas que abordei na rua pedindo informações para chegar a este endereço no vilarejo de Coupvray, na França. Era a necessidade real evidenciada por Vigotski (2021) ao afirmar que a fala sempre tem motivos graças aos quais o ser humano fala.

Estava longe de casa, sentindo-me desafiada pela comunicação com o idioma inglês, cursado em minha trajetória escolar na Educação Básica da rede pública estadual em Campinas, SP - Brasil. A necessidade de comunicação por meio da língua estrangeira revelou-me a defasagem escolar sentida por mim nesta viagem: a desigualdade da educação brasileira, marcada pela disparidade do ensino público que não está em patamar de igualdade a todas as classes sociais que compõem a estrutura capitalista.

Acredito que múltiplos fatores impactam na oferta de inglês como disciplina obrigatória na rede pública e concordo que “a escola existe [...] para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2021, p. 14). Nesta perspectiva, o uso do inglês como instrumento simbólico reduziu minha comunicação e limitou as interações sociais nesta imersão cultural. Confesso que a comunicação com desenvoltura da língua estrangeira poderia oferecer condições favoráveis à aquisição de conhecimentos poderosos, saberes que oportunizariam possibilidades por “fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (Young, 2007, p.1294).

Parei por alguns minutos na rua e contemplei a paisagem ao meu redor. Emocionada e extasiada com o lugar, sua história, vendo a atividade das pessoas no vilarejo, ocorreram-me vários pensamentos... “Todos os elementos da cultura que encontramos resultam do trabalho de muitas gerações que nos antecederam” (Barros; Pequeno, 2017, p. 77), uma afirmação que fundamenta minha perspectiva sócio-histórica. Eis uma característica singular: envolvo-me intensamente, disponho de atenção às minhas ideias e trato-as com muita seriedade para que se concretizem! Estava ali, naquele contexto, por um interesse genuíno...

Soube da existência desta casa-museu através da leitura e imagens do livro: “Braille!?, O que é isso?”. Uma leitura incrível, que me introduziu ao

conhecimento sobre o sistema de escrita Braille! Ao contemplar as imagens desta obra, jamais imaginei que alcançaria concretamente o contexto dos fatos narrados...

Se pudesse realizar uma analogia, minha presença física na casa de Louis Braille poderia ser comparada à possibilidade de tocar aquelas imagens com a mão e me transportar para o livro. E neste universo mediado atribuiria sentidos como um dedo a interpretar a narrativa ao deslizar-se pelas palavras do texto... “O significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno do discurso e intelectual”. (Vigotsky, 2009, p. 398)

Estava em constante transformação trazendo à tona memórias, sensações, emoções, pensamentos... E neste momento de escrita textual do memorial, trago as lembranças... Tudo constituindo a minha *perezhivanie!* – palavra russa que nomeia o conceito de Vigotski – uma definição complexa para o que foi vivido, que vai além do que poderíamos traduzir e significar empregando as palavras: vivência ou experiência.

Entre na casa-museu e meus pensamentos trouxeram a fala de muitos outros que mediaram conhecimentos que me despertaram a emoção, trazendo à memória os caminhos que percorri, levando-me às lágrimas... Queria registrar ao máximo aquele momento para eternizá-lo e sabia que meus pensamentos e lembranças me fariam retornar por vezes a este lugar, antes mesmo de recorrer às fotografias. “O pensamento é sempre preenchido de uma dimensão semântica e sensível, relativa a determinado universo social materialmente tangível...” (Delari Junior, 2013b, p. 153) e trazendo para este texto esta afirmativa, concordo que é por meio das palavras que movimentamos e fazemos surgir os pensamentos operando conteúdos situados historicamente.

Deslocava-me pela casa e tocava levemente meus dedos para ler... Lia tudo! Lia com liberdade por meio do Braille. Deslizava sobre o relevo da escrita tátil e com a ajuda dos olhos combinava os pontos reconhecendo as letras e empregando sentidos as palavras! Realizava a leitura da mesma maneira que aprendi a ler e escrever no Centro Cultural Louis Braille de Campinas, no ano de 2013. Senti necessidade de aprender o Braille porque atuando como professora de uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental, uma criança já alfabetizada escrevia muito bem em sua máquina Braille. Eu sentia que poderia contribuir mais com a aprendizagem desta aluna se dominasse a escrita braile para realizar a leitura de seus escritos... Senti uma distância entre mim e a criança... precisava mediar o conhecimento de

maneira mais próxima, por isso, pedi ajuda e iniciei minha formação continuada reconhecendo pelo menos algumas letras.

Naquele momento dentro da casa, as saudosas lembranças permeavam meus pensamentos: “Queria que meus amigos que compartilharam deste conhecimento comigo estivessem ali”, uma fala interna que reconhece minha necessidade de compartilhar e afetar positivamente. Reconheço que em meus pensamentos, pelo dialogismo da linguagem, estava com muitos amigos dentro de mim... Por mais que a fala interior interpretada me pertence, a língua viva por seu inacabamento mantém elos dos enunciados de muitos interlocutores. As “palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (Bakhtin, 2016, p. 54).

Estava lendo... E lia porque havia um sentido empregado por mim no ato de ler... “Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano” (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2017, p. 99). É uma herança histórica e cultural, na qual, profissionalmente, sinto-me realizada ao sistematizar e mediar o processo de alfabetização, lecionando como professora alfabetizadora junto aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Campinas, desde 2009 ao me efetivar como servidora pública.

Em meu processo de formação continuada, a consciência autorreflexiva que “implica uma distinção entre a consciência do mundo objetivo e a própria vivência do sujeito como experiência singular desse mesmo mundo” (Delari Junior, 2013b, p.89), constitui-se como uma atividade constante atrelada à prática profissional.

Refletindo sobre minha atuação pedagógica junto às crianças, constatei que a aquisição da escrita e da leitura ocorre “no movimento das interações culturais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano” (Smolka, 2012, p. 60). Assim, transformei minha prática pedagógica propiciando atividades escolares que oportunizam a conversação, pois não há alfabetização sem o desenvolvimento da linguagem oral! É necessário o trabalho pedagógico que oportunize o uso da fala, espaço para que ocorra o uso da comunicação, sendo inconcebível a prerrogativa do “aprender” e “ensinar” a leitura e a escrita como um processo desvinculado da realidade social.

“O materialismo de Marx considera a própria sensibilidade humana como atividade, como práxis”. (Delari Junior, 2013b, p. 41) e ter a oportunidade de contemplar o acervo de livros com escrita cursiva das letras em alto relevo presentes

na casa de Braille, revelaram o método de ensino pautado na memorização dos traços utilizados na alfabetização dos cegos no início do século XIX, marcando a tendência pedagógica tradicional do ensino oferecido aos cegos, num contexto educacional excludente.

Procuro refletir ao planejar as atividades escolares guiando-me pelo que considero ser a máxima norteadora dos planos de aula: “minha concepção pedagógica é inclusiva e oferece espaço para a fala e a escuta das crianças e atividades escolares que propiciem as interações?”. Oriento-me por esta questão, pois compreendi que foi a necessidade de comunicação e participação nas atividades sociais que potencializaram, aos 12 anos, a Louis adaptar o código da escrita noturna, desenvolvido e utilizado na Segunda Guerra Mundial por Charles Barbier, enquanto oficial do exército francês. “O conflito cognitivo se dá no social e implica a dimensão política. Porque não se “ensina” ou não se “aprende” simplesmente a “ler” e a “escrever”. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação oral, uma atividade, um trabalho simbólico” (Smolka, 2012, p. 82).

Estar diante do acervo escolar de Louis e refletir sobre a minha prática docente, minha formação acadêmica e profissional transformavam e consolidavam novos discursos e possibilidades de atuar profissionalmente. Sentia que estava renovando meu juramento acadêmico e ampliando minha responsabilidade social: “Queria mediar o ensino na perspectiva inclusiva, em especial para os alunos cegos!”.

Irredutível em meu discurso que vislumbrava minha atuação na Educação especial, pois havia me especializado na área em 2012. Porém, apenas atuava como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, firmava um propósito dentro de mim. Ao compartilhar este interesse profissional com meu marido Juliano que esteve comigo em Coupvray, trouxe para um diálogo várias reflexões para planejar meus próximos passos profissionais. Entre uma conversa e outra, recordo que muitas vezes sem uma resposta imediata, meus gestos deixavam a questão em aberto pairando no ar, pois “o diálogo sempre pressupõe a percepção visual do interlocutor, de sua mímica e seus gestos, bem como a percepção acústica de todo o aspecto entonacional da fala” (Vigotsky, 2009, p. 454). E assim, verificava no outro o brilho de um passo profissional que poderia dar certo!

Confesso que sempre que trago a memória o relato histórico de que Louis “passava dias e noites debruçado sobre uma régua-guia e um estilete por ele inventados, fazendo tentativas para desenvolver um sistema de escrita e leitura tátil”

(Abreu *et al.*, 2008, p. 15), enquanto professora, questiono: “Será que estamos disponibilizando espaço no contexto escolar para que as crianças tenham direito de fala para expressarem suas ideias e necessidades educacionais?”; “A escola tem permitido ouvir e propiciar a participação criativa dos alunos?”

Considero estas questões cruciais para pensarmos acerca do papel educacional e sobre qual perspectiva do desenvolvimento humano fundamentamos nossa prática pedagógica. Nossa essência humana constitui-se de sonhos, posicionamentos, desejos, vontades, necessidades de interações, de exclamações, de afetos... Somos seres sociais! “A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano” (Vigotskii; Luria; Leontiev, 2017, p. 26). Estamos interligados uns aos outros por meio da linguagem!

Apropriando-me da ideia popular de *déjà-vu* como aquilo que nos remete a uma sensação de que algo já aconteceu, expressei meu sentimento de pertença a Coupvray. Estar na casa em que outrora viveu a família Braille, tocar os objetos e móveis que compunham a decoração dos dois ambientes que abrigaram Louis em sua infância, firmava meus pés na teoria histórico-cultural. “A cultura se constitui de criações desenvolvidas a partir do acúmulo histórico da humanidade e que organizam o modo e o contexto em que vivemos” (Barros; Pequeno, 2017, p. 78)

Sentir o arrepio e o nó na garganta ao ficar diante da cômoda que Braille, aos três anos de idade escalou e desequilibrou-se, permitiam-me imaginar a tragédia como um filme passando em minha mente. O fato ocorreu quando Louis era criança, dentro de sua casa havia um quarto que servia de selaria, local de trabalho de seu pai. Na parede havia um quadro que pendurava as ferramentas pontiagudas e deixava à disposição os materiais do trabalhador. Louis empurrou uma cadeira até a cômoda, escalou e alcançou a sovela. Como um troféu segurou o instrumento pontiagudo como um grande feito, mas ao escorregar e cair acidentou-se e devido a infecções ficou cego.

Eu estava ali, diante dos objetos que testemunharam a adversidade a ser superada: um mundo sem imagens e cores ocasionado pela cegueira...

A resiliência e o posicionamento de luta marcam a trajetória de vida de Braille ao atuar profissionalmente como professor de álgebra, gramática e geografia. Aproximava-me de sua biografia, pelos desafios e inovações sociais que propiciou: destacou-se como um grande pianista e organicista adaptando as notas musicais no

seu código Braille, dispondo de uma vida social intensa, encerrada precocemente aos vinte e seis anos devido à tuberculose.

A grandeza da vida constitui-se nos múltiplos desafios que estamos a enfrentar... Os caminhos que percorri que me levaram à formação técnica na área da educação especial foram evidenciados pelos desafios educacionais de formação e infraestrutura escolar. No ano de 2012, lecionei para uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental e tive o privilégio de receber como aluno uma criança com Síndrome de Down, com perda auditiva gradativa e fala pouco desenvolvida.

A criança era adorável, mas irritava-se por não ter suas necessidades atendidas e percebíamos que a ausência de comunicação, por vezes, a deixava agressiva. E há quem diga que a teoria não condiz com a prática! Faltava-me a contribuição da psicologia que estuda o desenvolvimento humano que, “o desenvolvimento das necessidades de fala está à frente do desenvolvimento da fala oral” (Vigotski, 2021, p. 158).

Querendo aproximar-me da criança e auxiliá-la no desenvolvimento da comunicação, iniciei cursos de formação em Libras. Queria ter conhecimento para oferecer o uso da comunicação para o aluno em especial, mas na perspectiva de acolhimento aos demais que viessem a ingressar em minhas turmas ao longo de minha carreira profissional. Assim, reconheci minha necessidade de aprender Libras e tinha expectativas de compreender a especificidade da comunidade surda, o que me permitiu envolvimento com este processo de ensino e aprendizagem!

Minha atuação prática mostrou-me limitações e potencialidades em meu processo de formação... Pequenas alegrias, como ser batizada por um surdo com o sinal da letra “t” na altura da minha sarda (lado esquerdo do rosto) é interpretado com carinho por mim, contrastando com minha dificuldade expressiva, motivando-me a uma imersão na cultura surda para que meus gestos pudessem se aproximar da fluidez da linguagem visual-motora, pois “no curso da fala oral, não é preciso inventar motivos: a cada meandro de conversa, surge a próxima fala necessária e, depois, a próxima que a complementa e assim por diante” (Vigotski, 2021, p. 158).

Quando verifiquei que em poucos meses meu aluno assimilou alguns sinais em Libras e apresentou-se mais calmo no ambiente escolar, eu já não era a mesma professora... Estava em constante transformação na minha atuação docente e formação continuada, o que me fez aprofundar minhas leituras e conhecimentos por meio da especialização em Educação Especial, intitulando o meu trabalho de

conclusão de curso, como: “História da educação do surdo: da oralidade ao bilinguismo”, apresentado na Universidade Católica Dom Bosco em 2013.

É evidente que qualquer formação acadêmica inicial não te prepara para as múltiplas realidades e desafios da prática profissional. Formada em Pedagogia na Universidade Paulista, em 2004, por meio de bolsa estudantil atrelada ao “Programa Escola da Família”, iniciativa do governo do estado de São Paulo – oferecido aos ex-alunos oriundos da escola pública e de baixa renda, senti grande alegria por acessar e concluir o Ensino Superior.

Durante os três anos de duração do curso de licenciatura, pouco participei de atividades de formação extracurricular, eventos acadêmicos, cursos de extensão, grupo de estudos, iniciação científica e demais oportunidades, pois o trabalho remunerado de estagiária que exercia durante a semana, custeava os gastos com os recursos e transporte, enquanto o trabalho na condição de bolsista garantia minha permanência no Ensino Superior.

Devido à minha condição socioeconômica, precisava participar do orçamento familiar. Diante deste contexto, marcado pelo mito da meritocracia que enfatizava o acesso à graduação como oportunidade imperdível e irrevogável, eu acrescentaria a necessidade de investimentos para que o jovem possa permanecer e concluir os estudos.

Pessoas podem dizer e atribuir a este programa o sucesso de minha formação, mas acredito que se faz necessária uma reflexão crítica acerca das condições dos subsídios que oferecem acesso e permanência ao aluno no ensino Superior. Acredito que avançamos socialmente com programas federais que oferecem melhores condições ao aluno-bolsista, para que esse, advindo de uma formação básica deficitária e de uma condição econômica de baixa renda, possa ter condições de subsídios e tempo para o envolvimento com o seu processo de formação no Ensino Superior. Precisamos de mais universidades públicas! Precisamos lutar para que os futuros jovens marcados pela Educação Básica tão precarizada no Brasil, possam ocupar seu lugar nas universidades como um direito social. E é isso que me move profissionalmente: contribuir por meio do trabalho por uma educação pública que permita aos meus alunos que o acesso ao conhecimento os transforme e transforme suas vidas, reconhecendo este fazer por meio da educação!

Recém graduada em Pedagogia, dentre muitas lacunas na formação profissional, ao iniciar minha carreira educacional no Ensino Fundamental, verificava

que não sabia utilizar materiais pedagógicos e minha didática para mediar a matemática era a mera reprodução de tudo que vivenciei no meu processo de formação na Educação Básica. Por meio da espontaneidade da fala das crianças, percebia que estava diante de um desafio: como mediar a matemática escolar?

E diante das colocações de vários alunos, em 2011, tive a oportunidade de cursar a Especialização em Ensino de Ciências e Matemática para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, oferecido por meio de um convênio entre a Prefeitura Municipal de Campinas e a Universidade Estadual de Campinas.

Em um processo de formação continuada com ampla discussão teórico-metodológica e abertura para compartilhamento de práticas escolares, elaboração de recursos pedagógicos, reflexões e uso de jogos no ambiente escolar, tive a oportunidade de ressignificar conhecimentos junto aos alunos, aproximando-me das múltiplas possibilidades de uso de jogos como recursos pedagógicos no ensino da matemática, apresentados pela professora doutora Maria Auxiliadora Megid, carinhosamente conhecida por seus alunos como Dora.

Com um olhar inclusivo e utilizando jogos no ambiente escolar, construí meus planejamentos e aprofundava meus estudos sempre acerca desses temas. Assim, optava pela formação continuada na área da Educação Especial com ênfase na deficiência visual, o que me permitiu aceitar, no ano de 2017, o convite para trabalhar no Cepromad – Centro de Produção de Materiais Adaptados - para alunos especiais matriculados na rede municipal de ensino de Campinas.

Atuando no Cepromad em parceria com as professoras de educação especial da rede, realizei trabalhos de adaptação de livros, jogos, vídeos, audiodescrição e demais materiais, participando de oficinas de formação de professores e compartilhando o meu conhecimento com a divulgação dos recursos que possibilitam acessibilidade aos alunos cegos. Realizando este trabalho, recebi convites para conversar com alunas da pedagogia sobre minha experiência profissional e desenvolver oficinas práticas de uso do Braille em cursos livres nas faculdades de Campinas e região.

Essa oportunidade de conversar com os alunos de Pedagogia sobre a inclusão e acessibilidade do cego me fez desejar atuar na Educação Especial e vivenciar a experiência profissional como tutora no Ensino Superior do curso de pedagogia na modalidade à distância. E, no ano de 2018, assumi o cargo de

professora de Educação Especial na área da deficiência visual, no município de Paulínia, atuando na Educação Infantil no Atendimento Educacional Especializado.

Esta experiência profissional foi um processo de muitas aprendizagens e desafios, pois “cada criança vive uma realidade social específica, composta de peculiaridades que precisam ser consideradas no trabalho docente” (Teixeira; Barca, 2017, p. 31). Estava diante da prática mediada pela inclusão, formação de professores e atendimento familiar. A ênfase na comunicação para o ensino e aprendizagem do aluno especial dentro da dinâmica da educação infantil potencializou minha criatividade, permitindo-me adaptar materiais para a necessidade da criança.

Diante da dinâmica acelerada da vida é impossível contemplarmos tudo o que queremos. Em 2018, eu estava atuando em dois cargos públicos: lecionando como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e atuando no atendimento Educacional Especializado, mas vislumbrando a oportunidade de ingressar em um programa de Pós-Graduação em Educação como pesquisadora. Sentia-me distante das reflexões críticas sobre as questões educacionais e de tempo para envolver-me com a minha formação acadêmica, uma realidade que marcou parte de minha trajetória de vida.

E em 2019, tomei uma decisão fácil e assertiva que me realiza enquanto pessoa e profissional: ingressei no mestrado na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, para investigar o desenvolvimento da linguagem enquanto aluna de Pós-Graduação em Educação, atrelada à linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” e tendo a possibilidade de participar do grupo de estudos Gecopedi – Grupo de Estudos Colaborativos de Professores de Educação Infantil.

Com meu envolvimento em âmbito acadêmico, optei por permanecer lecionando como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental junto à Secretaria Municipal de Educação de Campinas, desenvolvendo pesquisa com meus alunos. E foi na condição de professora-pesquisadora que juntamente com a professora orientadora Maria Silvia Rocha, que desenvolvi a pesquisa interventiva que investigou a linguagem verbal por meio do uso de um jogo de regras no mestrado em Educação. Devido ao meu envolvimento com a pesquisa e necessidade de aprofundar a investigação acerca da linguagem, submeti meu projeto de pesquisa para o doutorado e em 2021, iniciei este novo percurso acadêmico.

Durante o curso do doutorado e aspirando crescer profissionalmente, em 2022 passei no concurso público e assumi o cargo de orientadora pedagógica na

Secretaria Municipal de Campinas. Em abril do ano de 2023, integrei a equipe educacional atuando na gestão do Centro de Educação Infantil Pastor Billy Graham, um desafio por atender mais de trezentas crianças e suas famílias, desde bebês à crianças de cinco anos e onze meses, bem como conduzir formações e alinhamento do trabalho educacional junto à equipe de professores, agentes de educação infantil e funcionários. Agora, compondo a equipe gestora da unidade percebo que muito tenho a contribuir em outra perspectiva: a oferta da educação com qualidade e fomento para que os profissionais busquem a formação continuada e avancem em suas carreiras.

E como os pontos em relevo cravados no papel vou transformando e deixando-me transformar. E assim é possível entender que a incompletude é responsável pelo querer... E nesta baila do desejo de realização diante da complexidade da vida, seguimos adiante comunicando, conversando e envolvendo...

Meu envolvimento com a pesquisa acerca da linguagem, enquanto objeto de estudo, me trouxe ao aprofundamento da pesquisa no curso de doutorado. Sendo assim, defini como objetivo geral investigar contribuições para o desenvolvimento do sujeito advindas do uso da linguagem oral em atividades de conversação mediadas intencionalmente pela professora-pesquisadora. Assim, sintetizo a organização desta tese:

No primeiro capítulo apresentamos a pesquisa bibliográfica que permitiu verificar em âmbito acadêmico, quais trabalhos realizaram pesquisa no contexto escolar tendo a linguagem como objeto de estudo ou não com pesquisa com crianças que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscamos analisar o *corpus* de pesquisas que constituímos e evidenciamos os trabalhos que fundamentaram seus estudos na teoria histórico-cultural.

No segundo capítulo, fundamentamos nossa pesquisa na teoria histórico-cultural, apresentamos a importância da linguagem para o desenvolvimento humano e realizamos uma análise na BNCC acerca do trabalho com a oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Problematicamos neste capítulo, a diminuição das atividades que propiciam o uso da linguagem oral nos anos iniciais do Ensino Fundamental com relação às propostas de atividade de brincar e interações sociais que ocorrem na Educação Infantil.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia de nossa pesquisa de aplicação que investigou as conversações das crianças sob mediação da professora

pesquisadora. Descrevemos o contexto escolar no qual realizamos a pesquisa e caracterizamos o contexto da turma de alunos que consistem na turma do 2º ano – anos iniciais do Ensino Fundamental, participantes da pesquisa.

No quarto capítulo, evidenciamos as análises das conversações constituídas por onze videograções transcritas e organizadas por unidades de análise e ressaltamos de maneira geral contribuições relevantes e verificadas por meio da linguagem oral.

Nas considerações, defendemos a tese por meio dos resultados apresentados que nos possibilitam afirmar que, as conversações realizadas no contexto de sala de aula mediada pela professora possuem potência para o desenvolvimento da linguagem oral contribuindo com o desenvolvimento humano.

2 ANÁLISE DAS METODOLOGIAS EM PESQUISAS COM USO DE CONVERSAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A pesquisa bibliográfica caracteriza-se como uma necessidade do pesquisador envolvido no processo de desvelamento acerca do seu objeto de estudo. A pesquisa científica é uma atividade intencional de caráter intelectual que procura responder a questões humanas, para compreender e transformar a realidade na qual estamos imersos. Como afirmam Pizzani et al, é no esforço para descobrir e conhecer

[...] o que já foi produzido cientificamente em uma determinada área do conhecimento [...] que a pesquisa bibliográfica assume importância fundamental, impulsionando o aprendizado, o amadurecimento, os avanços e as novas descobertas nas diferentes áreas do conhecimento. Para isso, existem diversas técnicas e procedimentos de pesquisas que podem ser empregados para a identificação e localização dos trabalhos científicos já publicados. (Pizzani et al., 2012, p. 56)

Em nossa pesquisa, a atividade de conversação é objeto de estudo e nas interações sociais entre as crianças mediadas pelo professor investigamos a sua função comunicativa, considerando a linguagem a principal produção semiótica a ampliar ao ser humano o mundo objetivo. “A primeira função da linguagem é a comunicativa. A linguagem é antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (Vigotsky, 2009, p. 11). Mas também é por meio da linguagem que o ser humano opera de maneira mediada no plano subjetivo em elevados níveis de complexidade de atividade psíquica, um processo de desenvolvimento que requer tempo. Entendemos o conceito de mediação nos aportes da teoria histórico-cultural como sendo o modo como o contexto social constitui e/ou transforma as relações sociais em funções mentais:

[...] a ação humana é sempre interdependente de forma ampla e complexa dos construtos sociais, históricos e culturais. Se a interação que estabelecemos com o que podemos chamar de realidade (ou mundo da natureza) é sempre mediada por signos e sentidos que são produzidos socialmente, a atenção que dispensamos ao olhar, gesticular ou nomear já é resultado da ação humana direcionando e significando cada atividade, ou seja, a relação com os elementos da realidade resulta desde o início como efeito da cultura humana. (Andrade, 2010, p. 98-99)

Podemos afirmar que é devido ao uso da linguagem que “o homem domina novas formas de refletir a realidade, não por meio da experiência sensível imediata, mas sim da experiência abstrata racional”. (Luria, 1986, p. 13). Esta capacidade do ser humano de transpor a realidade objetiva é a particularidade que caracteriza a consciência humana, principal atributo que o difere dos demais animais.

As peculiaridades da forma superior de vida, inerente apenas ao homem, devem ser procuradas na forma histórico-social de atividade, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem. (Luria, 1979, p. 75)

Ancoradas na abordagem histórico-cultural de Vigotski, entendemos que a aquisição da linguagem é viabilizada através das relações sociais. É por meio da transmissão de conhecimentos e da comunicação que a linguagem planeja e regula o comportamento humano introduzindo-o na sociedade e na cultura:

Ao transmitir a informação mais complexa, produzida ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado. Isto significa que com o surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência. (Luria, 1979, p. 81)

Ressaltamos que antes do nascimento, o ser humano já está imerso pela linguagem no contexto social por meio das relações comunicativas constituídas pelas pessoas que o rodeiam. É por meio da palavra, unidade do pensamento, que o ser humano estrutura a linguagem interna e externa passando a operar no campo subjetivo. A atividade do pensamento possibilita planejar e executar ações que podem vir a se concretizar. É por meio do pensamento e da linguagem que o ser humano define o lugar que as pessoas ou coisas ocuparão no contexto social, prevê cuidados aos que dele dependem, organiza estudos acerca das experiências compartilhadas e questões que lhe despertam interesse, entre múltiplas operações racionais que se estruturam e se materializam pela linguagem marcada pela cultura compartilhada:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma, o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. (Bakhtin, 2003, p. 373)

Estudos de Bakhtin mostram que a linguagem se constitui na comunicação dialógica marcada histórica e culturalmente nas relações sociais. O conceito de dialogismo na perspectiva bakhtiniana indica que a linguagem é suscetível à mudança por constituir-se de enunciados na incompletude entre os interlocutores. Estes enunciados carregam sempre a voz de muitos outros, responsáveis por instaurarem consensos, mas também conflitos no processo de interpretação da linguagem. “Nosso

discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros...” (Bakhtin, 2016, p. 54)

Desse modo, a expressividade de determinadas palavras não é uma propriedade da própria palavra como unidade da língua e não decorre imediatamente do significado dessas palavras; essa expressão ou é uma expressão típica de gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada. (Bakhtin, 2016, p. 55)

Neste processo de constituição da linguagem entre os interlocutores, os conflitos são elementos que provocam o sujeito a interpretar de múltiplas maneiras a mensagem e significar (re)elaborando seu posicionamento sobre a temática, o que coloca em atividade psíquica o pensamento e a linguagem que carregam as marcas da cultura em determinado contexto histórico. A cultura é algo que se aprende por meio da participação.

Portanto, a mediação da linguagem não ocorre de maneira linear em uma dinâmica fluida, mas constitui-se nas interações sociais marcadas por múltiplos fatores como expressões corporais, tom da voz, responsividade, participação, contexto social, crenças, valores, entre outros, que afetam a interpretação dos enunciados e incidem na elaboração do pensamento para emitir réplicas, tréplicas ou mesmo a instauração do silêncio.

Diante da importância da linguagem para o desenvolvimento humano, delineamos como objetivo geral de nossa pesquisa interventiva, investigar contribuições para o desenvolvimento do sujeito advindas do uso da linguagem oral em atividades de conversação mediadas intencionalmente pela professora-pesquisadora, definimos como objetivos específicos:

(I) observar os modos pelos quais as crianças fazem uso da linguagem oral durante as conversações no contexto escolar;

(II) verificar as estratégias de linguagem utilizadas pelas crianças nas atividades de conversação e

(III) verificar se as mediações da professora-pesquisadora propiciam potência para as crianças utilizarem a linguagem oral na conversação.

Realizamos a pesquisa bibliográfica cujos resultados são apresentados neste capítulo, para compreender as investigações acerca das conversações realizadas em pesquisas com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concordamos com Leal e Gois (2012) ao afirmarem que o eixo de ensino – oralidade

é o menos prestigiado no currículo da Educação Básica e nas práticas de ensino de todos os níveis de escolaridade. As mesmas autoras afirmam que há a concepção de que espontaneamente aprende-se a oralidade e que há a concepção de que as pessoas são naturalmente aptas a falarem com desenvoltura e que não há como ensinar o outro a falar bem. Porém, compreendemos que a oralidade requer mediação para o seu desenvolvimento e possui dimensões para ser trabalhada como eixo de ensino.

Destacamos nosso interesse em conhecer as perspectivas metodológicas adotadas pelos pesquisadores em trabalhos realizados com crianças que identificamos no *corpus* da pesquisa bibliográfica. Consideramos importante verificar os recursos e procedimentos utilizados e o modo de participação efetiva das crianças no processo investigativo destas pesquisas. Concordamos com Pizzani et al. (2012) ao afirmar que a revisão de literatura proporciona um aprendizado sobre uma determinada área do conhecimento, facilitando a identificação dos métodos e técnicas utilizadas pelos pesquisadores, oferecendo subsídios para a redação da discussão do nosso trabalho científico.

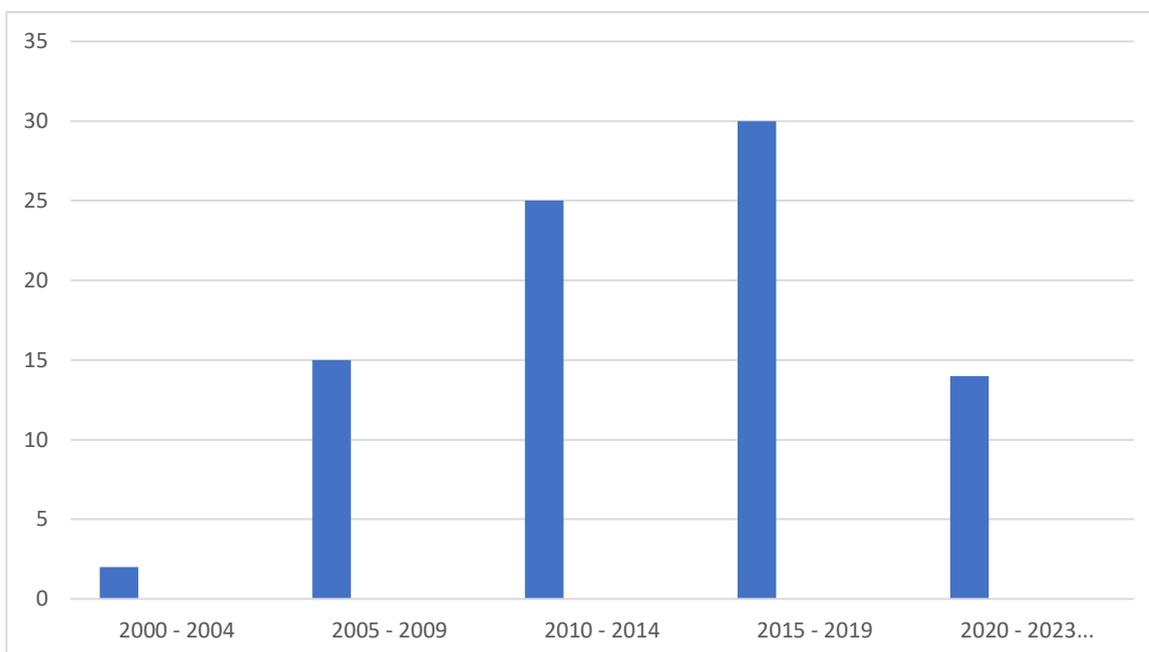
Nossa pesquisa bibliográfica foi realizada no mês de setembro de 2023 no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD com os descritores “conversações” e “Ensino Fundamental” sem utilizar recorte temporal e booleanos, o que resultou na captura de 91 trabalhos, dos quais cinco foram descartados por estarem duplicados. Sendo assim, constituímos o conjunto de 86 pesquisas levantadas para análise, sendo 35 teses de doutorado e 51 dissertações de mestrado.

Realizamos a leitura dos respectivos títulos e resumos para selecionarmos os trabalhos que seriam objeto de análise. Iniciamos nosso levantamento classificando estes trabalhos com relação a investigações que ocorreram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa educacional dos participantes de nossa pesquisa. Devido ao fato de a busca ter sido realizada com o descritor “Ensino Fundamental”, a captura dos trabalhos abrangeu os anos iniciais e anos finais desta etapa da educação. Considerando que nossa pesquisa interventiva se destina ao contexto de sala de aula dos anos iniciais, analisamos as pesquisas que envolveram a conversação com crianças, faixa etária entre 06 e 10 anos, contemplando os alunos de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental.

Nesta primeira classificação, verificamos que as pesquisas que compõem nosso conjunto de trabalhos abrangem diversas áreas de conhecimento: saúde, mídias sociais e linguística. Analisando o conjunto de trabalhos capturados sem recorte temporal, verificamos que não há nenhuma pesquisa publicada antes dos anos 2000 que investigue conversações no contexto escolar.

A partir do ano de 2001, observando a figura 1, verificamos um crescente aumento do número de publicações em intervalos de cinco anos. Ressaltamos que no último intervalo (2020 – 2023...), considerando então apenas quatro anos, verificamos quatorze publicações no conjunto de trabalhos analisados, o que, em comparação aos registros de aumentos anteriores é menor; entretanto, conjecturamos a possibilidade de acréscimos até o término desse intervalo de cinco anos. Ressaltamos que as quatorze publicações já registradas no período de 2000 – 2023 é próximo ao total de publicações no período de 2005 – 2009, no intervalo de dez anos. Este registro de publicações indica interesse crescente no âmbito acadêmico sobre o tema.

Figura 1 – Publicações do conjunto de artigos analisados



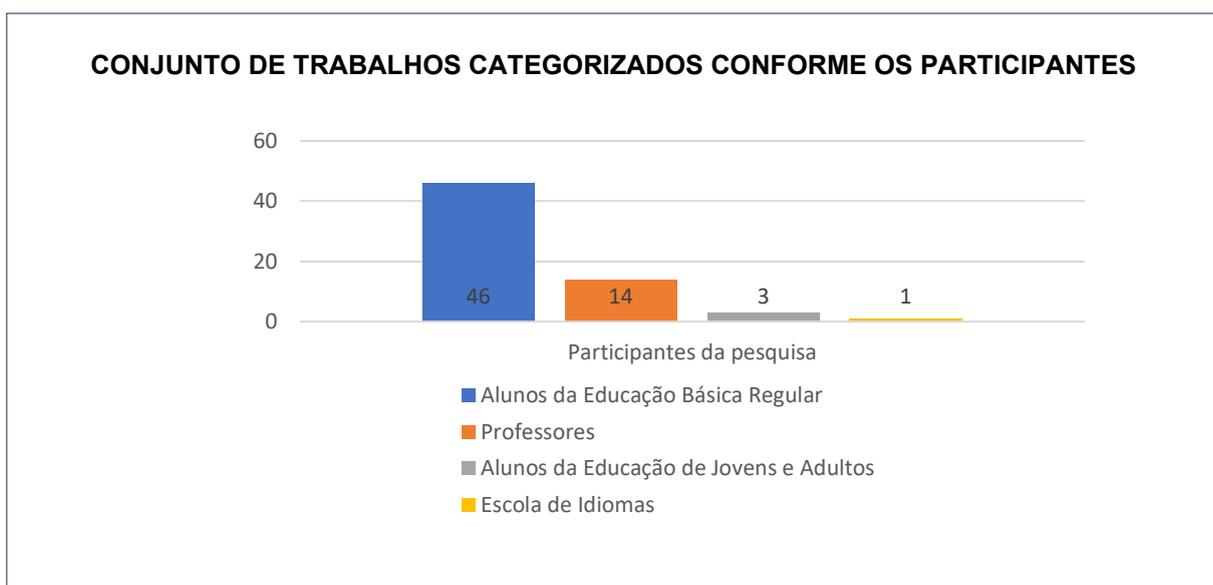
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Realizamos a organização do conjunto de trabalhos capturados, direcionando-os para dois grupos: o grupo de pesquisas desenvolvidas no contexto educacional e o grupo de pesquisas desenvolvidas em outros contextos.

Na sequência, conseguimos categorizar estes grupos de trabalhos considerando os participantes da pesquisa. O gráfico apresentado na Figura 2

registram os 86 trabalhos nesta organização e nos permite verificar que a maioria das pesquisas foi realizada no contexto educacional na Educação Básica. As vinte e duas pesquisas realizadas em outros contextos foram descartadas, pelos seguintes critérios: foram realizadas no Ensino Superior, na comunidade local, em ambientes virtuais e mídias digitais, em organizações não-governamentais – ONGs/entidades filantrópicas e pesquisa documental e bibliográfica.

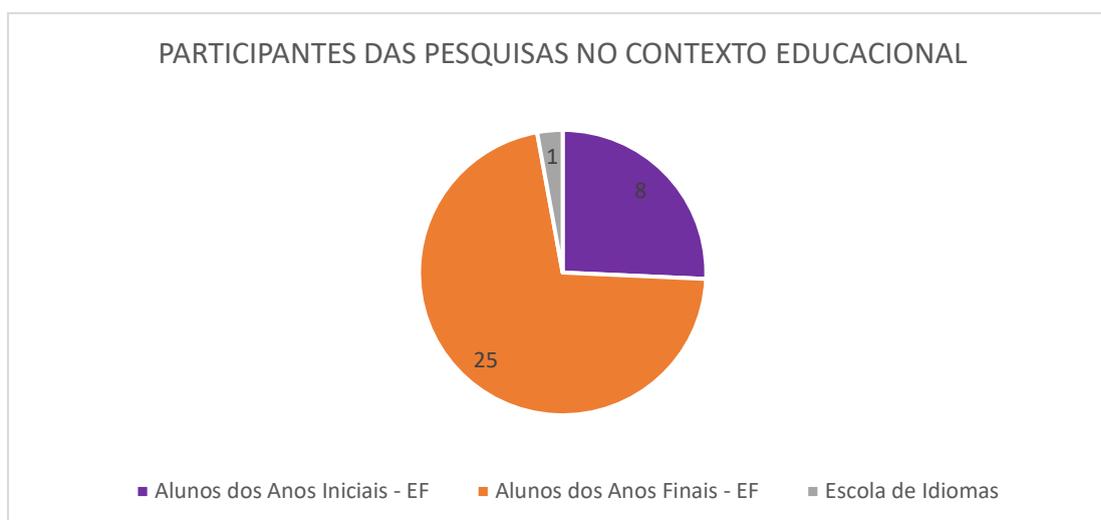
Figura 2 – Conjunto de trabalhos categorizados conforme os participantes da pesquisa.



Elaborado pela pesquisadora.

Por meio da leitura dos resumos dos 64 trabalhos que pesquisaram em contextos que envolvem participantes que estudam no Ensino Fundamental e profissionais que atuam na educação básica, identificamos que em quarenta e seis trabalhos foram desenvolvidos na Educação Básica regular (ensino formal), quatorze pesquisas investigam com professores participantes por meio de entrevistas e registros de narrativas orais, três trabalhos foram realizados no contexto da educação de jovens e adultos e somente um trabalho foi realizado em escola de idiomas (educação não formal).

Apresentamos a Figura 3 as 34 pesquisas que realizaram investigações em escolas de educação formal e não formal com o recorte etário dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Sendo assim, temos a maioria das pesquisas realizadas nos anos finais do Ensino Fundamental, oito pesquisas realizaram investigação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma pesquisa realizada em escola de idioma com crianças.

Figura 3 – Categorização dos participantes das pesquisas realizadas no contexto educacional.

Elaborado pela pesquisadora.

Constituímos o conjunto de trabalhos de nossa pesquisa com os nove trabalhos que desenvolveram investigação no contexto escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em escola de idioma. O título, autor, tipologia e ano de publicação referentes a estes trabalhos de pesquisa foram inseridos no Quadro 1:

Quadro 1 – Trabalhos que constituem o conjunto de trabalhos de nossa pesquisa.

Título	Autor	Tipologia	Ano
É o professor quem diz quando se fala?: a tomada de turnos de fala em atividades diferentes em uma turma de 1. série em educação bilíngue.	Rosa, Aline Paulino da	Dissertação	2008
O espetáculo vai começar... estudo da oralidade através de improvisações teatrais	Ferreira, Elaine Cristina Forte	Dissertação	2009
Uma conversa na escola: o diálogo e a mídia	Souza, Sandra Mara de Oliveira	Tese	2010
A atividade de contação de histórias nas aulas de inglês	Silva, Thaiza Aparecida da	Dissertação	2013
Procedimentos de abertura e fechamento de tópicos na interação em sala de aula	Santos, Francisco José Costa dos	Dissertação	2014
A musicalidade comunicativa em processos de construção de conhecimento de crianças de seis anos	Mendonça, Júlia Escalda	Tese	2015
A literatura infantil pelo olhar das crianças	Grossi, Maria Elisa de Araújo	Tese	2018
Uma perspectiva trágica do sofrimento nas práticas escolares	Seibert, Deisi	Dissertação	2019
Vivências literárias e formação de crianças leitoras: o papel do Outro pelas vozes de rondonienses do ensino fundamental	Oliveira, Andreia dos Santos	Tese	2021

Elaborado pela pesquisadora.

Por meio da leitura dos trabalhos que constituem o conjunto de produções, notamos que as investigações discorrem acerca das perspectivas das crianças na interação durante a atividade e/ou mediação. Nos trabalhos de Rosa (2008) e Silva (2013) que desenvolveram a pesquisa em escola bilíngue e de idiomas respectivamente, a contação de histórias e o uso de livros foram objetos de investigação da aprendizagem de uma língua estrangeira. Por meio de contações de histórias na roda de conversa com as crianças, ambas as pesquisas utilizaram o recurso de videogravação de episódios que foram transcritos para o processo de análise, registrando as interações e conversações que se constituíram durante a atividade.

Ressaltamos que neste conjunto de trabalhos há preocupação em registrar as conversações entre as crianças durante a aplicação das pesquisas e a mediação do pesquisador com a criança participante. Verificamos que em todos os trabalhos os registros do material empírico constituem-se por transcrições de áudio e videogravações. Há pesquisadores que utilizam registros escritos com suas observações como apoio para suas análises do material empírico.

Sobre a abordagem metodológica utilizada nestas pesquisas de campo, verificamos que do conjunto de nove trabalhos, há sete trabalhos que se configuram como pesquisa qualitativa e dois trabalhos não apresentam esta informação, mas a leitura deste permite-nos indicar que se trata de pesquisas interventivas.

Sobre as metodologias de pesquisa, verificamos que Rosa (2008) realizou uma pesquisa microetnográfica, Ferreira (2009) e Souza (2010) realizaram pesquisas fundamentadas na etnometodologia, Silva (2013) e Santos (2014) desenvolveram pesquisas etnográficas, Seibert (2019) e Oliveira (2021) apresentaram pesquisas interventivas, Mendonça (2015) pesquisa microgenética e Grossi (2018) pesquisa de abordagem *Dime*.

Sobre a forma de registro para construir o material empírico destes trabalhos, todos os pesquisadores fizeram uso das gravações em vídeo e/ou áudio e recorreram à transcrição por tratar-se de investigações tendo crianças como participantes. A pesquisa de Silva (2013) fez uso das transcrições e utilizou relatórios e questionários como instrumentos aplicados aos adultos, produzindo o material empírico para a análise qualitativa.

Observamos que as pesquisas em âmbito educacional realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental investigam as conversações e interações durante as

atividades desenvolvidas na pesquisa. A organização dos participantes constituiu-se de pequenos grupos de no máximo 15 crianças. Somente a pesquisa de Rosa (2008) realizou a filmagem da contação de história em um contexto de roda de crianças que compõem a turma do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Sobre a participação dos alunos nas pesquisas realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a faixa etária das crianças, três pesquisas tiveram como participantes alunos dos quintos anos (faixa etária de 11 a 14 anos), uma pesquisa com alunos do quarto ano, uma pesquisa com alunos do terceiro ano (faixa etária não especificada pelos pesquisadores), uma pesquisa com alunos do segundo ano (faixa etária entre 7 e 8 anos) e três pesquisas com crianças matriculadas no primeiro ano (faixa etária entre 6 e 7 anos), sendo estas dos pesquisadores: Rosa (2008), Mendonça (2015) e Grossi (2018).

Discorreremos adiante sobre as pesquisas de Mendonça (2015) e Grossi (2018), pois analisamos o trabalho devido a proximidade com nossa pesquisa ao apresentar estudos de Vigotski como fundamentação articulando com demais estudos acerca da temática abordada, fazendo parte do nosso *corpus* de pesquisa.

Rosa (2008) não faz menção aos estudos de abordagem histórico-cultural, mas interessa-nos sua metodologia de pesquisa por envolver crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental. A mesma pesquisadora apresenta como metodologia de pesquisa a sistemática da tomada de turnos, ou seja, um conjunto de orientações normativas da interação social humana para a distribuição, manutenção ou transferência dos turnos de fala entre os participantes de uma interação, o que se constitui no fenômeno em análise nas interações da sala de aula investigada pela pesquisadora que ressalta:

A sistemática elementar para a organização de turnos é descrita por Sacks, Schegloff e Jefferson (2005[1974]). Nesse que é um dos artigos seminais da Análise da Conversa, são descritos minuciosamente os componentes e o conjunto de orientações normativas constitutivas do sistema de troca de falas da conversa cotidiana. (Rosa, 2008, p. 12-13)

Rosa (2008) explica que o conceito de modelo de turnos de fala pode se constituir de diferentes maneiras nas quais: a construção de unidades de turno, que podem ter a extensão de uma única palavra até uma frase completa e que têm, no que é chamado de “projetabilidade”, uma de suas características mais importantes, ou seja, “... que os próximos falantes devem ser capazes de prever quando os turnos irão acabar, tendo por base as propriedades organizacionais do turno em andamento” (Rosa, 2008, p.13).

A abordagem de Rosa (2008) com os turnos de fala tem como objetivo analisar o sistema de troca de falas em uma sala de aula que é, segundo a pesquisadora, qualificada como um cenário institucional de fala-em-interação, "... pois, de várias maneiras, a identidade dos integrantes como membros da instituição escola se torna relevante" (Rosa, 2008, p.15), com o que concordamos, pois, muitas vezes somente são consideradas, estimuladas e valorizadas as falas das crianças como alunos e não como sujeitos de um contexto histórico-cultural mais amplo e diverso.

Também consideramos, assim como Rosa (2008) ressalta em sua pesquisa que, as vivências escolares da educação infantil têm objetivos muito diferenciados em relação àqueles indicados para a primeira série (ou primeiro ano) do ensino fundamental, quando há uma cobrança muito maior em relação à sistematização de conteúdos e desempenho das crianças.

Avila, Nascimento e Gois (2012) ressaltam que, historicamente, a fala tem tido pouco espaço no contexto da sala de aula e tem revelado pouco interesse por parte dos professores de língua materna do que as práticas de escrita para o que chamam de processos de didatização. Por isso, os professores de língua materna deveriam ter responsabilidade contribuindo para que as crianças desenvolvam também as competências linguístico interacionais que estão ligadas às práticas sociais do âmbito da oralidade no contexto escolar.

Além disso, Avila, Nascimento e Gois (2012) indicam que não defendem maior ênfase no ensino da oralidade em detrimento ao ensino da escrita, mas reconhecem o valor de ambas as práticas e a necessidade de equilíbrio entre elas para garantia dos direitos da formação de cidadãos.

Do conjunto de trabalhos constituídos nesta pesquisa bibliográfica, verificamos que quatro trabalhos (Silva, 2013; Mendonça, 2015; Grossi, 2018 e Oliveira, 2021), os pesquisadores fazem referência à teoria Histórico-Cultural e abordam estudos de Vigotski na fundamentação teórica. Sendo assim, constituímos nosso *corpus* de pesquisa, pois nos ancoramos na teoria histórico-cultural e nos interessamos em verificar quais questões acerca da linguagem foram apresentadas nestas pesquisas e assim realizar uma articulação com a nossa investigação.

Portanto, por meio da leitura destes trabalhos buscamos compreender sobre a linguagem permeando quatro questões norteadoras:

I – Quais estudos sobre a linguagem embasam as discussões sobre o desenvolvimento da linguagem oral?

II - O foco do trabalho está no desenvolvimento da linguagem em si, sendo esta fundamental para a elaboração do pensamento e constituição da autonomia do ser humano?

II – As pesquisas se preocupam com a formação dos professores para o uso intencional estratégico da linguagem como mediação para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças?

IV – Quais são os desafios/dificuldades sobre o uso da linguagem apresentado nestas pesquisas?

Compreendemos que permeando uma análise minuciosa destas pesquisas, ampliamos o debate e temos possibilidade de contribuir com futuras investigações científicas que fomentem a discussão acerca da linguagem oral com crianças maiores (seis a sete anos) no campo da pesquisa em educação e psicologia na perspectiva da teoria histórico-cultural. Contribuindo com a formação de professores na perspectiva de apresentar a importância da linguagem oral para o desenvolvimento humano e nas interações dialógicas no contexto escolar.

No *corpus* de pesquisas analisadas, os pesquisadores investigaram as interações orais por meio de atividades no contexto escolar: aulas e atividades no livro didático, leitura de livros, músicas, jogos e recontos.

A pesquisa de Silva (2013) intitulada “A atividade de contação de história nas aulas de inglês” investigou, em uma escola de idiomas na cidade de Goiânia, a aprendizagem de uma língua estrangeira por meio de atividades como leitura de livros, jogos da memória, uso de livro didático, entre outros e práticas de contação de histórias. Os participantes com idade entre 7 e 8 anos foram filmados durante as interações mediadas pela pesquisadora.

Ao analisarmos a fundamentação teórica da pesquisa, verificamos os estudos de Vigotski, trazendo à luz da teoria histórico-cultural que o desenvolvimento da criança não acompanha o aprendizado escolar, mas ressalta que por intermédio da aprendizagem escolar potencializamos de forma diferenciada e especial o desenvolvimento cognitivo. Em seu trabalho apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente¹ marcando a importância da mediação junto à criança para o desenvolvimento de ações autônomas.

¹ A pesquisadora Zoia Prestes que estuda a teoria histórico-cultural e realiza a tradução dos escritos de Vigotski apresentou em seu trabalho o termo Zona de Desenvolvimento Iminente que refere ao mesmo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal presente em outras traduções das obras de Vigotski. (PRESTES, 2010)

Ressaltamos que a mesma autora utiliza o conceito de “fala privada”, o qual, estaria em consonância com a teoria vigotskiniana e é entendido como

a fusão do pensamento à fala; nela, o pensamento é verbalizado. É por meio desse pensamento verbal, ou fala privada, que a criança exterioriza seu pensamento para si mesma ao realizar uma tarefa que lhe pareça complexa (VYGOTSKY, 1978). Ao expressar seu raciocínio por meio da fala privada, a criança planeja sua ação e passa a ter mais controle sobre a atividade. Por conseguinte, avança em seu processo de aquisição da linguagem e de conhecimentos em geral. É nesse momento que surgem as oportunidades de observar e fazer inferências acerca das peculiaridades funcionais e estruturais que perpassam na mente da criança e que impulsionam o seu desenvolvimento intelectual. (Silva, 2013, p.79)

Nesta investigação, Silva (2013) discorre acerca da narrativa no processo de contação de história. Ancorada na obra de Wright (1995 apud Silva, 2013) intitulada “*Storytelling with children*” e outros autores. A pesquisadora aplica narrativas ao ensino de um segundo idioma e ressalta que no processo de contação de história,

Antes de a professora apresentar um texto, é importante que ela estabeleça vínculos entre as crianças e a narrativa: levá-las a refletirem sobre o título; mostrar as ilustrações da história; trabalhando com o nome em inglês de objetos, seres e lugares da história. Assim, a professora vai apresentando palavras-chave, revelando nomes de personagens, ou seja, instigando a curiosidade infantil para a leitura da história em si. (Silva; 2013, p.34)

Nesta perspectiva de uso da linguagem oral para o ensino de um segundo idioma, a professora realiza a mediação intencional apresentando palavras estrangeiras que compõem o vocabulário específico utilizado na narrativa da história apresentada na língua em questão, possibilitando a compreensão pelas crianças.

Verificamos nos excertos transcritos e apresentados na pesquisa de Silva (2013), que as interações dialógicas que as crianças constituem pautam-se no recontar a história inserindo palavras em inglês, uma proposta de aprendizagem de um segundo idioma. Observamos que as interações ocorrem entre as crianças, as quais realizam ensaios dos turnos de fala dos personagens no idioma estrangeiro e auxiliam o interlocutor (a outra criança) a pronunciar a palavra corretamente, além de rememorar as palavras, abordam as sequências dos fatos e demais ações apoiadas pela narrativa.

É importante destacar que no trabalho de Silva (2013), as crianças participantes da pesquisa, para sustentarem suas falas, apesar da pouca competência na língua estrangeira, fazem uso de recursos, tais como: linguagem corporal, sons e o próprio silêncio. A mesma autora afirma que essa linguagem ocorre devido às crianças estarem na fase inicial da aprendizagem do inglês e tais ações contribuem

para a construção do sentido. Esta seria uma linguagem produzida pela criança que veicula a mensagem, mas estas ainda não realizam plenamente na língua estrangeira.

Silva (2013) também ressalta que a linguagem informal auxilia na aprendizagem da segunda língua, pois a linguagem formal (aprendida no âmbito escolar), tão somente, não possibilitaria a criança expressar-se na espontaneidade e envolver-se neste processo de aprendizagem:

Segundo García (2008), a linguagem formal que a criança aprende na escola lhe dá base para se desenvolver linguisticamente. Contudo, ela precisa também usar a linguagem informal em outros contextos para que sua capacidade intelectual não seja inibida pelo nível de formalidade da LE usado em sala. É por isso que “a habilidade de usar a linguagem padrão é o objetivo da educação escolar, mas restringir a linguagem dos aprendizes [apenas a esse tipo de linguagem] pode limitar severamente seu potencial comunicativo e intelectual” (García, 2008, p. 36, tradução nossa). (Silva, 2013, p.99-100)

Na pesquisa de Silva (2013) é feita uma retomada sobre os estudos sobre os “usos da linguagem” pela Linguística Aplicada, inicialmente voltada para problemas de ensino e aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira desde os anos 1950 e 1960. Nesse contexto, quando buscava compreender o funcionamento sistêmico das línguas para aprimorar metodologias de ensino e facilitar a aquisição da língua estrangeira como, por exemplo, a compreensão dos erros na produção dos aprendizes.

A mesma autora ressalta que os pesquisadores, nos anos 70, demonstravam uma preocupação com os diversos “usos da linguagem” em contextos reais (na escola, na produção oral e escrita dos alunos), enfatizando a importância de se considerar “as práticas de linguagem”, isto é, “... como o ser humano, usuário ou aprendiz faz uso da língua(gem)” (Silva, 2013, p.11). Ressalta que nos anos 1980, caracterizam-se pela percepção de que as práticas de linguagem são situadas em contextos sociais diversos que não se limitam às questões de sala de aula. E na década seguinte, pesquisadores permearam em seus trabalhos a multiplicidade de estudos que tratam dos fenômenos linguísticos em relação à sociedade.

Silva (2013) também aponta que, nas últimas décadas do século XX, os trabalhos desenvolvidos por Bakhtin e Vigotski contribuíram significativamente para os estudos da linguagem e da aprendizagem. Enfatiza que Bakhtin não trata explicitamente de uma teoria sobre a aquisição de língua, mas sua contribuição conceitua a importância do dialogismo para a aprendizagem, destacando-se entre estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

Sendo assim, Silva (2013) aborda em sua pesquisa a aquisição de conhecimentos por meio da linguagem, incluindo a aprendizagem de uma língua estrangeira, como tendo seu processo fundamental na "... socialização da linguagem na medida em que a interação, a mediação e a colaboração são fatores condicionantes para o desenvolvimento da criança" (SILVA, 2013, p.27).

Silva (2013) compartilha em sua pesquisa que ao conversar com outras professoras sobre suas dificuldades de ensinar para crianças, constatou que, apenas uma entre as dez docentes que atuavam na instituição de ensino onde trabalhava, tinha ministrado aulas de inglês como língua estrangeira para crianças na faixa etária de 7 a 8 anos.

Sendo assim, dos propósitos da pesquisa de Silva (2013), destaca-se a busca por contribuir para a qualificação de professores de língua estrangeira que se sentem despreparados para ensinar crianças de 7 a 8 anos. Além disso, a pesquisa busca motivar docentes a investigarem suas próprias práticas, aprofundando seus conhecimentos na psicologia, na pedagogia, na etnografia e em outras áreas afins e que o resultado da pesquisa possa se traduzir em conhecimentos na área de ensino de línguas estrangeiras e em aprimoramento de práticas pedagógicas.

A análise microgenética foi realizada por Mendonça (2015) em sua pesquisa intitulada "A musicalidade comunicativa em processos de construção de conhecimento de crianças de seis anos". O autor fundamenta o estudo na teoria histórico-cultural. À luz dos estudos de Vigotski, a linguagem possui duas funções principais: intercambio social e pensamento generalizante.

Na pesquisa de Mendonça (2015), ressalta-se que há na linguagem oral características fundamentalmente musicais, sendo essas essenciais para o desenvolvimento ontogenético e cultural. O mesmo autor afirma que a participação das crianças em práticas musicais e letradas e o compartilhamento da linguagem oral são formas de atuação na comunidade. Por meio da linguagem, as crianças participam e promovem a aprendizagem informal em processos de construção de conhecimentos nas dinâmicas interacionais "... em contextos socialmente estruturados, sobretudo na família e na escola..." (Mendonça, 2015, p.05).

Mendonça (2015) explicita que a aprendizagem e o domínio do sistema de escrita alfabético perpassam por múltiplos fatores, entre eles, a experiência com a linguagem oral. Ressalta que a organização proposicional da linguagem leva aos significados referenciais e na música aos significados emocionais. Sendo assim,

ressalta que a diferenciação entre a evolução da música e da linguagem permitiu que cada um desses dois sistemas criasse formas próprias de significados linguísticos e musicais e que, mais especificamente, a linguagem oral depende de habilidades básicas (que envolvem a produção e a percepção da fala) por meio das quais também adquirimos conhecimentos sobre o mundo à nossa volta.

Mendonça (2015) evidencia em seu trabalho que a música se constitui em determinado contexto histórico e cultural nos âmbitos formais e informais em que o ser humano interage. Nos estudos sobre a aquisição da musicalidade por crianças, o pesquisador apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente. O trabalho enfatiza que o desenvolvimento acerca do conhecimento musical perpassa pela fala egocêntrica, um conceito apresentado por Vigotski que compreende esta fala da criança como parte no processo de desenvolvimento da linguagem e caracteriza-se em sua função de controlar a conduta da própria criança.

Nesta investigação realizada na cidade de Salvador na Bahia, as oito crianças do primeiro ano, participantes da pesquisa, foram divididas em dois grupos de quatro crianças. Estes dois grupos de crianças participaram de atividades de sessões que consistiam em: apreciação musical, apresentação de parlenda e vivência corporal e composição musical - criação de uma história sonora. O pesquisador constituiu o seu material empírico por meio das transcrições das videografações das sessões e realizou a caracterização dos participantes e do contexto escolar com as informações levantadas com um questionário aplicado às famílias.

Mendonça (2015) apresenta o papel da oralidade no desenvolvimento inicial da escrita e destaca estudos que consideram a aprendizagem multimodal, os multiletramentos, ressaltando o envolvimento infantil nas práticas letradas da cultura, com especial atenção à musicalização. Ancorado em Mithen (2006 apud Mendonça, 2015) e demais autores, apresenta as explicações evolutivas sobre as possíveis origens da música e da linguagem, sugerindo que a diferenciação da musicalidade levou à linguagem humana moderna.

Em seu capítulo teórico Mendonça (2015) se fundamenta em Vigotski (2003), o qual considera a escrita como um simbolismo de segunda ordem, pois no início da aprendizagem, as crianças se apoiam também na oralidade para formular e confirmar hipóteses sobre aquilo que estão produzindo e, à medida que aprendem e dominam o sistema de escrita, esse elo intermediário da mediação oral vai

desaparecendo até se tornar possível a apreensão simbólica e direta dos signos escritos.

Mendonça (2015) coloca a “aprendizagem formal da linguagem” (assim nomeado pela pesquisadores) das crianças a serviço da aquisição da modalidade escrita. Explica que embora já a tenham vivenciado nas práticas letradas da cultura a aprendizagem formal da linguagem, este processo deve ser sistematizado na escola. Ressalta que a linguagem oral comunica significados, primariamente, de maneira referencial, pois as palavras têm significados arbitrários que podem ser compreendidos isoladamente e traduzíveis para outras línguas/idiomas.

Mendonça (2015) aponta que:

... a linguagem oral, ou a fala, privilegia a dimensão da transmissão de informações no ato comunicativo e funciona também como forma de orientar e direcionar a um objetivo comum (Cross, 2014), além de ter papel fundamental nos processos de pensamento e de aprendizagem. (Mendonça, 2015, p.22)

E que:

Nossas suposições baseiam-se também na proposição de que as funções mentais superiores são de natureza mediada e têm suas origens nas interações sociais, em atividades intersubjetivas (Vigotski, 2003). A aprendizagem está relacionada com o uso da linguagem oral como ferramenta simbólica mediadora para a resolução de problemas e construção de conhecimentos. A linguagem oral tem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem, uma vez que tem função organizadora e estruturante do pensamento verbal. (Mendonça, 2015, p.35)

Sendo assim, primeiramente, tratando a linguagem oral como um recurso, um meio, uma ferramenta para a aquisição de conhecimentos e resolução de problemas, a mesma autora também apresenta mais à frente uma abordagem mais ampliada sobre o que chama de “linguagem oral socializada”, a saber:

A linguagem oral socializada tem papel no pensamento analítico e construtivo, proporcionando o compartilhamento de ideias, a criação de novos sentidos e interpretações. Nos contextos comunicativos na escola, as crianças criam novos conhecimentos por meio da conversação em um esforço criativo conjunto (Mercer, 2000), que é uma das formas pelas quais constroem juntas significados e sentidos das suas experiências compartilhadas. (Mendonça, 2015, p.40)

Porém, Mendonça (2015) deixa claro em sua pesquisa que seu interesse sobre a linguagem oral está nas interações que as crianças estabelecem entre si, em contextos de aprendizagem para estabelecer as primeiras relações entre a oralidade e a escrita e, de maneira mais específica, qual a forma e se os aspectos musicais da linguagem oral são ferramentas e/ou estratégias que podem ser utilizadas para apoiar as crianças na atividade de aprender a escrever.

Observamos nas transcrições apresentadas pela mesma autora, que as crianças interagem e constituem suas falas na atividade de construção de letra musical atrelada aos sons que produzem por meio de gestos corporais e batidas. As narrativas são construídas por meio da experiência sonora e rima das palavras. Verificamos envolvimento na atividade e busca de atingir o objetivo proposto:

Apresentamos também a música que Alberto inventou na terceira sessão, que foi desencadeada pela onomatopeia “TOKTOK”, que estava sendo repetida ritmicamente em diálogo com Igor sobre a escrita, pelo mesmo processo de reestruturação silábica e jogos com os segmentos da fala. (Mendonça, 2015, p.121)

Sobre contribuição da pesquisa de Mendonça (2015) para a relação professor e aluno ou mesmo para a formação de professores, temos os seguintes resultados:

... nas relações entre professores e alunos em contexto de sala de aula, as interações são organizadas musicalmente, nas quais padrões rítmicos da prosódia e dos movimentos corporais fornecem pistas e direcionam a atenção para as informações potencialmente importantes. Nesse sentido, as assimetrias do discurso direcionado em sala de aula, é um fator determinante no sucesso conversacional entre professores e alunos, que devem “aprender a reconhecer os símbolos e os sistemas de pistas pelos quais a informação está sendo comunicada, tanto em termos de seu significado referencial literal e de seus significados sociais implícitos” (p.460). Dessa forma, o professor direciona a aprendizagem utilizando a musicalidade comunicativa para chamar a atenção das crianças em momentos chave de suas aulas nos quais novas informações serão fornecidas favorecendo o pensamento colaborativo e a aprendizagem. (Mendonça, 2015, p.144)

Com relação aos desafios apresentados na pesquisa de Mendonça (2015) para o desenvolvimento das crianças, temos a entrada das mesmas no ensino fundamental e a conseqüente formalização e sistematização de conceitos sobre um novo modo de linguagem: a escrita.

A pesquisa de Grossi (2018) intitulada “Literatura infantil pelo olhar da criança”, apresentou os estudos na abordagem histórico-cultural relacionados ao desenvolvimento da percepção e da atenção na criança, às relações entre o pensamento e palavra e estudos a respeito das atividades de criação e imaginação. Em sua pesquisa, os participantes foram divididos em cinco grupos com a mesma quantidade de integrantes (crianças de seis e sete anos) matriculados na turma composta por vinte e cinco crianças que cursavam o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Minas Gerais.

A pesquisa teve como objetivo analisar os elementos destacados nos livros (capa, personagem, cores, entre outros) produzidos no ano de 2015 e considerados “altamente recomendáveis para crianças” pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). A pesquisa investigou a partir do que pensam as crianças sobre essas

obras realizando a escuta delas, buscando compreender o que dizem sobre os livros e o que apontam como elementos de destaque no momento em que escolhem e leem uma obra literária.

A pesquisadora realizou a leitura de obras recomendadas pela Fundação Nacional do livro Infantil e Juvenil e mediu a conversação literária, processo que constituiu as interações que foram videogravadas e transcritas compondo o material empírico de análise.

Grossi (2018) aborda a linguagem a partir da literatura infantil e explicita em sua pesquisa que foi possível perceber como o texto literário permite que as crianças se apropriem das regras e convenções da linguagem e passem também a utilizá-las. Além do que, ressalta que o processo criativo e dinâmico que caracteriza o desenvolvimento da linguagem verbal pelas crianças, acontece em situações discursivas provocadoras, as quais para a pesquisadora, a leitura e a conversação literária se configuraram como momentos propulsores à criação, em razão da liberdade de expressão que as crianças possuíam nos Círculos de Leitura promovidos pela pesquisa. A mesma autora enfatiza que o diálogo se constituiu por meio de um roteiro básico de perguntas em que, segundo a pesquisadora,

o essencial era fazer com que as crianças se expressassem sobre o livro lido. A busca por várias fontes de informação visou detectar padrões de respostas, tendo-se, assim, evidências mais fortes que aquelas oriundas de apenas uma fonte de informação. (Grossi, 2018, p.38)

A mesma autora ressalta que:

Quando a leitura é uma atividade motivada pelo desejo do leitor, seus efeitos podem ser mais significativos. A escolha adulta utiliza critérios em relação ao texto verbal que a criança não considera em sua análise: literariedade do texto, trabalho estético com a linguagem, diálogo entre texto verbal e visual, dentre outros. (Grossi, 2018, p.218)

Grossi (2018) fundamenta sua pesquisa nos trabalhos de Vigotski (2007, 2008, 2009), os quais estão relacionados ao desenvolvimento da percepção e da atenção na criança, às relações entre pensamento e palavra e estudos do autor com relação às atividades de criação e imaginação infantis.

Segundo Grossi (2018) a criança é considerada por muitos pesquisadores como um “leitor em desenvolvimento”, a partir de um movimento cooperativo, consciente e ativo que pode ser realizado por meio da mediação de um adulto, leitor mais experiente. É esse interlocutor que auxilia as crianças a descobrirem as potencialidades do texto literário como os recursos da linguagem e do texto visual.

Sendo assim, ao tratar de mediação, reporta-se ao “... conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vigotski (2008), que consiste no espaço entre o que a criança pode realizar sem nenhum auxílio e o que realiza com a ajuda de uma pessoa mais experiente” (Grossi, 2018, p.158).

A mesma autora, apresenta em seu capítulo metodológico o enfoque Dime, no qual a conversa é cooperativa, pois cada participante precisa escutar o que os outros têm a dizer sobre o livro cuja leitura é compartilhada. Sendo assim, após a pesquisadora observar com atenção as escolhas das literaturas pelas crianças, inicia uma conversa sobre as razões delas com o objetivo de promover a interação das crianças com os livros e observar o que elas destacaram e diziam sobre os mesmos.

Fundamentando-se nos estudos de Bakhtin (2003), a autora trouxe a concepção de interação que orientou a pesquisa como um processo de construção de sentidos, pautado pelo diálogo. Nessa perspectiva, as atividades dialogadas foram analisadas por meio das transcrições que revelam as interações entre a professora e as crianças fundamentadas nos livros e nos elementos que os constituem: imagens, cores, tamanho dos textos, tipos de letras, entre outros:

É possível perceber que as crianças justificam com espontaneidade a razão de não terem escolhido o livro. Dentre as justificativas, temos, inicialmente, o estranhamento da personagem da capa, em razão da pintura que ela apresenta no rosto. Nas palavras da própria criança “essa coisa aqui que ele é pintado de vermelho, é muito estranho”. E ela completa “Tipo a gente. A gente... a gente não tem essa parte e ele, ele tem.” A presença, na capa, da imagem considerada “estranha” pelas crianças foi um fator que contribuiu para que elas não escolhessem o livro. Há um estranhamento dos traços utilizados para a composição do rosto do jovem da capa. Para a criança, a pintura vermelha empregada na composição do nariz fez com que a imagem ficasse diferente “da gente”. Esse aspecto foi destacado com estranhamento pela maioria das crianças participantes. (Grossi, 2018, p.87)

Verificamos transcrições em que os participantes da referida pesquisa, comentam sobre os livros de literatura que leram. Nestas interações comentam sobre os personagens e autores das obras, sendo todos os diálogos conduzidos pela mediação da professora a partir da temática específica.

Com relação aos desafios, Grossi (2018) ressalta a análise para a definição do que é qualidade em literatura infantil e a reflexão sobre a categoria “criança”, à qual as obras altamente recomendáveis da pesquisa se relacionam.

A pesquisa de Oliveira (2021) intitulada “Vivências literárias e formação de crianças leitoras: o papel do outro pelas vozes de rondonienses do ensino

fundamental” é o trabalho mais recente encontrado no levantamento bibliográfico realizado, o qual apresenta a participação de crianças no contexto de conversações.

Nesta pesquisa as crianças que cursavam o quinto ano do Ensino Fundamental, liam, ouviam obras literárias e dialogavam sobre suas vivências leitoras.

Oliveira (2021), ao defender a tese de que as vivências literárias e seus mediadores de leitura, o “Outro literário”, contribuem para a formação de crianças leitoras em ambientes escolares e fora deles, utilizou-se da metodologia de pesquisa de “diálogo formativo” a partir dos pressupostos das pesquisas em Ciências Humanas defendidos a partir da teoria histórico-cultural e da filosofia da linguagem, com especial destaque para Volóchinov, Bakhtin, Vigotski, Ponzio, Foucambert, Bajard, Petit, Jolibert e colaboradores, Geraldi e Arena, os quais, são apontados como referências para os estudos da linguagem e da leitura.

Oliveira (2021) ressalta que para a filosofia da linguagem e a teoria histórico-cultural, o ser humano é histórico e cultural, ou seja, que para

adentrar na história construída ao longo do tempo é necessário um segundo nascimento, denominado por Volochínov (2013, p. 30) como nascimento social. Esse fato demarca a relevância do outro na constituição humana, a partir das relações estabelecidas, principalmente por meio da comunicação, haja vista que o signo é o mediador por excelência. (Oliveira, 2021, p.28)

Oliveira (2021) fundamenta-se nos estudos da teoria histórico-cultural destacando o conceito de mediação e a tese da constituição do ser humano por meio das interações sociais. A autora apresenta o conceito de unidade elaborado por Vigotski para indicar as categorias elaboradas em sua pesquisa e a abordagem do estudo amparado no método das unidades.

Oliveira (2021) explicita que adotou uma conduta de pesquisadora, como mediadora de leitura literária, contra o que chamou de “ditadura do autoritarismo”, isto é

que quer calar as vozes infantis. Miotello (2018b, p. 51), professor e pesquisador brasileiro, acredita que a “[...] luta de Bakhtin é contra os autoritários, é contra aqueles que querem construir a impostura do silêncio, é contra aqueles que querem sempre calar o outro”. Talvez pensasse assim porque sentiu, em seu tempo e lugar, o peso do silenciamento. (Oliveira, 2021, p.32)

Sendo assim, Oliveira (2021) ressalta “o diálogo”, conceito-núcleo da teoria bakhtiniana, como grande influência nos modos de conceber as pesquisas na área de Ciências Humanas, pois Bakhtin, ao tecer contribuições teórico-metodológicas que contrariavam as formas positivistas de fazer pesquisa, defende estudos com objetivos

relacionados à compreensão do outro e que necessitam da comunicação e do diálogo, o que:

[...] requer pensar a linguagem em espaços de interações, onde ressoam muitas vozes, por isso espaços polifônicos. Para isso, parti da premissa de que minha pesquisa não era com objetos, mas com pessoas, “[...] ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011a, p. 395), as quais tinham muito a falar sobre suas experiências e vivências contribuindo ou não na constituição de leitores literários. (Oliveira, 2021, p.40)

Durante as análises, a pesquisadora apresentou a teoria do desenvolvimento em que Vigotski afirma que as funções psicointelectuais aparecem duas vezes ao longo do desenvolvimento humano: nas atividades interp-síquicas e nas atividades intrap-síquicas.

A caracterização do contexto e dos participantes de sua pesquisa, as influências de inúmeros fatores culturais e organizações dos grupos pesquisados, bem como as interações na totalidade de um evento são interpretados e marcam a análise do material empírico em uma perspectiva qualitativa da chamada Educação Literária.

Oliveira (2021) ressalta que o uso do termo Educação Literária tem fundamentos nos pressupostos teóricos vigotskianos e bakhtinianos, além de se apropriar da compreensão de Pereira e Balça (2018 apud Oliveira, 2018) em que a educação literária promove aprendizagem das convenções do texto literário por meio de uma relação de prazer entre o texto literário e a criança, o que envolve a possibilidade da leitura desencadear relações afetivas com o texto, além da apropriação dos modos de dialogar com esses enunciados.

A pesquisadora transcreveu as interações mediadas junto às crianças composta por diálogos realizados sobre obras literárias apresentadas. Verificamos que as conversações se constituem acerca dos elementos das obras, leituras realizadas, importância do livro e da leitura, entre outras questões, as quais constituem a temática explorada. Verificamos que as crianças fizeram inferências apresentando questões que, conforme a percepção da pesquisadora, tiveram relações diretas com suas vivências a partir de seus contextos:

Percebo que aos enunciados das crianças foram incorporadas palavras outras, provavelmente dos adultos, pois conceberam os recursos tecnológicos a exemplo do notebook e tablets como objetos menos importantes do que o livro, mesmo sendo possível realizar a leitura de qualquer obra nesses objetos. Durante a pesquisa, algumas crianças afirmaram que os pais sempre pedem para eles lerem livros, quando os veem com o celular na mão. Por isso, as crianças incorporaram o discurso: os livros ensinam, celulares e computadores emburrecem. (Oliveira, 2021, p.62)

Oliveira (2021) aponta como grande desafio de sua pesquisa a investigação dos processos envolvidos na formação de leitores literários e, para tanto, a proposta de obter os dados, não por meio de instrumentos de pesquisas tradicionais, como é o caso da entrevista e do questionário, mas a partir de Bakhtin e seu círculo, sobre o que esclarece:

O círculo Bakhtiniano escolhido por mim vai além desse pensamento ao defender: “[...] é preciso pertencer à mesma comunidade linguística para se comunicar, mas isso não basta: é preciso ter uma vivência em comum” (SÉRIOT, 2015, p. 89). Como justificativa para o uso desse termo retomo também o significado da palavra em árabe: tecer alguma coisa. Neste primeiro momento, as crianças teceram com os fios de suas memórias, relatos de suas experiências e vivências literárias que possam ter contribuído para as suas formações leitoras. (Oliveira, 2021, p.59-60)

Com relação à ação pedagógica dos professores e o uso da linguagem, Oliveira (2021) os coloca como mediadores da relação do aluno com o texto e que, para tanto, deveriam compreender a leitura como um diálogo vivo entre ambos, mas a chama da vivacidade é acesa apenas no momento em que leitores e texto entram em diálogo.

Considerando os trabalhos analisados nesta pesquisa bibliográfica, constatamos que as referidas pesquisas estão voltadas à promoção de interações dirigidas a partir de temas específicos em propostas escolarizadas e intencionalmente mediadas para atingir objetivos disciplinares.

Ressaltamos a importância do conjunto de pesquisas analisadas, porém destacamos em nossa tese que, para além do trabalho da competência da oralidade em sua função comunicativa, as interações mediadas intencionalmente pela professora-pesquisadora abrangem potencialidades para formação integral das crianças devido à abertura de diálogos que promovam oportunidades para as mesmas apresentarem suas vivências, opiniões, dúvidas e observações, entre outras questões, que se constituem nas conversações entre os interlocutores, de forma mais ampliada.

Então, também apontamos a necessidade de valorizarmos e nos valermos das conversações no contexto escolar, com a devida mediação do adulto, de forma mais ampla, ou seja, oportunizando momentos no planejamento escolar em que as crianças possam trazer suas falas de maneira espontânea, onde as crianças possam ter possibilidades de iniciarem e/ou darem continuidade às conversações explorando questões ou assuntos que despertem interesse, apresentem suas atividades que

marcam suas infâncias, entre outras questões que as provoquem e as propiciem utilizar a linguagem oral para a emancipação humana.

Nesta perspectiva, no próximo capítulo passamos a apresentar e analisar o embasamento teórico sobre a importância da linguagem oral para o desenvolvimento humano, a necessidade das interações e mediações pela linguagem oral no contexto escolar e fomentar para a formação de professores acerca desta temática.

3 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL: ESCOLA É LUGAR PARA CONVERSAR?

Investigar a conversação dos alunos que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto escolar, partiu do incômodo causado pela narrativa que encontramos, generalizadamente, na nossa sociedade, que o ingresso nesta etapa da educação básica, quase que exclusivamente, tem por objetivo a alfabetização, entendida tão somente como atividades escolares de leitura, escrita e contagem. Esta premissa desprestigia as atividades de brincar e as conversações no contexto da sala de aula, as quais, por vezes, são tidas como causadoras de incômodos, relacionadas à indisciplina, à desordem, ao barulho e ao uso indevido ou improdutivo do tempo escolar.

Ressaltamos que o processo de alfabetização requer o planejamento e sistematização de múltiplas atividades que potencializem as funções psíquicas e atendam à especificidade do desenvolvimento humano ao longo da infância, o que ocorre desde a Educação Infantil. Compreendemos que a aquisição da capacidade de leitura, escrita e de realização de cálculos são processos mentais sofisticados, necessariamente perpassados pela mediação da linguagem oral e pelas múltiplas interações sociais das quais cada criança participa desde o seu nascimento.

Afirmamos que concomitante à aquisição da leitura, escrita e cálculos, certamente o ensino deverá sistematizar atividades intencionalmente diversificadas para mediar a cultura, o conhecimento social e propiciar o desenvolvimento humano para a emancipação e exercício da cidadania.

Teórica e metodologicamente ancoradas na Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski ressaltamos que a linguagem representa na formação dos processos mentais, um papel decisivo e que investigar a reorganização dos processos mentais que ocorre sob a influência da linguagem requer o método básico de analisar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Lúria & Yudovich, 1985).

Na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento cultural é perpassado, necessariamente, pela atividade mediadora de uso de signos, ou seja, do contexto de interação social por instrumentos ou signos, que se transformam em meio interno de influência sobre si próprio. “Pasamos a ser nosotros mismos a través de otros; esta regla no se refiere únicamente a la personalidad en su conjunto sino a la historia de cada función aislada” (Vygotski, 2000, p. 149).

O mesmo autor afirma que qualquer função psíquica aparece duas vezes, em dois planos no processo de desenvolvimento cultural da criança. O primeiro plano é o social, ou seja, a função se constitui na interação entre as pessoas como categoria interpsicológica; o segundo plano é o plano interno, ou seja, a função ocorre no sistema psíquico da criança como categoria intrapsicológica.

Toda función psíquica superior pasa ineludiblemente por una etapa externa de desarrollo porque la función, al principio, es social. [...] Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo. [...] Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. [...] Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero al paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas. (Vygotski, 2000, p.150)

Não há atividade humana sem mediação e enfatizamos o conceito de dialética como crucial nesta teoria para o desenvolvimento humano e formação da personalidade:

Seres situados na história e na cultura, cujas relações de identidade/alteridade constituem-se pela mediação de processos de significação também materialmente engendrados. Tal materialidade não estaria restrita ao organismo humano, ao que está sob sua pele, mas seria da ordem da relação dialética entre a organicidade da vida humana e as condições materiais de sua atividade numa determinada sociedade, permeada e constituída por determinados modos de produção econômica. Tanto quanto, concomitantemente, por determinados e diversos modos de produção, manutenção e transformação de sentidos, que se configuram como lutas entre múltiplos e contraditórios posicionamentos sociais. (Delari Junior, 2013b, p.46)

A mediação semiótica da linguagem e o domínio dos meios externos para o controle da conduta são cruciais no processo de desenvolvimento cultural da criança. A Teoria Histórico-Cultural compreende o ser humano como um ser histórico que, ao fazer uso da linguagem transforma o meio, e transforma-se na complexidade das relações sociais. A linguagem é um instrumento simbólico que foi construído, filogeneticamente, sendo herdado e constantemente aprimorado ao longo da história. “Costuma-se entender por linguagem, um sistema de códigos por meio dos quais são

designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc.” (Luria, 1990, p. 77). É a linguagem que nos difere dos demais animais e é por meio da utilização deste instrumento simbólico que mediamos as atividades humanas e constituímos as ações comunicativas.

Pero el ser humano es superior a todos los animales por el hecho precisamente de que el radio de su actividad se amplía ilimitadamente gracias a las herramientas. Su cerebro y su mano han extendido de manera infinita su sistema de actividad, es decir, el ámbito de alcanzables y posibles formas de conducta. (Vygotski, 2000, p. 37)

Vygotski (2000) argumenta que os signos estão orientados para o plano interno, o que potencializa ao ser humano influir, psicologicamente, em sua atividade interior, fazendo uso da linguagem oral internalizada, uma operação complexa que requer elevado nível de atividade psíquica.

O mesmo autor argumenta que o uso de signos possui função mediadora que orientam as formas distintas no domínio da conduta

El signo [...] es el medio de que se vale el hombre para influir psicologicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro. (Vygotski, 2000, p. 94).

No processo de desenvolvimento cultural a criança, por meio da linguagem, inicia o processo de abstração, tendo “... as palavras - unidades linguísticas básicas - carregam, além de seu significado, também as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior” (Luria, 1990, p. 24). É por meio do código linguístico que as pessoas são capazes de ultrapassar a experiência direta e elaborar conclusões. Estas conclusões elaboradas por meio do pensamento, possuem objetividade tanto quanto os dados da experiência sensorial direta. O sistema de código linguístico, invenção histórica e aprimorada por gerações, permite ao ser humano transitar do sensorial ao racional, sendo, mais do que um recurso fundamental nas interações sociais, a própria condição para que elas ocorram. É por meio da palavra que a consciência, forma mais elevada de reflexão da realidade, começa a ser apreendida pela criança.

Quando em uma atividade de conversação, os interlocutores compartilham de determinado tema por meio da linguagem, propicia-se a internalização dos signos e colocam-se em atividade as funções psíquicas, possibilitando ao ser humano interpretar, pensar e, se assim provocado, externalizar para o meio a fala, a materialização do processo interpsíquico. Este movimento caracteriza a atividade de

conversação, propiciando ou não, possibilidades de ações múltiplas dos demais interlocutores, como: responder, silenciar, retirar-se da conversação, entre outras ações. Em um contexto de conversação, estes processos marcam e/ou modificam o evento, tornando-o único e irrepetível.

A criança, em seu processo de desenvolvimento, assimila o conteúdo de sua experiência como os meios e as formas de comportamento cultural. Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento cultural da criança perpassa por duas linhas principais: a do desenvolvimento natural do comportamento e a do aperfeiçoamento cultural das funções psicológicas; estas duas linhas são indissociáveis e complementares entre si nas suas especificidades. A linha do desenvolvimento natural refere-se aos processos orgânicos gerais de crescimento e amadurecimento que, intrinsecamente, estão relacionados à elaboração de novas formas de funcionamento psíquico e de domínio de meios culturais do comportamento.

A criança desenvolve-se nas relações sociais em um longo processo complexo e histórico que envolve atividades da consciência e reflexões acerca da realidade:

Na criança em desenvolvimento, as primeiras relações sociais e as primeiras exposições a um sistema linguístico (de significado especial) determinam as formas de sua atividade mental. Todos esses fatores ambientais são decisivos para o desenvolvimento sócio-histórico da consciência. Novos motivos para a ação aparecem sob a forma de padrões extremamente complexos de práticas sociais. Assim são criados novos problemas, novos modos de comportamento, novos métodos de captar informação e novos sistemas de refletir a realidade. (Luria, 1990, p. 23)

A criança ao participar da primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil, interage e estabelece relações sociais, comunica-se, conhece e apropria-se das regras de convivência e as atividades da criança são ampliadas para uma proposta de desenvolvimento que propiciem experiências sociais em um processo de construção da identidade por meio de aprendizagens sistematizadas.

Neste processo de desenvolvimento das atividades psíquicas, a criança na interação, oraliza para o outro e para si, potencializando o desenvolvimento da linguagem egocêntrica para a linguagem interior, colocando em atividade o pensamento, a regulação da conduta e o seu planejamento:

Voltando à questão da linguagem egocêntrica, devemos dizer que, afóra as funções puramente expressivas e a função de descarga, a despeito de ela simplesmente acompanhar o desenvolvimento infantil, muito facilmente ela se torna pensamento na verdadeira acepção do termo, melhor dizendo, assume a função de operação de planejamento, de solução de tarefas que surgem no comportamento (Vigotsky, 2009, p. 136).

A maneira como a atividade mental humana historicamente desenvolvida está imbricada com a realidade, relaciona-se com práticas sociais complexas, sendo assim, enfatizamos a importância da mediação intencional do professor no contexto de conversação na escola devido às múltiplas possibilidades de propiciar potência para colocar em atividade o pensamento e a linguagem da criança.

Portanto, sala de aula é lugar para conversar, sim! Esta afirmativa apresentamos respondendo à pergunta com a qual intitulamos este capítulo, pois é por meio da oralidade no contexto de conversação entre o adulto e as crianças, que as mesmas têm a possibilidade de aprimorar suas habilidades linguísticas e verificarem se expuseram com clareza suas ideias, se empregaram corretamente determinada palavra, se compreenderam a explicação, se verificaram consensos ou dissensos acerca de determinado assunto, entre outras questões que remetem a práticas sociais e questões culturais que envolvem os diferentes meios dos quais participam.

A linguagem foi objeto de estudo nas pesquisas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural. Destacamos a publicação “Obras escogidas – tomo III” de Vygotski (2000), ressaltando o sexto capítulo intitulado “Desarrollo del lenguaje oral”, que apresenta conceitos sobre a aquisição e mediação da linguagem no processo de desenvolvimento humano marcado pelo contexto social.

Vygotski (2000, p.169) inicia a discussão afirmando que o desenvolvimento da linguagem oral é o fenômeno mais adequado para analisar o mecanismo de formação da conduta com um enfoque psicológico. Além de ressaltar o desenvolvimento da linguagem como processo de formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, enfatiza a crucialidade da mesma, abrindo a discussão ao apresentar investigações dos aspectos do desenvolvimento do comportamento infantil.

Destaca que a linguagem infantil se sustenta na reação inata, ou seja, no reflexo hereditário chamado de “incondicionado”. O reflexo incondicionado é uma atividade em que se baseia o maior desenvolvimento de todas as reações “condicionadas”. Para exemplificar este processo, Vygotski (2000) apresenta o reflexo incondicionado do grito emitido por um bebê recém-nascido, que constitui a base hereditária sobre a qual se edifica a linguagem do adulto. Ressalta que por meio de pesquisas acerca desta questão, fica indiscutível que nas reações vocais do recém-

nascido não há um reflexo incondicionado único, mas uma série deles que se vinculam entre si.

No processo de desenvolvimento oral, nas primeiras semanas de vida do ser humano, os reflexos incondicionados transformam-se em reflexo condicionado, constituindo-se por meio das reações vocais que se repetem em determinadas situações e se combinam com estímulos condicionados que formam parte delas. Sendo assim, neste primeiro momento a se considerar sobre o desenvolvimento da linguagem oral, o ser humano que inicia suas expressões vocais a partir de estímulos internos incondicionados (reações inatas), passam por mudanças rápidas a partir das interações com o meio.

Outra questão de grande importância para Vygotski (2000, p. 170) com relação à reação vocal de crianças bem pequenas é que esta não se desenvolve isoladamente, é sempre parte orgânica de todo um grupo de reações, compondo a teoria dos reflexos condicionados. Durante os primeiros anos da vida de um ser humano, seu desenvolvimento prossegue da seguinte maneira: inicia com muitos movimentos desordenados, entre os quais se incluem a reação vocal e que com o tempo vai se transformando em “reação vocal diferenciada”. Assim, o ser humano começa a adquirir um significado central que em continuidade, vai desaparecendo uma série de movimentos e só permanece a mímica do rosto, dos ombros e dos braços diretamente relacionados à reação vocal e, finalmente, a reação vocal começa a manifestar-se tão somente no contexto das outras reações, destacando-se claramente entre todas as demais.

A primeira função da reação vocal é a emocional e, em seguida, destaca-se como segunda função, aquela que aparece quando a reação vocal se converte em reflexo condicionado. A função de contato social que ocorre já no primeiro mês de vida se forma no ser marcando um reflexo especial, sendo este um reflexo vocal condicionado, com resposta à reação vocal das pessoas de seu entorno.

O reflexo vocal condicionado juntamente com a reação emocional ou no lugar dela, começa a cumprir, como expressão do estado orgânico do ser humano, o mesmo papel que cumpre com relação ao seu contato social com as pessoas de seu entorno. A voz da criança se converte em sua linguagem ou em seu instrumento que substitui a linguagem em suas formas mais elementares.

Portanto, no primeiro ano de vida, a linguagem infantil está inteiramente baseada no sistema de reações incondicionadas, preferencialmente instintivas e

emocionais, sobre as quais, por meio da diferenciação, se elabora a reação vocal condicionada mais ou menos independente.

Porém, Vygotski (2000) enfatiza que as reações vocais das crianças não são a linguagem no verdadeiro sentido da palavra, mas vão aproximando-se da aparição da linguagem articulada. A complexidade do desenvolvimento da linguagem infantil, articula-se com o desenvolvimento cultural, marcado por aspectos fisiológicos e psicológicos e suas diferenças.

No processo de desenvolvimento da linguagem a reação vocal da criança se desenvolve, *a priori*, de forma totalmente independente do pensamento, pois é quase impossível atribuir a uma criança de um ano e meio de vida uma consciência ou pensamento plenamente formado. Quando a criança grita, o que menos podemos supor é que esta sabe, por experiência, o que vai acontecer entre o grito e as ações sucessivas das pessoas que a rodeiam. Portanto, a primeira fase do desenvolvimento da linguagem infantil não está relacionada com o desenvolvimento do pensamento infantil.

Nas crianças bem pequenas, a linguagem se desenvolve independentemente do pensamento e o pensamento se desenvolve independentemente da linguagem. O desenvolvimento da linguagem transcorre, inicialmente, independentemente do desenvolvimento do pensamento, que confirma a formação do reflexo condicionado com todas as suas fases correspondentes, ou seja, a criança é condicionada em suas reações vocais conforme ganha ou perde algo e não porque, de fato, consegue entender o contexto social. Por outro lado, a criança entre nove e doze meses demonstra o uso mais simples de ferramentas que surge ainda antes de que se forme sua linguagem. Pode parecer igual, mas ambos se desenvolvem por trajetórias diferentes.

Em um certo momento, estas linhas – o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento do pensamento – que tinham seguido caminhos diferentes, cruzam-se e interceptam-se mutuamente; como consequência, a linguagem se intelectualiza, une-se ao pensamento e o pensamento se verbaliza, une-se à linguagem.

A criança não descobre o significado das palavras; esta domina simplesmente a estrutura externa do significado, assimilando que a cada objeto lhe corresponde sua própria palavra; domina a estrutura unificando a palavra e o objeto, de forma que a palavra que identifica o objeto venha a ser propriedade do próprio objeto.

Vigotski (2018) afirma que para analisarmos o desenvolvimento da linguagem oral devemos partir de momentos isolados, que conservam características próprias da fala, mesmo que de forma primária. A influência de cada elemento do meio dependerá da relação que tem com a criança

A fala é um todo complexo que depende tanto do meio quanto da hereditariedade. Essa não é, contudo, uma característica diferenciada dela, mas algo que é próprio de todos os aspectos do desenvolvimento infantil. (Vigotski, 2018, p. 43).

...

Se, no meio circundante, a fala é rica e se conversam muito com a criança, ela tem chances de se desenvolver rapidamente no que diz respeito à fala. Agora, se no meio circundante, a fala é pobre e conversam pouco com a criança, ela se desenvolverá de modo pior. Ou seja, depende, em primeiro lugar, do meio falante e, em segundo, da própria mente da criança. (Vigotski, 2018, p. 47).

Para Vygotski (2000, p.176) nossas palavras não são inventadas, pois se perguntarmos a qualquer pessoa, como fazem as crianças, o porquê um dado objeto se chamar assim, a maioria de nós não saberá responder. Mas ainda caberia supor com total fundamentação que a janela (objeto) pode ser designada com o complexo fônico porta e vice-versa. Trata-se unicamente de convenções (convencionanismos). Sabemos, porém, que a linguagem não é um produto de vocábulos convencionalmente inventados, nem consequência de um pacto entre seres humanos para denominar, por exemplo: janela de janela (objeto e palavra). A linguagem surgiu de maneira natural, percorreu psicologicamente toda a linha do desenvolvimento do reflexo condicionado.

A história de toda palavra demonstra que seu surgimento esteve ligado a uma determinada imagem e que, então, segundo as leis do desenvolvimento psicológico, tais palavras deram origem a outras. Assim, as palavras não são inventadas, não são o resultado de condições externas ou decisões arbitrárias, mas elas procedem ou derivam de outras palavras, relacionando-as às observações do contexto social. Às vezes, as novas palavras surgem porque o antigo significado foi transferido a novos objetos. Qualquer palavra tem sua história, na sua base está a representação ou imagem inicial e esta ligação causou a formação da nossa palavra. Significa que é necessário realizar uma análise especial para descobrir a história dessa formação.

Para Vygotski (2000, p. 179), se formos ao tema do desenvolvimento da linguagem infantil, veremos que os experimentos clínicos confirmam aquilo que constatamos no desenvolvimento das palavras. Assim como acontece no

desenvolvimento de nossa linguagem, as palavras não se originam arbitrariamente, mas sempre na forma de um sinal (signo) natural relacionado com uma imagem ou uma operação. Na linguagem infantil, os signos não aparecem como inventados pelas crianças: elas os recebem das pessoas que as rodeiam e somente depois tomam consciência ou descobrem as funções de tais signos.

A fala humana possui sentido empregado, diferente dos demais sons que compõem a natureza. A palavra constituída por sons que oscilam por segundos caracteriza-se por transmitir um som significativo e se difere porque serve para transmitir um determinado sentido.

Vygotski (2000, p.179) ressalta que quando a criança assimila as palavras, relaciona sua imagem externa. Nossa linguagem é um número infinito de integrações nas quais os elos intermediários desaparecem por se tornarem, gradualmente, desnecessários para o significado da palavra.

Sendo assim, Vygotski (2000, p.180) afirma que na criança, que recebe cada palavra dos adultos, estabelece uma conexão direta entre a palavra dada e o objeto correspondente. Essa conexão ou reflexo condicionado se origina na criança por via natural, já que esta não descobre nenhum signo novo e utiliza a palavra como signo do objeto dado. Mas se tentarmos observar clinicamente como surge na criança por si só ou formá-lo experimentalmente, veremos que o surgimento dos signos passa pelas mesmas etapas que percorreu a linguagem ao longo das conexões intermediárias.

Vigotsky (2009) na obra intitulada “A construção do pensamento e da linguagem” apresenta seus estudos acerca do desenvolvimento da fala e do pensamento no capítulo “pensamento e palavra” aprofundando as investigações acerca da tese de que pensamento e palavra possuem linhas de desenvolvimento independentes e que, em determinado momento do desenvolvimento humano, estas se cruzam tornando o pensamento verbal e a fala intelectual.

Vigotsky (2009) enfatiza que a evolução das palavras se transforma a partir das generalizações primitivas que se elevam a conceitos mais abstratos. Esta atividade do pensamento e da linguagem ocorre pelo modo como a realidade é generalizada e refletida em uma palavra. As palavras evoluem devido aos significados que se constituem de maneira dinâmica à medida que a criança se desenvolve e conforme às múltiplas maneiras pelas quais o pensamento funciona nas múltiplas interações.

Em cada período do desenvolvimento do significado das palavras, há uma relação particular entre o pensamento e a fala. Essa relação entre o pensamento e a palavra é um processo em um movimento contínuo de reciprocidade: o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, mas a condição para sua existência, pois o pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenhando uma função e resolvendo problemas. Sendo assim, compreendemos a interação entre o pensamento e a palavra investigando as diferentes fases e planos que o pensamento percorre antes de ser expresso em palavras.

Esse estudo requer a distinção entre os dois planos da fala: semântico e significativo (aspectos interiores da fala) e fonético (aspecto exterior da fala). Ressaltamos que embora os dois planos da fala formem uma unidade complexa, estes possuem suas próprias leis de movimento que, por vezes, revelam especificidades entre eles, tornando-os complementares.

No início do processo de desenvolvimento da linguagem, como já destacamos, a criança compreende que a palavra é parte do objeto que denota. Por volta do período pré-escolar, a criança, por vezes, explica o nome de objetos e coisas por meio de seus atributos, por exemplo: o pato tem penas. Sendo assim, a generalização primitiva, neste caso exemplificado, seria a criança considerar chamar todos os animais que possuem penas de "patos".

Exemplificamos este processo de desenvolvimento dos significados, conjecturando que a criança começa a nomear o pato ao observar que este emite determinado som, iniciando uma maneira de classificação. Por meio da classificação, verificamos um refinamento no processo do pensamento, transformando o significado da palavra "pato", um pensamento generalizante.

Estas observações marcadas pela atividade do pensamento em um movimento contínuo ao longo do desenvolvimento do ser humano alcançam níveis mais sofisticados marcados por conhecimento científico e aperfeiçoado ao longo da história da humanidade, como por exemplo, a criança compreender que os patos são classificados no reino Animalia e enquadrar-se na família dos anatídeos devido às suas especificidades e diferirem-se dos gansos e cisnes. A partir das classificações e categorizações, a criança transforma o sentido e significado das palavras ampliando e ressignificando o conhecimento, em um longo processo de desenvolvimento humano.

Portanto, ao longo do complexo desenvolvimento da linguagem, a criança aprenderá a distinguir e a compreender a semântica e a fonética, em um movimento complexo e sofisticado de ação do pensamento e da linguagem.

Na medida que o pensamento se torna diferenciado, a criança necessita expressá-lo recorrendo ao uso de mais palavras, passando a formar um todo composto, o que implica o avanço da fala em direção ao todo de uma frase.

A elaboração de frases pela criança auxilia o seu pensamento a progredir de uma homogeneidade (o que antes podia ser representado por apenas uma palavra) para partes bem definidas (ampliação das palavras, frases, discursos...).

Para a perspectiva Histórico-Cultural, um enunciado espontâneo, considerado errado do ponto de vista gramatical, pode ter seu encanto e valor estético, pois apresenta a interdependência entre os aspectos semânticos e gramaticais da linguagem.

O enunciado mais simples, longe de refletir uma correspondência constante e rígida entre o som e o significado, é, na verdade, um processo. As expressões verbais não podem surgir plenamente formadas, estas se desenvolvem gradativamente por meio das mediações nas múltiplas interações sociais.

Sendo assim, podemos afirmar que o processo de desenvolvimento da linguagem permeia os estágios primitivo, intermediário e avançado do desenvolvimento das relações estruturais e funcionais do pensamento e linguagem. Ao analisar estas relações verificamos que, inicialmente, há a função nominativa e semanticamente a referência objetiva no processo de uso da linguagem. Neste estágio, a utilização das palavras assemelha-se ao uso dos adultos em sua referência objetiva, mas não em seu significado.

Ao longo do processo de desenvolvimento, a significação independe da nomeação e o significado independente da referência, passando a transformar-se em função das múltiplas interações e diversas maneiras de atividade do pensamento e da linguagem. Ressaltamos que este processo se consolida quando a criança é capaz de compreender a fala dos interlocutores e de elaborar o seu próprio pensamento.

No percurso do desenvolvimento da linguagem, constitui-se a fala interior. Esta atividade consiste em uma fala para si mesmo, com leis próprias e relações complexas com as outras formas de atividades de fala. Esta é uma fala íntima, para o próprio ser humano e está relacionada ao pensamento da criança.

Anterior à consolidação da fala interior, precede a constituição da fala egocêntrica. Essa é uma atividade marcada pela vocalização audível, sendo externalizada em seu modo de expressão e com função e estrutura de fala interna instituída para organizar a atividade humana. Sendo assim, a fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas: da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade subjetiva. Conforme a criança vai desenvolvendo a linguagem, a fala egocêntrica transforma-se na fala interior.

A fala interior tem a mesma sintaxe da fala egocêntrica, diferenciando-se da fala socializada: é incompleta, desconexa, marcada por abreviações; o sujeito da frase é oculto, as demais palavras relacionadas a ele são omitidas, mas o predicado é mantido.

No uso da fala externa, quando a situação vivenciada faz com que o sujeito da frase seja de conhecimento dos interlocutores, os enunciados serão constituídos por frases com predicados, semelhantes à fala interior, o que não causa conflito de interpretações. Porém, se na conversa, os interlocutores não situarem o sujeito na frase, muito provavelmente, haverá interpretações diferentes.

A importância da mediação do adulto enquanto interlocutor será necessária para solicitar informações junto a criança para melhor compreensão, bem como, o processo de atuar na zona de desenvolvimento iminente para que a criança desenvolva esta aprendizagem ampliando o desenvolvimento e uso da linguagem na função comunicativa.

No contexto educacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças na faixa etária de seis a oito anos, iniciam o processo de alfabetização. Mediante o ingresso da criança nesta nova etapa educacional, faz-se necessário o conhecimento do professor acerca do desenvolvimento da linguagem, em especial, o domínio das especificidades acerca das funções da fala externa, interna e escrita.

Neste contexto de múltiplas interações e mediações entre os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, a compreensão de que a escrita é a forma de linguagem mais elaborada e se constitui devido a fala oral a preceder, evidencia ao professor a necessidade de que sua mediação intencional oportunize espaço para uso da fala egocêntrica pelas crianças. Sendo assim, compreende-se que no trabalho pedagógico as atividades propostas devem oportunizar abertura para que as crianças utilizem a linguagem oral e a comunicação no contexto da sala de aula, pois o trabalho com a oralidade, pois o trabalho com a oralidade, quando mediado de forma

intencional e sistemática, tem importantes e singulares repercussões para o desenvolvimento.

Ressaltamos que a comunicação por escrito se fundamenta no significado formal das palavras e necessita de quantidades maiores de palavras em comparação à fala oral para transmitir a mesma ideia. O contexto da comunicação escrita é reportar-se a um interlocutor ausente que, por vezes, não possui o mesmo domínio acerca assunto abordado pelo escritor. A escrita requer o uso da sintática e sintaxe próprias, especificidades que se utilizadas na fala externa tornaria os enunciados artificiais em uma comunicação.

Na atividade de escrita também estão ausentes a contextualização situacional e expressiva, o que requer o uso de palavras e suas combinações para instituir a comunicação. Sendo assim, a escrita representa uma atividade linguística complexa e, em geral, tem necessidade do rascunho. Este rascunho se caracteriza por múltiplas melhorias da reflexão mental até o alcance do texto final ou apenas faz-se necessário planejar o rascunho das etapas do pensamento para alcançarmos o registro escrito, o que caracteriza o uso da fala interior. Portanto, as falas socializadas, internas e escritas são indissociáveis no processo de desenvolvimento da linguagem.

Para compreendermos a fala do interlocutor não basta entender suas palavras, faz-se necessário compreender seu pensamento, sua motivação, sua intenção, pois somente assim, podemos compreender o enunciado de uma pessoa.

Sendo assim, a linguagem possibilita ao ser humano interpretar ações, mesmo quando estas ações não implicam a presença visível e a participação imediata do outro. Exemplificamos essa mediação na atividade social do ser humano no século XXI que ouve um *podcast* no aparelho de som do seu automóvel durante o percurso de casa até o seu trabalho. Inicialmente podemos interpretar esta atividade como uma ação corriqueira na complexidade das ações sociais da sociedade contemporânea.

Porém, esta realidade social só foi possível de se concretizar e ser aperfeiçoada devido aos avanços e à inter-relação de diversos conhecimentos aprimorados ao longo da história da humanidade, como: desenvolvimento tecnológico, evolução dos aparelhos eletrônicos, criação dos sistemas de compartilhamento e armazenamento de dados com a criação e implantação da *internet*, a possibilidade de estruturação e gravação de áudio da mensagem que envolve estudos e recursos da linguística, entre outros múltiplos fatores a serem evidenciados e considerados como

potencializadores desta mediação instrumental e simbólica constituída ao longo do tempo e em certo contexto histórico.

Nesta atividade que envolve as múltiplas interações sociais do século XXI, o aparelho de som do carro e a mensagem do *podcast*, é marcada por mediações sem a presença física do outro, sendo estas concretizadas por meio da mensagem de áudio que possui potência para colocar em atividade psíquica o ser humano que interage com estes instrumentos (aparelho de som e áudio) neste meio.

Compreendemos que a atividade consciente do ser humano se constitui na relação com o meio. “Na objetividade da vida em sociedade, como construção histórica e produto de múltiplas determinações, é que o homem encontra as condições e possibilidades reais para desenvolver-se”. (Bernardes, 2010, p.300).

A linguagem, estruturada pela unidade do pensamento - a palavra, - amplia o mundo físico por meio da generalização. A palavra é um signo que permite ao ser humano transitar por meio do pensamento no campo da subjetividade realizando operações mentais, constituindo o pensamento pela fala:

El lenguaje, sin embargo, es la función central de las relaciones sociales y de la conducta cultural de la personalidad. Por ello, la historia de la personalidad particularmente instructiva y el paso de funciones sociales a individuales, de fuera hacia dentro, se manifiesta aquí con especial evidencia. [...] Si volvemos la vista hacia los medios de relación social, veremos que También los nexos humanos Suelen ser dobles. Hay entre los hombres relaciones directas y mediadoras. (Vygotski, 2000, p. 148)

Diante dos discursos acerca do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental que atribuem quase exclusividade a importância à alfabetização em detrimento de outras atividades, verificamos nos estudos de Vigotski que este processo necessariamente perpassa pela oralidade.

Vigotski (2021) investigou o desenvolvimento da linguagem escrita da criança e evidenciou que a aquisição desta se constitui por um longo processo histórico extremamente complexo que se inicia bem antes da criança começar a ser ensinada a escrever. Este processo de desenvolvimento da apropriação da escrita traça a gênese das atividades simbólica crítica. Para o mesmo autor, há dois momentos que geneticamente ligam o gesto ao signo escrito. O primeiro consiste nas garatujas que a criança faz que derivam muitas vezes dos experimentos dramatizados representados com gesto o que deveria representar com o desenho. O segundo momento, o gesto está ligado à fala escrita que nos leva à brincadeira da criança, pois

ao brincar, as crianças interpretam que alguns objetos facilmente significam outros, substituem e transformam-se em seus signos.

Sob esta perspectiva de que as crianças produzem significações com os primeiros signos visuais contidos nas garatujas e ações lúdicas, enfatiza-se que os gestos dão significado e a fala apenas comunica. Conjecturamos que a criança ao realizar uma garatuja e/ou utilizar um graveto como carrinho, os significados atribuídos a estes elementos são comunicados pela fala da criança. Destacamos a importância do uso da oralidade no contexto pré-escolar para que a criança expresse/elabore seus pensamentos e empregue sentidos às garatujas e desenhos produzidos e aos objetos utilizados no faz-de-conta, fazendo-se compreender e experimentando, por meio da comunicação, a necessidade de complementar, corrigir, refutar informações entre outras ações que se fazem necessárias durante o processo comunicativo.

O desenho, portanto, antecede a aquisição da escrita:

A criança desenha inicialmente de memória. Quando lhe é proposto que desenhe a mãe que está sentada à sua frente ou um objeto que está diante dela, desenha sem olhar uma vez sequer para o original, desenha de memória não o que vê, mas o que conhece (Vigotski, 2021, p. 119).

A memória está interligada às atividades psíquicas que potencializam a linguagem e esse processo complexo alcança sofisticados níveis de desenvolvimento. A criança fala para si e para o outro o significado atribuído ao desenho com base nos elementos resgatados pela memória. Vigotski (2021) apresenta a relação entre a linguagem oral e o desenho, tendo como etapas neste processo de desenvolvimento os gestos e as marcas do lápis, a garatuja. Ao desenhar, a criança faz uso da fala para narrar o seu raciocínio rememorando traços principais da abstração e comunica características registradas nesta atividade. “O desenhar é uma fala gráfica que surge com base na fala verbal” (Vigotski, 2021, p. 120).

Vigotsky (2009) ressalta que o trabalho com a oralidade é importante e necessário, pois, não apenas antecede o desenvolvimento e construção do processo de aprendizagem da alfabetização, como ambas as formas de linguagem prosseguem se desenvolvendo e contribuindo, mutuamente, para novos avanços.

A linguagem, que é um dos momentos fundamentais na construção das formas superiores de atividade intelectual, insere-se não por via associativa como uma função que transcorre paralelamente, mas por via funcional como meio racionalmente utilizado (Vigotsky, 2009, p. 174).

Verificamos que L. S. Vigotski, em suas obras, direcionou, de modo mais concentrado seus estudos para a pesquisa e análise do desenvolvimento da

linguagem de bebês e crianças bem pequenas. Em sua obra não encontram-se tão bem exploradas as conquistas e contribuições da linguagem oral no período escolar, quando a escrita passa a ocupar o centro das atenções. Na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é tratado a partir de uma perspectiva dialética-materialista, ou seja, em um movimento gradativo em que, muito provavelmente, nas crianças maiores, o desenvolvimento da linguagem também requer mediações para alcance de níveis mais sofisticados e novas contribuições nas atividades psíquicas superiores.

Sobre o trabalho pedagógico no contexto escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, preconiza-se a alfabetização, mas é necessário não perder de vista as outras formas de linguagem que são cruciais para o desenvolvimento humano. Apresentamos, a seguir, uma breve análise da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) acerca de suas diretrizes para o trabalho escolar com a linguagem oral e algumas críticas, baseadas, principalmente nos trabalhos de Mortatti (2015) e Gontijo (2015), com relação ao processo de elaboração deste documento, ambiguidades no registro e questões acerca da concepção de alfabetização.

3.1. O QUE DIZ A BNCC SOBRE A ORALIDADE?

É na escola que se dá o trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental destinado às atividades de aquisição da leitura, escrita e cálculo. Por vezes, este trabalho é limitado, tão somente, por atividades tradicionalmente associadas ao ambiente escolar, como: exercícios para resolução, atividades no livro didático, entre outras atividades que envolvem apenas a resolução por escrito e concretizam-se por meio da ênfase das práticas destas atividades.

Compreendemos que tais atividades, tradicionalmente associadas ao ambiente escolar, são importantes no processo de ensino, mas não concordamos com uma aplicação restritiva, com o predomínio frequente deste modelo de atividade que reduz o processo educacional ao desprestigiar outras múltiplas atividades. Defendemos a multiplicidade de atividades a ocorrerem no âmbito escolar, propiciando o uso da oralidade, comunicação, ludicidade e brincadeiras que permitem interações e vivências potencializando as atividades psíquicas nas experiências sociais.

Quanto ao esvaziamento das atividades lúdicas, apontamos a diminuição e a substituição da brincadeira no Ensino Fundamental por, prioritariamente, jogo, brinquedo e brincadeira direcionados a fins pedagógicos que envolvem a alfabetização, a matemática e demais áreas do currículo escolar. Defendemos a importância de continuidade de momentos para as brincadeiras de faz-de-conta nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em função de suas múltiplas contribuições durante as interações, destacando, em função de nosso objeto de estudo, o uso da linguagem oral.

Concordamos com Lima e Beserra (2012) quando afirmam que o estudo sistematizado da língua falada por muito tempo não foi preocupação da escola, pois

No geral, professores e educadores acreditavam que, se o aluno já sabia falar, ele estava pronto para executar eficazmente qualquer tarefa que, envolvesse a modalidade falada da língua. Nessa perspectiva, trazer para a sala de aula atividades que objetivassem o desenvolvimento da expressão oral dos alunos significava total perda de tempo. Além disso, era também generalizada a crença de que a fala, diferentemente da escrita, era desprovida de regras e, por isso mesmo, simples demais para ser ensinada. Assim, por muito tempo e por motivos diversos, a supervalorização conferida à escrita acabou por menosprezar a fala como objeto de ensino. (Lima; Beserra, 2012, p. 57)

Além disso, também defendemos a formação continuada dos professores por compreendermos que a teoria e a prática, que possuem suas especificidades e se complementam, não podem ser desassociadas. É por meio da reflexão entre a teoria e a prática que o processo educacional é planejado e replanejado, constituindo-se no discurso educacional e se materializando nas ações desenvolvidas em âmbito social principalmente por meio da ação docente. Por meio da formação continuada de professores é possível ampliar estudos que ressignifiquem a percepção sobre a importância do trabalho com a oralidade. A sistematização e mediação do trabalho com a oralidade consiste em uma atividade tão complexa quanto a escrita e deve ser trabalhada na escola.

A linguagem enquanto instrumento simbólico elaborado e aprimorado ao longo da filogênese, possui três principais funções na formação da atividade consciente. A primeira é duplicar o mundo perceptível, permitindo ao ser humano operar por meio do pensamento, conservando informações recebidas do contexto externo ao criar imagens no mundo interior. A segunda é abstrair e generalizar, uma operação racional importante que analisa e classifica, atribuindo sentidos e significados. A terceira função é a linguagem enquanto meio de comunicação, “o

veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo” (Luria, 1990, p. 81).

As autoras Mortatti (2015) e Gontijo (2015), evidenciaram que o processo de elaboração da BNCC (Brasil, 2018) com relação ao processo de construção deste documento é marcado por ambiguidades no registro e questões acerca da concepção de alfabetização.

As críticas com relação ao processo de elaboração e debates para a redação deste documento, que deveria ter sido construída mediante um amplo debate público, ocorreu tão somente por meio da plataforma consulta pública pela *internet*. Há questões que devem ser consideradas acerca da configuração textual marcada por ambiguidades e contradições. Sobre a estrutura do conjunto do documento da BNCC, ressaltamos as questões evidenciadas pelas autoras:

- documento prolixo, vago, com imprecisão e oscilação terminológicas/conceituais;
- ausência dos nomes dos “116 especialistas de 35 universidades”, que, de acordo com notícias veiculadas pela imprensa, foram os autores do documento;
- ausência de explicitação de concepção sobre políticas públicas, currículo e processo de ensino/aprendizagem que de fato tenha norteado a elaboração do documento, o que dificulta o debate sobre os fins propostos e a articulação com os componentes curriculares;
- ausência de definição de termos/conceitos básicos, tais como: “currículo”, “aprendizagem”, “ensino”, “professor”, “objetivos de ensino”, “conteúdos de ensino”, “eixo”, “interdisciplinaridade”, “temas integradores”, “parte comum”, “parte diversificada”;
- apresentação de temas integradores (“Consumo e educação financeira”; “Ética, direitos humanos e cidadania”; “Sustentabilidade”; “Tecnologias digitais” e “Culturas Africanas e indígenas”) sem a devida explicitação dos critérios de escolha e de forma tal a identificá-los com “interdisciplinaridade”, expressando no mínimo desconhecimento do acúmulo das pesquisas acadêmico-científicas sobre o tema;
- ausência de indicação de autores e textos citados, de referências bibliográficas e de bibliografia consultada, indicando ausência de explicitação de fundamentação teórica e de vertentes teórico-conceituais “escolhidas” pelos autores do documento;
- ausência de avanços em relação tanto aos resultados de intensas discussões coletivas realizadas por entidades e por fóruns de pesquisadores e educadores quanto aos resultados de pesquisas acadêmico-científicas desenvolvidas nas últimas décadas e de documentos oficiais anteriores que lhe são similares, como, por exemplo, Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º Grau (1975), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013);
- tentativa de imposição de falso consenso, por meio da homogeneização de pluralidade de pontos de vista e posições teóricas e políticas, sabidamente em disputa. (Mortatti, 2015, p. 198-199).

Diante do documento curricular em vigência que pauta o planejamento pedagógico dos professores e as contradições analisadas, investigadas e debatidas

no campo acadêmico, verificamos como a linguagem oral é apresentada na BNCC (2018) e se há uma concepção de linguagem oral no texto.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) traz em seu texto o desenvolvimento da competência da oralidade. Ressaltamos que a BNCC é um documento norteador que deve ser considerado, mas cabe uma análise a este material devido às críticas dirigidas ao documento desde o processo de sua elaboração. Ressaltamos que verificar a diretriz acerca do trabalho pedagógico com a oralidade é crucial para o processo de desenvolvimento humano, pois a linguagem oral na função comunicativa propicia ao ser humano múltiplas interações sociais.

Destacamos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), excertos que apresentem a importância atribuída ao trabalho com a linguagem oral nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pois compreendemos que toda aprendizagem necessariamente perpassa pela mediação oral e não há aquisição da leitura, escrita e raciocínio matemático, atividades psíquicas sofisticadas, que se desenvolvam sem a mediação da linguagem oral.

No documento da BNCC (Brasil, 2018) afirma-se que o trabalho educacional com as crianças na Educação infantil deve contemplar o educar e o cuidar como ações indissociáveis. A partir desses eixos, outras proposições para o trabalho pedagógico vão sendo formuladas. Ressaltamos o excerto que faz a primeira referência à palavra comunicação:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2018, p. 36).

Neste excerto, afirma-se que a comunicação é uma aprendizagem. Faz-se necessário enfatizar que a comunicação se estabelece por meio de diferentes modos, como a fala, o gesto, o movimento, escrita, desenhos, entre outros. Entendemos que no contexto escolar, a sistematização do ensino e a mediação do professor contemplará atividades escolares que potencializem o desenvolvimento desta habilidade. É certo que se pensarmos no desenvolvimento do ser humano, muito

provável seria a concordância de que as crianças precisam desenvolver a linguagem oral e as atividades elaboradas na Educação Infantil podem contribuir com ampliação de repertório, das relações entre as experiências das crianças e os conceitos, o aumento do vocabulário, o desenvolvimento da expressão corporal, a oportunidade para expressar-se, de múltiplos modos, o reconhecimento de seus sentimentos, entre outras questões.

Na sequência, a BNCC estrutura dois eixos das práticas pedagógicas na Educação Infantil que são as interações e as brincadeiras em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais na Educação Infantil - DCNEI:

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as **interações** e a **brincadeira**, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2018, p. 37).

O documento afirma que as interações que ocorrem durante o brincar, singularidade da infância, promovem múltiplas aprendizagens e potencializam o desenvolvimento integral das crianças. Este ponto de vista alinha-se à argumentação de Vigotski (2021) sobre a brincadeira como a atividade de maior relevância na idade pré-escolar:

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira contém, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento, de forma condensada; nela, a criança parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. (Vigotski, 2021, p. 235)

O texto da BNCC ressalta que observações acerca do brincar e das interações (entre as crianças e entre adultos e crianças) permitem identificar “a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções”. (Brasil, 2018, p. 37). Ressaltamos que o contexto de interações e brincadeiras são marcados por inúmeros fatores que caracterizam o momento como único e irrepetível e propicia oportunidades de ação em um campo imaginário:

Por trás da brincadeira, encontram-se as alterações da necessidade e as de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos, tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista

da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. (Vigotski, 2021, p. 235)

A BNCC (Brasil, 2018) apresenta o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se como os direitos de aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil. Destacamos que estes direitos estão interligados e são interdependentes, mas optamos por destacar apenas quatro direitos de aprendizagens que enfatizam no texto o trabalho pedagógico com a linguagem:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

[...] Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (Brasil, 2018, p. 38)

Verificamos que o uso dos verbos “utilizar”, “desenvolver”, “expressar por meio” de diferentes linguagens e a referência ao termo “linguagens vivenciadas” ressaltam a importância da intencionalidade educativa para que a criança explore e vivencie a diversidade cultural e o uso das linguagens no contexto social escolar.

O documento ressalta que o ensino sistematizado na Educação Infantil requer o planejamento das atividades, organização e intencionalidade pedagógica para que a criança vivencie experiências mediadas por meio de interações e um conjunto de práticas que possibilitem aprendizagens significativas.

Propõe-se, ainda, nesse documento que esses direitos de aprendizagens sejam assegurados por meio de eixos estruturantes, nomeados como: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

O documento curricular ressalta a necessidade de um trabalho pedagógico que priorize as “[...] diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem”. (Brasil, 2018, p. 41)

Sobre o trabalho envolvendo a linguagem oral, o documento ressalta que a língua materna se torna ao longo do desenvolvimento um “veículo privilegiado de interação”:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (Brasil, 2018, p. 42)

Ressaltamos do excerto a necessária experiência em “participação em conversas”, pois compreendemos que nas interações entre as crianças e com o professor, a mesma externaliza seus sentimentos, compreende as limitações sociais, reelabora sua fala, expressa suas vontades e questionamentos, entre outras ações; além disso, somente nesta interação com o outro é possível ter a percepção de si e experimentar a percepção do outro. “O ato de falar requer a transição do plano interior para o plano exterior, enquanto a compreensão pressupõe o movimento inverso do plano externo da linguagem para o plano interno”. (Vigotsky, 2009, p. 421)

A BNCC (Brasil, 2018) apresenta os objetivos de aprendizagens nesta primeira etapa da educação relacionados a cada eixo estruturante. Dentre vários objetivos que orientam o trabalho pedagógico com foco nas múltiplas linguagens, destacamos este objetivo em específico por referir-se à comunicação: “Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões” (Brasil, 2018, p. 49). Este objetivo refere-se ao campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação”, porém o documento não explicita de forma clara e direta a necessidade de atividades com ênfase em conversações, ou seja, não define como premissa que todas as interações no espaço escolar possuem diferentes níveis de potência para colocar em atividade as funções psíquicas da criança.

Observamos que muitas atividades com a oralidade sugerem recursos de apoio ao trabalho pedagógico como leitura de livros, reconto de histórias, lembrar acontecimentos, roda de conversas, teatros, danças, entre outras. A comunicação entre interlocutores se constitui a partir do diálogo entre as crianças e entre adultos e criança e oportuniza a interação por meio dos gestos, gírias, abreviações, emprego de conceitos, entre outras especificidades da linguagem que são determinadas pelo contexto e pela intencionalidade:

O diálogo sempre pressupõe que os interlocutores conheçam o assunto que, como vimos, permite uma série de abreviações na linguagem falada e, em determinadas situações, cria juízos puramente predicativos. O diálogo sempre pressupõe a percepção visual do interlocutor, de sua mímica e de seus gestos, bem como a percepção acústica de todo o aspecto entonacional da fala (Vigotsky, 2009, p. 454).

Assim, a sistematização do ensino se constitui por meio de um trabalho pedagógico aberto para atividades que propiciem a comunicação no contexto das interações sociais, pois permeiam a realidade na qual a criança está imersa. Concordamos com Lima e Beserra (2012) que por meio da realização das atividades orais no contexto escolar, o professor desempenha o importante papel de mediar a produção, auxiliando seus alunos a encontrar estratégias que permitam o desenvolvimento das habilidades requeridas.

A BNCC (Brasil, 2018) ressalta a importância da integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, orientando para que ocorram estratégias de acolhimento e adaptação para crianças e professores. É importante apresentar que o documento aborda a transição entre a primeira etapa (Educação Infantil) para os anos iniciais do ensino Fundamental sob o indicativo de que as unidades educacionais realizem o compartilhamento de informações, relatórios, visitas, conversas e planejamentos acerca de projetos que possam facilitar a inserção das crianças na nova unidade/etapa educacionais:

[...] para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. (Brasil, 2018, p. 53)

Assim, a BNCC (Brasil, 2018) indica a importância da continuidade do trabalho pedagógico entre as etapas da educação básica, mas conforme registram pesquisas realizadas sobre este processo, na transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental encontra-se, via de regra, rupturas no trabalho pedagógico em que são priorizadas atividades tipicamente escolares.

Acerca das rupturas no trabalho pedagógico, Rocha e Araújo (2023) apresentam um estudo acerca da importância de ações de preparo das crianças quando ainda estão na Educação Infantil e estratégias para seu acolhimento no Ensino Fundamental. Apresentam conceitos acerca do desenvolvimento humano na perspectiva da teoria histórico-cultural para a reflexão da efetiva transição nas etapas

da educação básica que evite rupturas entre as experiências das crianças no contexto da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Verificamos que a BNCC (Brasil, 2018) apresenta o trabalho com a oralidade no sentido de desenvolvimento da comunicação. O documento menciona que é por meio das interações e brincadeiras que a linguagem será utilizada no contexto da Educação Infantil. Todo o trabalho pedagógico perpassa pela mediação do professor, o que nos permite enfatizar a importância desta mediação ser intencional. Podemos destacar que a oralidade ocorre em várias atividades na educação infantil: musicalização, contação de histórias, roda de conversas, mediação de conflitos e demais ações necessárias e presentes no currículo desta etapa educacional.

Compreendemos que a BNCC (Brasil, 2018) apresenta a importância do trabalho com a linguagem oral, mas não destaca a necessidade deste processo ser realizado intencionalmente e sob a sistematização do trabalho pedagógico com atividades que oportunizem o desenvolvimento da linguagem oral considerando suas especificidades e funções no processo de desenvolvimento humano. Esta ausência na ênfase da necessidade de um trabalho com a oralidade em um processo sistematizado, por vezes, faz com que tão somente a linguagem esteja contemplada no trabalho educacional como um meio para o alcance de determinado objetivo.

Ao analisarmos o texto da BNCC (Brasil, 2018) referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, verificamos que a proposta educacional de valorização das atividades que envolvem a ludicidade na aprendizagem buscando articulá-las com as experiências vivenciadas estão indicadas somente para a educação infantil, primeira etapa da Educação Básica.

Portanto, a “participação em conversas”, apontadas anteriormente pelo documento curricular e o trabalho pedagógico que oportunize ao aluno dialogar com crianças e adultos, deveria estender-se de forma explícita, mediada e articulada no contexto das atividades escolares para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva de continuidade e ampliação das práticas pedagógicas entre as modalidades da Educação Básica, a BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a necessidade de novas formas de relação com o mundo que propiciem possibilidades de “ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (Brasil, 2018, p. 58).

Diante desta afirmativa podemos considerar que, ao menos indiretamente, os verbos empregados neste excerto do documento requerem ações do aluno que, necessariamente, fazem uso da linguagem oral. Em outro trecho, de forma mais clara, o documento menciona que nos anos iniciais da segunda etapa da Educação Básica, o ensino e o trabalho pedagógico são perpassados pela oralidade:

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas (Brasil, 2018, p. 58).

Destacamos que o documento ressalta a importância da linguagem oral no processo de percepção, compreensão e representação atrelando estas ações da criança ao desenvolvimento do processo de alfabetização e outros sistemas de representação. A alfabetização e o letramento em sua indissociabilidade e especificidade, necessariamente requerem a linguagem oral para as interpretações e empregos sociais dos diversos gêneros textuais pelos sujeitos:

O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (Brasil, 2018, p. 58)

Ressaltamos que fazer uso da comunicação no processo de escolarização está vinculado às múltiplas mediações por meio de instrumentos que apoiam o processo de ensino, como: mediação oral intencional do professor, livros didáticos e literários, vídeos, interações comunicativas com profissionais e colegas ao longo do processo de significação do conteúdo curricular, experiências extracurriculares, entre outros recursos. O trabalho com a oralidade possui especificidades e requer, por parte do professor, planejamento e sistematização, pois “falar publicamente, com objetivos definidos, também é parte integrante da nossa vida em sociedade”. (Lima e Beserra, 2012, p. 71)

O documento curricular especifica o trabalho de alfabetização nos primeiros dois anos do Ensino Fundamental, o que, provavelmente, nos permite compreender a ênfase nas atividades tipicamente escolares de alfabetização em detrimento às atividades de interações e brincadeiras na rotina escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, o documento ressalta a necessidade de “ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e

suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender” (Brasil, 2018, p. 59).

Concordamos com o documento ao afirmar que é nas práticas sociais e fazendo uso das linguagens (oral, libras, braile, plástica, musical e escrita) que o ser humano interage consigo mesmo e com os outros, tendo nestas interações imbricados os conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. Podemos afirmar que as conversas e diálogos mediados pelo professor em um contexto de brincar ou oportunizados na sala de aula, propiciam condições de as crianças exporem questões singulares sobre seu cotidiano familiar ou próprias das atividades da infância.

É importante sinalizar que a BNCC (Brasil, 2018) traz em seu texto, em quatro momentos, a ênfase na alfabetização nos primeiros dois anos iniciais do Ensino Fundamental:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo. (ênfase nossa). (Brasil, 2018, p. 59).

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, **nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica**. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (ênfase nossa). (Brasil, 2018, p. 63).

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, **sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos**, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (ênfase nossa). (Brasil, 2018, p. 89).

É necessário destacar que, em especial **nos dois primeiros anos da escolaridade básica, em que se investe prioritariamente no processo de alfabetização das crianças**, as habilidades de Ciências buscam propiciar um contexto adequado para a ampliação dos contextos de letramento. (ênfase nossa). (Brasil, 2018, p. 331).

Ao se enfatizar a prioridade de alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental, é importante não subestimar a compreensão de que a linguagem oral é crucial para a aprendizagem do conhecimento e ensino mediado no processo de desenvolvimento humano e formação da conduta, valores e personalidade.

Priorizar a alfabetização nesse período da vida escolar da criança acaba por relegar a segundo plano, ou seja, como sendo de menor importância, todas as outras atividades que envolvam mais diretamente a linguagem oral. A aprendizagem ocorre necessariamente por meio da mediação simbólica da linguagem e a atividade social humana requer o uso do código escrito para ativamente participar de ações da prática coletiva por meio da comunicação e funções sociais da escrita. Porém, Vigotski (2000) afirma que a tomada de consciência ocorre mediante a necessidade do que deve ser conscientizado. “Para assimilar é necessário dispor daquilo que deve ser subordinado à nossa vontade” (Vigotsky, 2009, 286). Sendo assim, a alfabetização é um processo que requer a necessidade de compreensão de seu uso, a aplicabilidade no contexto social e a percepção de ampliação comunicativa e de inserção social por meio de seu uso, o que requer/permite a consciência do aluno. Esta é mediada por meio da linguagem no processo de interações sociais e intencionalmente no trabalho pedagógico.

Evidenciamos que o documento enfatiza a necessidade da alfabetização, sob a perspectiva de tematizar “diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas” (Brasil, 2018, p.63).

Sendo assim, o documento reconhece a necessidade de utilizar diferentes recursos e propostas de atividades que envolvam a alfabetização e o letramento e que, necessariamente, fazem uso da linguagem oral, como: assembleias, reconto de histórias, jogos pedagógicos, musicalização, roda de conversas, entre outros. As questões que apontamos é que, por vezes, o tempo destinado a estas atividades é restrito (comparativamente ao tempo destinado a atividades de escrita) e que essas atividades seguem uma dinâmica de uso da linguagem direcionada, atendendo ao planejamento e finalidade pedagógica.

Quando propomos a na rotina educacional a conversação mediada pelo professor, compreendemos que nesta proposta, as crianças possuem autonomia para iniciarem a temática da conversação e envolverem-se na comunicação potencializando o uso e desenvolvimento da linguagem oral. Verificamos a

possibilidade de o professor acolher a temática da criança, algo que muito provavelmente, em uma situação tipicamente escolar não teria abertura para ser trabalhada pela linguagem em grupos.

Para além do uso da linguagem e aprimoramento linguístico, as crianças precisam de abertura na conversação para expressarem seus sentimentos, verificarem opiniões acerca de padrões sociais, compartilharem suas experiências de âmbito familiar, entre múltiplas necessidades que a criança verifica em seu processo de desenvolvimento e construção, consciência, valores e personalidade. É na relação com o outro nas múltiplas interações sociais que as crianças elaboram suas hipóteses, constroem suas narrativas e expressam seus pontos de vistas, transitando das experiências sociais para reflexões nas experiências pessoais e retornando, para compartilhá-las nas relações sociais.

Sob a influência da linguagem dos adultos, a criança distingue e estabelece objetivos para seu comportamento: ela repensa as relações entre os objetos; ela imagina novas formas de relação criança-adulto; reavalia o comportamento dos outros e depois o seu; desenvolve novas respostas emocionais e categorias afetivas, as quais se tornam, através da linguagem emoções generalizadas e traços de caráter. Todo esse complexo processo, intimamente relacionado com a incorporação da linguagem da vida mental da criança, resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana. (Luria, 1990, p. 25)

Importante realçar que este processo não está finalizado com o encerramento da Educação Infantil. O desenvolvimento da linguagem oral não cessa, é permanente ao longo de toda a vida. Neste processo de uso da linguagem que envolve a construção e reconstrução de conceitos e generalizações ao longo de desenvolvimento humano, defendemos a importância da conversação mediada pelo professor no contexto escolar. As experiências da prática comunicativa que propiciam o refutar, memorizar, reelaborar a narrativa, justificar, elaborar hipóteses, conjecturar, persuadir, debater, entre outras ações de uso da linguagem potencializando afetos, sentimentos e emoções que no contexto de conversação materializam na entonação de voz, nos gestos, nos olhares, no toque, no emprego de sinais, direcionados aos interlocutores.

Buscando investigar a potência das conversações no contexto de sala de aula mediadas pela professora-pesquisadora, apresentamos no próximo capítulo a metodologia e desenvolvimento da pesquisa interventiva realizada com as crianças do segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal do município de Campinas.

4 INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR

Uma vez que nossa pesquisa se fundamenta à luz da Teoria Histórico-Cultural e na importância da linguagem para o desenvolvimento do psiquismo humano, investigamos no contexto escolar, os modos pelos quais as crianças fazem uso da linguagem oral mediada intencionalmente pela professora durante a atividade de conversa na interação entre alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva, verificamos se as interações que ocorrem no contexto escolar são férteis para propiciar a elaboração de narrativas pelas crianças. Compreendemos que a atividade de conversação é marcada pelo interesse dos interlocutores e possuem níveis diferentes de potência para colocar em atividade e em desenvolvimento as funções psíquicas. Defendemos que a multiplicidade de práticas pedagógicas que utilizam o uso da linguagem oral em sala de aula propicia a comunicação, em eventos irrepetíveis e que requerem diferentes modos de uso da linguagem e do pensamento.

Delimitamos como objetivo geral investigar contribuições para o desenvolvimento do sujeito advindas do uso da linguagem oral em atividades de conversação mediadas pela professora-pesquisadora. Sendo os objetivos específicos: (I) observar os modos pelos quais as crianças fazem o uso da linguagem oral durante as conversações no contexto escolar; (II) verificar as estratégias de linguagem utilizadas pelas crianças nas atividades de conversação e (III) verificar se as mediações da professora-pesquisadora propiciam potência para as crianças utilizarem a linguagem oral na conversação.

Sobre a metodologia que embasa nossa pesquisa, compreendemos que

Ao apresentar a metodologia que compõe determinada pesquisa, busca-se apresentar o “caminho do pensamento” e a “prática exercida” na apreensão da realidade, e que se encontram intrinsecamente constituídos pela visão social de mundo veiculada pela teoria da qual o pesquisador se vale. (Lima; Mito, 2007, p. 39)

Para o materialismo histórico-dialético, a subjetividade humana é o espaço em que se constitui o entrelaçamento do que é subjetivo e objetivo, elevando o nível de complexidade ao atribuímos a um signo esta dinâmica que envolve o aspecto de produção material e ação significativa.

El empleo de los signos, a nuestro entender, debe incluirse también em la actividad mediadora, ya que ei hombre influye sobre la conducta a través de los signos, o dicho de outro modo, estímulos, permitiendo que actúen de acuerdo com su naturaliza psicológica. Tanto em um caso, como em el outro, la fubción mediadora passa a primer plano. (Vygotski, 2000, p. 94)

A experiência do ser humano se constitui na relação com o mundo e necessariamente com os outros que compartilham dada cultura e tradições. Compreendemos que a subjetividade humana é relativa às condições que são múltiplas por suas determinações materiais e que tornam possíveis aos homens em sua individualidade e coletividade imergir em experiências concretas.

A escola constitui-se como uma instituição social com a finalidade educacional de promover o ensino acerca dos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade. Também é papel da escola promover, por meio da sistematização do trabalho pedagógico, o desenvolvimento integral de seus educandos. Andrade (2010) afirma que, na perspectiva histórico-cultural, as mediações ocorridas na escola são fundamentais para os processos de transformações e desenvolvimento dos sujeitos humanos.

As relações de ensino nesta perspectiva, são marcadas pela ênfase no funcionamento da linguagem constitutiva de toda atividade humana, nos processos de significação como momentos e condições de desenvolvimento e nos diferentes modos de participação das pessoas na produção do conhecimento. (p. 83)

A mediação é fundamental no processo de aquisição de conhecimentos historicamente construídos, sendo imprescindível a linguagem oral neste processo de significação.

O papel da educação está diretamente relacionado ao conceito de mediação, o qual se apresenta como um instrumento que conecta indivíduos e a própria sociedade, o que também implica dizer que a educação, por si só, não possui um significado ou impacto isolado, ou seja, seu sentido e os efeitos produzidos – seja no aprendizado, seja nas transformações sociais – dependem das influências externas que atuam sobre a mesma, tais como valores culturais, políticas públicas, contextos econômicos e sociais.

Sendo assim, não consideramos a educação como um processo autossuficiente ou independente, pois a mesma funciona como um espaço de interação e troca, moldado por forças sociais e, ao mesmo tempo, influenciando essas

forças. É por meio dessas interações que a educação adquire seu significado e impacto na sociedade.

Por exemplo, uma escola não é apenas um local de aprendizado neutro; o que acontece ali é influenciado por políticas educacionais, ideologias, condições econômicas e culturais, e essas mesmas influências determinam os resultados da educação na formação de indivíduos e na sociedade.

Ora, o conceito de mediação indica, justamente, o caráter instrumental da educação e, por consequência, afirmar que a educação é mediação significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula. (Saviani, 2021, p. 45)

Neste processo reflexivo acerca das escolhas metodológicas que definem a pesquisa desenvolvida em uma escola e que tem por objetivo ampliar os estudos acerca do desenvolvimento da linguagem no contexto escolar, atuando como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Campinas, me intitulo como “professora-pesquisadora” na escrita deste trabalho devido ao desafiador processo de pesquisa em uma abordagem interventiva que, por muitas vezes, me faz confrontar com a minha própria prática.

Sendo assim, recorreremos aos estudos de tipologias das modalidades de pesquisas científicas, e destacamos o trabalho de Teixeira et al (2017) que conceitua

Pesquisas de Natureza Interventiva como modalidades de investigação úteis para gerar conhecimentos, práticas alternativas/inovadoras e processos colaborativos. Além disso, podemos testar ideias e propostas curriculares, estratégias e recursos didáticos, desenvolver processos formativos, nos quais, os pesquisadores e demais sujeitos envolvidos, atuam na intenção de resolver questões práticas sem deixar de produzir conhecimento sistematizado. (Teixeira; Megid Neto, 2017, p. 1056)

Diante da vasta classificação e variação conceitual referente às tipologias de pesquisas em âmbito científico, classificamos a pesquisa interventiva que nos propomos a realizar como pesquisa de aplicação, recorrendo à definição apresentada pelos mesmos autores, conceituando-a como sendo

Investigações baseadas em projetos nas quais as prioridades de investigação são definidas integralmente pelos pesquisadores. Envolve o planejamento, a aplicação (execução) e a análise de dados sobre o processo desenvolvido, em geral, tentando delimitar limites e possibilidades daquilo que é testado ou desenvolvido na intervenção. (Teixeira, Megid Neto, 2017, p. 1068-1069)

A nossa pesquisa delimita-se pelas atividades escolares de conversação mediadas pela professora. Nossa pesquisa é desenvolvida por meio destas atividades que fazem uso da linguagem oral. Ancoramos nossa investigação nos estudos de Vygotski (2000) ao apontar três requisitos para o método científico, sendo estes: (i) criar e provocar artificialmente o processo genético do desenvolvimento psíquico, (ii) possibilitar a intervenção consciente do pesquisador criando condições de possibilidades para emergência do processo em estudo e (iii) oportunizar o estudo do processo em transformação com a participação dos envolvidos (pesquisador e participantes).

Sendo assim, a investigação científica caracteriza-se por seu rigor metodológico e o seu desenvolvimento consiste em uma atividade prática que requer o compromisso social para a transformação. Nesta proposta de investigação interventiva, compreendemos que os eventos são únicos e irrepetíveis

Tudo o que, no humano, é função de sua consciência, tudo que em nosso psiquismo vem a ser mediado por uma significação, só possível pela palavra, é, por conseguinte, função de relações sociais, já que este é o extrato da realidade do qual a consciência é função. Mediante a materialidade e a dinâmica da palavra (em sua forma, material e conteúdo), as relações sociais se realizam (em seu caráter situado, múltiplo e contraditório) fazendo com que as ditas funções psíquicas sejam necessariamente investidas de sentido. (Delari Junior, 2013b, p. 155)

Em nossa pesquisa, problematizamos a redução de situações escolares que propiciam o uso da linguagem oral pelas crianças na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental quando comparada à Educação Infantil. Ressaltamos que quando há atividades escolares que propiciam a conversação, por vezes, o professor não possui a compreensão da importância do uso da linguagem para o desenvolvimento humano e cerceia a interação comunicativa em prol do silêncio disciplinador, conforme verificamos em pesquisas no âmbito escolar:

As crianças, em silêncio, coloriam o palhaço e copiavam as palavras da lousa. Quando as crianças falavam umas com as outras, agitavam-se ou saíam do lugar, a professora repreendia e pedia silêncio. O movimento das interações era, portanto, restrito e contido. As ações permitidas eram: sentar, copiar, colorir e calar". (Smolka, 2012, p.64)

Barbosa e Borba (2011) investigaram o silêncio em sala de aula e verificaram que este é visto por professores e alunos como favorecedores da ordem e do bom andamento das aprendizagens.

Ao ampliarmos nosso olhar e direcionarmos para pesquisas que investigam a transição entre as etapas da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos problematizar rupturas na continuidade do ensino escolar ao longo da educação básica. Por exemplo, em Rocha (2009), evidenciou-se que as professoras reconhecem a importância das brincadeiras, mas estes momentos são discretos e reservados no cotidiano escolar. Pereira e Oliveira (2013) investigaram a continuidade no processo de alfabetização e letramento ao término da pré-escola e constataram que há muita contradição na práxis do professor e suas metodologias. Leite, Costa e Salles (2017) que estudaram a transição das crianças da Educação Infantil, evidenciaram que as famílias acreditam que o ingresso ao Ensino Fundamental será marcado pela seriedade das atividades e que brincadeiras são atividades exclusivas da Educação Infantil.

Diante destas pesquisas que evidenciam práticas pedagógicas que pouco prestígio as interações de brincar e conversas em sala de aula e as rupturas que ocorrem na transição entre as etapas iniciais da Educação Básica, os anos iniciais do Ensino Fundamental é marcado por grande valorização social e prestígio quanto às atividades escolares com foco na alfabetização. Porém, para além disso, ressaltamos que este processo de aquisição da escrita e leitura perpassa pela mediação oral, pois o desenvolvimento da escrita alfabética requer, a priori, o uso da linguagem oral, conforme estudos de Vigotski (2021).

Para alcançar nossos objetivos pré-estabelecidos, realizamos a pesquisa bibliográfica para verificar trabalhos já realizados em âmbito internacional e abrir diálogos com a comunidade científica. “A pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (Lima; Mito, 2007, p. 38)

A nossa pesquisa se integrou ao planejamento de ensino escolar da turma do 2º ano B, após o aceite da Gestão Escolar com a assinatura da Carta de Ciência e autorização no início do ano letivo de 2022. O planejamento das atividades de conversação que constituíram nosso material empírico ocorreu no início do segundo trimestre e a aplicação da pesquisa para o último trimestre do ano letivo, após a aprovação do projeto pelo comitê de Ética, sob número do parecer 5.712.715, datado em 20 outubro de 2022.

Diante da aprovação do projeto de pesquisa pelo comitê de Ética, a professora apresentou o termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os

responsáveis durante a reunião entre família e professores que ocorreu em novembro. Neste evento, prestou-se todos os esclarecimentos quanto à participação das crianças na pesquisa e procedimentos de análise do material empírico. Para contemplar a participação de todos os alunos na pesquisa, a professora agendou reuniões individuais com os responsáveis ausentes na reunião para assinatura do documento. Sendo assim, o total de 24 alunos da professora-pesquisadora tiveram a documentação assinada para participação no desenvolvimento da pesquisa.

A aplicação da pesquisa constituiu-se pelas conversações que ocorreram nas atividades de brincar no contexto da sala de aula com a mediação da professora em pequenos grupos de crianças.

O grupo de interações que constituíram as conversações videogravadas, formou-se na espontaneidade das crianças em dirigir-se até a mesa da professora. Por vezes, a professora iniciava uma conversa com uso de requisição de informação para um aluno e, aos poucos, outras crianças dirigiam-se até a sua mesa para interagir. Durante estas interações, verificamos a presença de no máximo oito crianças, alternando espontaneamente ao serem solicitadas pelos colegas para participarem de alguma atividade, idas ao banheiro e conversas paralelas entre pequenos grupos no espaço da sala de aula.

Totalizamos onze videografações de conversações de aproximadamente quarenta minutos. Elas foram transcritas na íntegra, o que nos possibilitou registrar as expressões, os gestos e rever as imagens retornando para o texto descrito e interpretar o contexto das falas e discursos das crianças.

Verificamos que a professora iniciou as conversações por meio de formulação de perguntas, mas a constituição do tema das conversações, frequentemente era alterada pelas crianças no fluir dos diálogos. Ressaltamos que as crianças que estavam próximas a professora, mas em atividade com os colegas, acompanharam a conversa deslocando-se de seu lugar ao serem provocadas em emitir opiniões, explicações ou apresentarem contribuições na conversação do grupo sobre o assunto abordado.

As atividades de conversação ocorreram no período da jornada em que as crianças tinham liberdade para escolher entre atividades lúdicas diversificadas e/ou podiam se dirigir até a mesa da professora, que lá estava disponível para conversar. As crianças se organizaram neste espaço, dividindo-se em pequenos grupos para interagir com os brinquedos e/ou massinha.

Para o desenvolvimento a pesquisa, ao lado direito da professora posicionou-se um tripé com o celular ligado realizando a videogravação que registrou a imagem da professora e crianças, bem como, o capturou o áudio das conversações e demais sons do ambiente de sala de aula.

O quadro 2 apresenta o título das conversações que foram transcritas e que foram intituladas conforme o tema predominante da interação entre crianças e professora.

Quadro 2 – Relação dos títulos que nomeiam os episódios e breve descrição sobre as conversações.

CONVERSÇÕES NAS ATIVIDADES COM BRINQUEDO E/OU MASSINHA DE MODELAR	
Interações	Título Breve descrição
Episódio 1	Minha bebê Reborn Na conversa foram predominantes as informações sobre as características de uma bebê Reborn.
Episódio 2	Brincadeira: Reembolso do gato Nesta interação, a criança descreve uma brincadeira realizada em sua casa quando chega da escola.
Episódio 3	O que você faz quando chega em casa? Na conversação, as crianças perguntam quais atividades a professora realiza em sua casa.
Episódio 4	Professora, o que você mais queria ser na vida quando criança? Por meio desta pergunta, as crianças conversam com a professora acerca de sua vivência na infância.
Episódio 5	Essa bebê Reborn é falsa! As crianças apresentam as informações acerca das características que diferenciam uma boneca comum de uma boneca chamada bebê Reborn.
Episódio 6	Vamos jogar jogo da pulseira? As crianças sugerem brincar com um jogo de tabuleiro antes do término da aula e rememoram momentos da última partida.
Episódio 7	Você conhece o Reblox? Nesta interação, a professora coloca-se como aprendiz para aprender com as crianças sobre a plataforma de jogos.
Episódio 8	Tem certeza absoluta de que sou eu na foto? As crianças manuseiam o caderno de registro da turma que contem fotos de diversas atividades e rememoram sobre as vivências.
Episódio 9	Animais de estimação Nesta interação, as crianças compartilharam informações sobre seus animais de estimação.
Episódio 10	Acho que escrevi o nome do meu irmão! Nesta conversa, uma criança mostra a escrita com letras móveis para a professora.
Episódio 11	Professora, quero ser mocinha logo... Esta afirmativa é apresentada pela criança à professora que acolhe e busca compreender, o porquê desta pressa pela adolescência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ressaltamos que os nomes dos participantes são fictícios nas transcrições, mas escolhidos pelos alunos. No processo de apresentar aos alunos a atividade de pesquisa foi entregue para as crianças o termo de assentimento para que assinassem

e realizassem a escolha de um nome para a pesquisa que começaria com a mesma letra inicial do nome próprio.

Optamos como procedimento de registro da pesquisa as videograções para capturar as interações durante as atividades. Este recurso capturou a complexidade dinâmica das interações e permitiu aos pesquisadores analisarem os registros observando as interações por meio de várias perspectivas durante as análises dos elementos a serem interpretados, pois

O som e as imagens em movimento integradas podem ajudar a desvendar a complexa rede de produção de significados e sentidos manifestados em palavras, gestos e relações, a compreender as culturas infantis e a captar a essência das narrativas em jogo. (Garcez; Duarte; Eisenberg, 2011, p. 252)

Utilizamos um tripé para gravar com a câmera do aparelho telefônico celular que ficou posicionado sobre a mesa da professora durante as conversações. “A dimensão técnica da videogração deve ser pensada de forma sempre articulada aos objetivos da pesquisa, já que influi diretamente na coleta/produção dos dados e, conseqüentemente, nos resultados”. (Garcez; Duarte; Eisenberg, 2011, p. 256).

Considerando a linguagem oral nosso objeto de pesquisa, compreendemos que a manipulação direta da câmera pelo pesquisador ou por um terceiro, poderia inibir o uso da linguagem durante a atividade proposta na pesquisa. A escolha deste aparelho para a filmagem tornou-se pertinente pela possibilidade de direcionar os vídeos capturados ao serviço OneDrive atrelado ao Chromebook da professora que cotidianamente é utilizado em sala de aula.

Observamos que devido a sala de aula possuir a lousa digital e o Chromebook da professora e seu celular ficar ligado todos os dias, pois são necessários para direcionar os comandos a lousa digital e acompanhar os grupos de WhatsApp dos profissionais que atuam na unidade escolar (instituídos no contexto de pandemia), as videograções ocorreram sem intercorrências, apenas despertando interesse de uma aluna, que por vezes, verificava se a câmera estava ligada durante estas atividades.

Durante estas atividades, as crianças possuem acesso aos armários da turma, manuseavam os materiais coletivos para estas atividades formando seus grupos no fundo da sala de aula. A professora permanecia em sua mesa, em frente a lousa observando o movimento das crianças em atividade e colocando-se disponível para mediar as interações com as crianças.

As videograções foram transcritas na íntegra e compõem o material empírico da pesquisa em sua totalidade. Contudo, as análises consistem em um processo interpretativo dos episódios permeando o objetivo geral e os específicos. “Na metodologia da Psicologia Histórico-Cultural, a relação do objeto de análise com seu princípio explicativo não é direta, mas mediada por uma unidade de análise que se constitui como realidade material dinâmica” (Delari Junior, 2013a, p. 51).

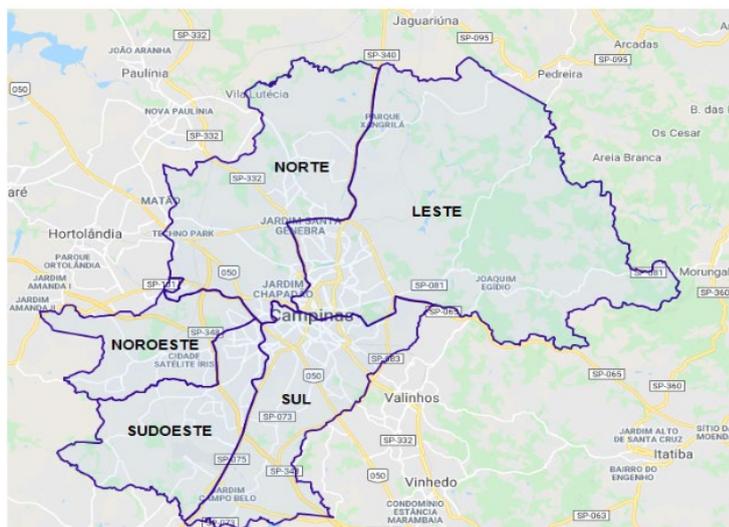
Porém, acreditamos que apresentar a conversação como potência para a construção de discursos férteis elaborados pelas crianças é importante para contribuir com a formação de professores e inspirar novas iniciativas que buscam incluir esta ação mediada no contexto escolar. Compreendemos que as atividades de conversação intencionalmente mediadas pela professora podem contribuir potencializando o envolvimento das crianças nas tomadas de decisões, apresentação das ideias, expressarem seus sentimentos, negociarem, entre outras ações que requer o uso da comunicação marcando a vivência.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR E A TURMA DO 2º ANO B

A unidade educacional está inserida em uma comunidade que compartilha da cultura constituída por múltiplos elementos que caracterizam as interações entre os seres humanos imersos neste contexto. O mesmo ocorre com as interações que ocorrem na sala de aula, local de desenvolvimento desta pesquisa. As conversações são inéditas, pois se constituíram devido os elementos que marcaram as interações neste meio. Diante desta especificidade da pesquisa, apresentamos a caracterização da Secretaria Municipal de Educação de Campinas para contextualizarmos a área de localização da unidade escolar e a sala de aula do 2º ano B.

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas divide-se em cinco regiões, conforme a Figura 4. Cada região possui um Núcleo de Ação Educativa Descentralizada - NAED, que consiste em uma equipe de trabalho composta por um Representante Regional (RR), supervisores educacionais e equipe técnica administrativa. Estes profissionais atuam na supervisão, orientação e acompanhamento das atividades nas unidades escolares pertencentes à sua região.

Figura 4 - As divisões regionais que constituem a cidade de Campinas (SP)



Fonte: Campinas (2022) – Infomap. Adaptado pela pesquisadora

A escola em que desenvolvemos a pesquisa está situada na região Leste de Campinas. Fundada nos anos 80, em uma área rodeada por plantações de milho e café, a unidade escolar iniciou o atendimento à população com apenas três salas de aula. Posteriormente, (não temos registro sobre a datação da construção de novas instalações), construíram mais quatro salas de aula para atender à demanda de alunos e um laboratório.

O espaço que atualmente é ocupado pela quadra abrigava um centro espírita que, ao término de suas atividades, cedeu o espaço para a Prefeitura Municipal de Campinas compor a estrutura predial da unidade escolar, propiciando a única área esportiva.

Não sabemos precisar a data da construção da sala de leitura que abriga uma pequena biblioteca e é utilizada como sala dos professores, mas a reorganização dos espaços construídos desde a fundação da escola incluiu um refeitório, um parque, uma cozinha com despensa, banheiros e salas destinadas à gestão escolar e banheiros de funcionários, conforme verificamos no Quadro 3.

Quadro 3 - Infraestrutura da Unidade Escolar

Espaço Físico	Quantidade
Biblioteca	01
Cozinha	01
Depósito de alimentos	01
Estacionamento	01
Laboratório de informática	01
Parque	01
Sala da direção	01
Quadra descoberta	01
Sala de secretaria	01
Sanitário de aluno feminino	01
Sanitário de aluno masculino	01
Sanitário de professores	01
Sala de aula	07
Refeitório	01
Sala da equipe de gestão	01
Sala do agente de segurança patrimonial	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A escola atende a, aproximadamente, 350 alunos distribuídos em dois turnos: turno matutino e vespertino. No ano de aplicação da pesquisa, os alunos estavam matriculados em oito turmas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (ciclos I e II) e seis turmas do Ensino Fundamental - Anos Finais (ciclos III e IV).

A unidade escolar requer uma reforma estrutural dos prédios. O forro das salas de aula está deteriorado, o piso é irregular, a quadra não é coberta (o que limita muito o seu uso), não há um projeto de acessibilidade, entre outras questões, são exemplos pontuais de melhorias a serem realizadas.

A unidade escolar não possui área livre coberta, o que dificulta realizar atividades em espaços externos em dias de chuva. Ressaltamos que durante os dias de chuva, transitar entre os prédios da escola caracteriza-se um transtorno, pois o escoamento da água dos barrancos é barrenta devido às areias que sustentam o plantio das árvores e plantas.

Devido à grande quantidade de árvores que rodeiam a escola e também se encontram em sua área interna, o parque precisaria de manutenção recorrente, o que não ocorre, terminando por inviabilizar seu uso em muitos períodos do ano. O parque foi construído em uma área irregular, o chão possui um declive acentuado, é de areia e a folhagem das árvores e galhos cobrem todo o seu espaço, ocasionando quedas imprevisíveis, mas frequentes, dos galhos destas árvores.

As árvores que ocupam as áreas interna e externa da estrutura predial (o pátio, parque, o entorno da quadra, a frente das salas de aula e o espaço do estacionamento) abrigam várias espécies de animais. A unidade escolar registra por meio de fotos várias espécies de animais que habitam nesta pequena área verde, como: tucanos, gambás, lagartos e uma variedade de pássaros. Em função disso, a preservação ambiental e atividade relacionadas ao meio ambiente estão presentes no planejamento anual das turmas, compõem o Projeto Pedagógico e mobilizam ações dos alunos dos ciclos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

No estacionamento, há uma horta mantida por moradores da comunidade com hortaliças e temperos. Professores que atuam nos anos iniciais e anos finais realizam atividades em parceria com a comunidade: atividade de plantio de árvores, técnica de compostagem e atividades que envolvem alimentação saudável são exemplos de atividades que contemplam o currículo interdisciplinar.

A equipe de funcionários da unidade escolar estava incompleta no ano da pesquisa devido ao déficit de profissionais que há na prefeitura municipal de Campinas. Este déficit é devido a não contratação de profissionais para os cargos que ficaram vagos após aposentadorias, exonerações, desistências, entre outros. Por vezes, verificamos que o não oferecimento de concurso público e intercorrências decorrentes deste processo, inviabiliza a contratação e o chamamento de profissionais para compor os grupos de trabalho.

Nesta unidade escolar onde desenvolvemos a pesquisa, havia a ausência de profissionais para ocupar as vagas de orientador pedagógico e vice direção. Diante desta questão posta, a professora-pesquisadora que pertence ao quadro de professores adjuntos I alocados no NAED Leste, por meio de atribuição de aulas, assumiu a turma do 2º ano B do Ensino Fundamental, temporariamente, para que a professora titular assumisse em caráter de substituição a vaga de orientadora pedagógica.

A sala de aula dos alunos participantes da pesquisa fica ao lado de um corredor e com vista para a rua. Possui uma árvore em frente e comparada às demais salas de aula é a menor. No fundo da sala há um armário de alvenaria e um armário de ferro com cinco prateleiras para os alunos do período vespertino armazenarem os livros didáticos e dicionários. A lousa é branca e utiliza-se o pincel para registros, o que auxilia o uso da lousa digital que possui recursos de multimídia e acesso à internet.

Na parede lateral há uma lousa verde, utilizada como mural dos alunos. Todas as paredes receberam ganchos para comportar uma biblioteca de sala composta vinte e cinco porta livros de tecido que estão ao alcance dos alunos.

Diante da impossibilidade de acesso ao parque, uma das alternativas que possibilitava o brincar no ambiente escolar era a inclusão de atividades lúdicas na rotina semanal dos alunos. Estas atividades eram realizadas no ambiente da sala de aula, o que incluía jogos e brinquedos.

Devido à ausência de espaço para armazenamento de jogos e brinquedos, esses materiais eram guardados na sala da secretaria escolar, biblioteca e armários das salas de aula. Armazenados em grandes caixas de plástico com tampas, a escola possuía: ábacos, sólidos geométricos, letras móveis, blocos de montar, massinhas, material dourado, entre outros. Este acervo escolar foi adquirido ao longo dos anos por meio de requisições dos professores e gestão escolar, empregando a verba disponibilizada para esta finalidade e recebimento de materiais adquiridos pelo Departamento Pedagógico - DEPE que são encaminhados para todas as escolas que compõem a rede municipal de educação.

A estrutura física da sala de aula não possibilitava organizar as carteiras em círculos e semicírculos todos os dias. Utilizamos o primeiro horário para organizar as mesas e carteiras em duplas estruturando duas fileiras, grupos de quatro crianças conforme intencionalidade da atividade escolar ou devido a ausências de alunos a possibilidade de semicírculos.

O armário da professora é de uso da turma. Nele ficam guardados os livros dos alunos, brinquedos, materiais de uso coletivo e outros materiais pertinentes à rotina escolar. Sobre os instrumentos de apoio às atividades pedagógicas, a turma faz uso da lousa digital: acesso aos conteúdos de apoio previamente consultados pela professora na Youtube, filmes e desenhos disponibilizados na plataforma *Netflix kids*, acesso ao *Google Maps*, visualização de banco de imagens, fotos registradas pela turma com o celular da professora e armazenadas na nuvem do e-mail institucional da professora, jogos educativos em plataformas como “Escola games”, visita a museus digitais, entre outros sites que contemplavam o conteúdo curricular previamente planejado para a turma.

No próximo capítulo apresentaremos as análises das conversações mediadas pela professora-pesquisadora. Ressaltamos a importância desta mediação enquanto potência para que as crianças produzam discursos na interação utilizando a

fala para comunicar-se fazendo compreender e ser compreendida ao materializar seus pensamentos aos interlocutores.

5 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE DISCURSOS DAS CRIANÇAS NA PESQUISA

Retomamos que norteadas pelo objetivo geral de nossa pesquisa interventiva que consiste em investigar contribuições para o desenvolvimento do sujeito advindas do uso da linguagem oral em atividades de conversação mediadas intencionalmente pela professora-pesquisadora, definimos como objetivos específicos:

(I) observar os modos pelos quais as crianças fazem uso da linguagem oral durante as conversações no contexto escolar;

(II) verificar as estratégias de linguagem utilizadas pelas crianças nas atividades de conversação e

(III) verificar se as mediações da professora-pesquisadora propiciam potência para as crianças utilizarem a linguagem oral na conversação.

Realizando, primeiramente, a leitura flutuante do material empírico produzido, temos como premissa apreender nosso objetivo considerando a materialidade das falas transcritas marcadas por sentidos e significados indissociáveis do contexto histórico e cultural.

Inspiradas nos estudos de Aguiar, Aranha e Soares (2021) acerca de análise por meio de núcleos de significação, consideramos que o exame do material empírico organizado tem a finalidade de elucidar o processo dialético de apreensão das significações produzidas nos grupos de crianças. “As significações produzidas são próprias de cada espaço, único e histórico ao mesmo tempo”. (Aguiar, Aranha e Soares, 2021, p. 03)

A proposta analítica de Núcleos de Significação tem a intenção de indicar um processo de análise das falas a partir da transcrição, considerando-as como ponto de partida, destacando a essencialidade das categorias, a totalidade e historicidade no processo analítico.

Com isso, explicitamos que é um momento essencial tomarmos as transcrições das falas para apreender nosso objeto e objetivo de estudo, mas de modo algum pode ser compreendido como um fenômeno descolado das relações sociais e históricas que forjam os sujeitos e todas as suas expressões. (Aguiar, Aranha e Soares, 2021, p. 03)

Para realizarmos a análise, o recurso metodológico adotado abordou os seguintes movimentos, dialeticamente articulados: leitura flutuante do material transcrito; identificar os contextos predominantes em diferentes momentos da

conversação – pré-indicadores; agrupamento dos pré-indicadores e articulação constituindo as Unidades de Análise, nas quais estão os Núcleos de Significação.

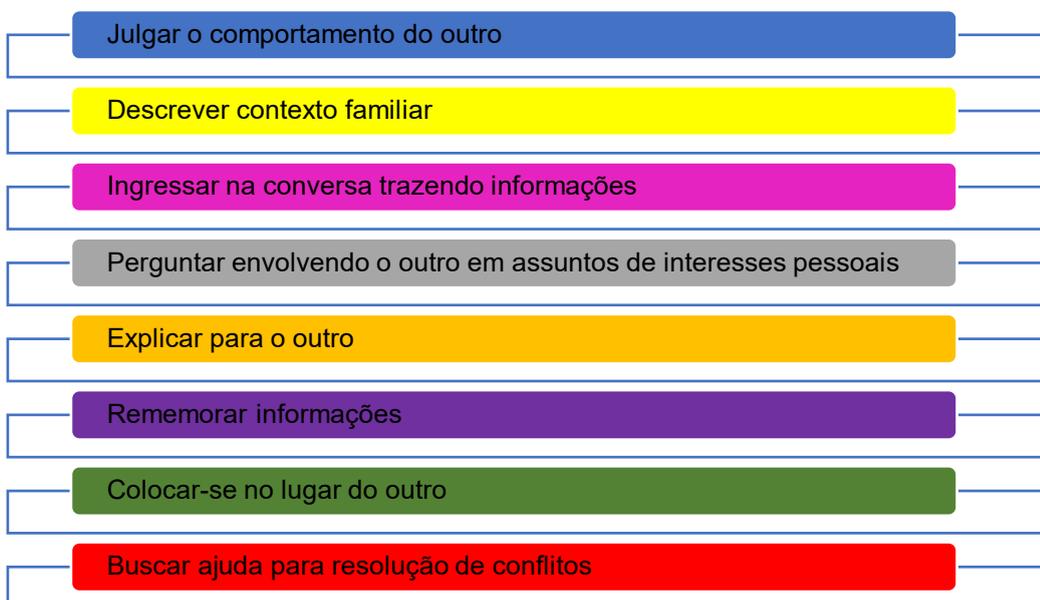
Mediante a leitura do material empírico buscamos o uso da linguagem oral sob a perspectiva das crianças e da professora-pesquisadora:

I) Com relação às crianças, ressaltamos os modos pelos quais elas utilizam a linguagem oral;

II) Com relação à professora-pesquisadora, interessou-nos analisar a mediação realizada nas conversações.

Indagamos em nossas análises quais situações são apresentadas pelas crianças, em suas falas. Assim, podemos perceber que as crianças utilizaram a linguagem oral para abrir a conversação e construir enunciados na interação social no contexto da sala de aula. Por meio da leitura flutuante, a Figura 5 apresenta as oito unidades de análise elaboradas a partir do material empírico que nos possibilitaram categorizá-lo.

Figura 5 – Unidades de Análise



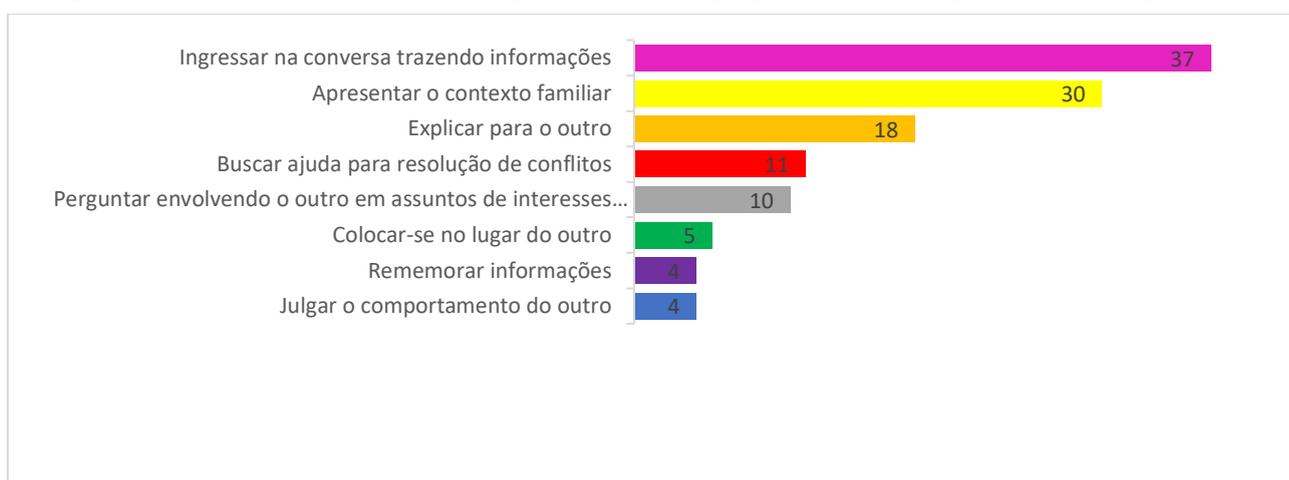
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ressaltamos que essas Unidades de Análise se constituíram com sucessivas leituras do próprio material. A partir das unidades elaboradas neste trabalho, levantamos a quantidade de ocorrências de excertos no total das transcrições. Verificamos que as crianças utilizaram a linguagem oral com maior incidência para ingressar na conversa, apresentar o contexto familiar, explicar algum

assunto para o outro, buscar ajuda para resolução de conflito, perguntar envolvendo questões do seu interesse, colocar-se no lugar do outro, rememorar e julgar o comportamento do outro, sendo este o de menor incidência de excertos nas interações sociais.

Enfatizamos que as Unidades de Análise não são excludentes e um mesmo excerto também pode estar atrelado a mais de uma unidade. Optamos por designar os trechos às categorias que melhor os caracteriza ao analisar a totalidade da conversação. Evidenciamos na Figura 6 que os modos pelos quais as crianças utilizam a linguagem na constituição da conversação parte da necessidade real de expressar seus interesses, vontades e curiosidades motivadas pelo contexto e interação social.

Figura 06 - Modos pelos quais as crianças utilizam a linguagem na constituição da conversação



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

A seguir, apresentamos análises das oito unidades trazendo excertos dos episódios transcritos. Iniciaremos a partir da Unidade de Análise “Ingressar na conversa trazendo informações” devido às múltiplas possibilidades de inserções de inferências das crianças na constituição da comunicação entre os interlocutores e daremos continuidade às análises das unidades conforme sequenciadas na Figura 6.

Enfatizamos nestas análises, também, o papel mediador da professora ao fazer uso da linguagem oral como recurso estratégico intencional enquanto possibilidade de propiciar mudanças na elaboração do pensamento e linguagem pelas crianças.

5.1 UNIDADE DE ANÁLISE: INGRESSAR NA CONVERSA TRAZENDO INFORMAÇÕES

Destacamos alguns excertos desta unidade em que as crianças, para ingressarem na comunicação do assunto em questão, utilizam-se de perguntas como estratégia. Estas perguntas constituem e caracterizam a conversação como um evento único e irrepetível.

Apresentamos excertos de diferentes episódios em que a criança ingressa em uma conversação por meio de uma pergunta, procurando direcionar a atenção dos interlocutores à temática em questão:

A professora está conversando com Raíssa sobre seu irmão mais novo.
 Laís, que está ao lado de Raíssa, pergunta para a professora:
 Laís: Lá em casa você faz TikTok²?
 Professora: Eu não tenho TikTok... O que você vê no TikTok?
 Laís: Algumas mulheres dançando. Eu danço também.
 Professora: Você gosta de dançar com o TikTok?
 Laís afirma positivamente.
 Professora: Você gosta de dançar com o TikTok, Raíssa?
 Raíssa: Eu também uso...
 Professora: Vocês têm celular em casa... de vocês?
 As duas crianças afirmam que sim com a cabeça.
 Laís: Eu durmo tarde, às vezes, fico assistindo.
 Professora: Você dorme tarde porque assiste TikTok... A mãe não briga?
 Laís afirma que sim com a cabeça.
 Laís: Às vezes ela pega eu acordada...
 (Excerto extraído do episódio “O que você faz quando chega em casa?”)

Observamos que a criança ingressa na comunicação a partir de uma pergunta que envolve uma atividade de seu interesse pessoal e não tem uma relação direta com a temática da conversa que estava ocorrendo entre os interlocutores. Provocada possivelmente por uma necessidade de compartilhar seus interesses e sua experiência singular em relação ao outro, abre a possibilidade de identificar-se e/ou confrontar-se em uma relação que amplia sua perspectiva de mundo.

Verificamos que a professora afirma não utilizar a rede social citada pela criança, mas oferece por meio da pergunta a possibilidade de continuar explorando a temática apresentada por Laís. Desta maneira, utiliza-se de duas perguntas consecutivas “O que você vê no TikTok?” e “você gosta de dançar com o TikTok?”, permitindo novas elaborações da criança acerca do assunto. Na sequência, a professora envolve a outra criança na temática para que compartilhe sua experiência com a rede social em questão, uma maneira de viabilizar o envolvimento de novos

² TikTok – Aplicativo de rede social de mídia para criar e compartilhar vídeos curtos.

interlocutores para que possam tecer comentários, trazer informações ou outras abordagens que deem continuidade ao assunto ou alterem a comunicação. Ressaltamos que, muito provavelmente, Laís sentiu a necessidade de apresentar à professora uma situação particular de âmbito familiar que envolve o comportamento do outro à sua ação de assistir vídeos no momento de dormir. Talvez sua pergunta para a professora: “Lá em casa você faz TikTok?” seja uma tentativa de regular seu comportamento ao verificar por meio da fala o julgamento e/ou opinião de um outro adulto, neste caso a professora.

Em um outro episódio, verificamos que uma criança que não estava interagindo com a professora e demais interlocutores, aproxima-se do grupo e direciona a pergunta para a professora, o que possibilitou à docente rememorar a sua infância:

Larissa, Laís, Valéria e a professora estão moldando a massinha. Enquanto molda, a professora vai descrevendo as partes do pato que está reproduzindo até ser interrompida pela criança que se aproxima:

Larissa: Ô professora! Ô professora! O que você mais queria ser na vida?

Professora: O que eu mais queria ser na vida? - repete a pergunta enquanto pensa na resposta, para de moldar e olha para a aluna para responder.

Larissa: Sim! Como criança!

Professora: Como criança.... Que pergunta ótima! Bom... Eu gosto muito de jogos, mas eu gostaria de fazer aula de patinação! Queria ter sido uma criança patinadora...

Valéria: Sabia que minha tia comprou um videogame? - diz olhando para a professora.

Professora: Não sabia...

Valéria: Ela comprou um videogame antigo e foi devolver...

Professora: Por que a tia vai devolver o videogame antigo?

Valéria: É porque ela não gostou...

Professora: Você jogou o videogame?

Aluna responde que não movimentando a cabeça...

Professora: Mas vocês tinham me perguntado o que eu queria ser quando criança. Eu respondi patinadora. E vocês? Do que vocês gostam? - retoma a pergunta e dirige-a para todas.

Bianca: Eu queria ser nadadora.

Valéria: Eu queria ser professora.

Bianca: É que aí (neste instante a Sônia interrompe a fala para dizer que Valéria pode ir na casa dela e se retira do grupo) - Eu vou fazer experimental. [referindo-se à oportunidade de fazer uma aula de natação em caráter experimental]

Larissa: Agora eu vou entregar! - diz mostrando a mini pizza para a professora e sai andando até os colegas que estão brincando na sala.

Professora: Que legal! Você vai fazer uma aula experimental. A Valéria quer ser professora? É isso?

Valéria responde positivamente com a cabeça.

Professora: Você gosta de escola?

Valéria novamente afirma que sim e continua moldando a massinha rosa.

Larissa sai do lado da professora e Bianca se posiciona ocupando este lugar com sua massinha.

(Excerto extraído do episódio “Professora, o que você mais queria ser na vida quando criança?”)

Destacamos este excerto para evidenciar que Larissa aproxima-se das meninas e professora que está narrando suas ações acerca da atividade que estão desenvolvendo (modelagem com massinha) e realiza sua pergunta direcionada para a professora. A professora desloca o sentido da pergunta de “ser na vida” para “ser enquanto criança”, talvez pela Larissa ter enfatizado em sua fala “como criança”. Podemos conjecturar que a curiosidade de Larissa acerca dos interesses da professora enquanto criança, o que no processo de desenvolvimento humano, que requer interações sociais, está atrelado ao desenvolvimento de sua personalidade.

Verificamos que Larissa abre a atividade de conversação, o que permite à professora responder e aos demais interlocutores envolverem-se com a pergunta, mas esse envolvimento acaba não se alongando. A professora rememora a pergunta direcionada a ela e a reformula para as crianças responderem na perspectiva de projetar-se em um contexto de futuro, ou seja, na vida adulta. Por meio do enunciado: “Mas vocês tinham me perguntado o que eu queria ser quando criança. Eu respondi patinadora. E vocês? Do que vocês gostam?”, assim, propiciou às crianças pensarem também sobre seus interesses e responderem. O que permite a algumas crianças afirmarem no tempo presente “Eu queria ser nadadora”, seguido de uma fala que remete a intenção de realizar uma aula experimental e a resposta de outra criança projetando-se como uma professora no futuro.

Observamos que Larissa realiza a pergunta e silencia, mas permanece com o grupo, envolvendo-se na atividade de modelar. É importante destacarmos que nem toda comunicação iniciada por uma pergunta possui potência para envolver os interlocutores. Evidenciamos que todo enunciado requer uma interpretação e, neste caso, os interlocutores não se sentiram provocados para responder, mesmo que a questão tenha sido direcionada pela professora. Neste excerto, Valéria interpretou a resposta da professora “... Eu gosto muito de jogos”, inserindo-a no campo dos “jogos digitais” e apresentou ao grupo uma experiência do âmbito familiar que gerou expectativa e/ou talvez frustração – a compra do videogame antigo pela tia.

Em um outro momento de conversação, observamos que Larissa elabora uma pergunta para ingressar no diálogo, possivelmente para desabafar e buscar por meio da conversa com o adulto uma resposta acerca de algo que a incomoda no contexto escolar, o que propiciou a possibilidade dos demais colegas envolverem-se na conversa por identificarem-se com a temática em questão:

As crianças e a professora estão conversando sobre o jogo de tabuleiro intitulado Animal Enigma³ e as observações acerca de como desvendar o enigma para ganhar na partida. Rapidamente, a aluna pergunta para a professora:

Larissa: Me chama pra jogar na aula de artes?

Raissa: Eu vou jogar!

Professora: Ai, ai, ai... - diz para Larissa enquanto a aluna ri envergonhada e escondendo o rosto.

Raissa coloca a mão sobre os lábios expressando surpresa pela pergunta ousada da amiga.

Larissa: Eu não gosto muito daquela aula. - diz olhando para a professora.

Professora: Por que você não gosta?

Larissa: Não sei... - diz olhando para Raissa em tom de voz baixo.

Professora: Eu acho que é porque ela [professora] dá muita lição, mas vocês precisam fazer...

Raissa: Mas você dá muita lição e eu gosto da aula! - diz olhando para a professora.

Larissa: Não... É que sempre parece que ela tá um pouquinho magoada com alguma coisa... que ela tá sempre brava... - diz passando a mão sobre a mesa.

Professora: Ai... vocês aprontam... - diz olhando para as meninas.

Raissa: Ela tá sempre estressada!

Larissa: Tipo... É... Como se eu tivesse falado assim: "Profe eu posso jogar o jogo da pulseira?" e aí ela... tipo... ela... chega e fala assim: "NÃO".

Neste momento, Lais e Aline se aproximam e acompanham a conversa. Laís preocupa-se com Larissa e toca o ombro da amiga com um semblante preocupado, querendo falar algo, mas é ignorada pela Larissa que está explicando a situação hipotética para a professora e para Raissa.

Professora: Não fechado. - Diz para todas. - E por que vocês acham que alguém pode dar um não desses sem dar explicação?

Larissa: Eu não sei, mas é ruim porque eu me sinto desconfortável... - diz inclinada sobre a mesa.

Professora: Você se sente desconfortável... Isso é ruim...

Lais: Professora, você está gravando? - pergunta interrompendo a professora.

Professora: Estou. Vocês estão conversando comigo... Eu investigo a linguagem...

Todas ficam quietas com o olhar surpreso. Larissa corre para a câmera para olhar.

Larissa: Ela tá gravando mesmo!

Professora: Você se sente desconfortável por quê? - pergunta para a Larissa.

- [...] Por que vocês se sentiriam desconfortáveis quando alguém responde "não", fechado e não deixa vocês falarem? - pergunta para todas.

Larissa: Porque eles [pessoas] ficam sem liberdade.

Professora: Sim... Não tem a possibilidade de dar sua opinião, de falar... não é?

Larissa: Porque aí, se você tiver uma justificativa pra poder jogar, aí a pessoa não vai deixar você falar.

Professora: Isso é pra jogo só?

Raissa: Não

Professora: É pra tudo na vida... A gente precisa ter direito de falar. - Alguém aqui não teve o direito de falar em algum momento?

Todas levantam a mão, incluindo a professora.

(Excerto extraído do episódio "Vamos jogar o jogo da pulseira?")

³ Jogo de tabuleiro nomeado "Animal Enigma" elaborado para investigar a linguagem oral durante o processo de pesquisa de mestrado (2019-2021) intitulado "O desenvolvimento da linguagem oral: possibilidades a partir de um jogo de regras" desenvolvido pela professora-pesquisadora Tânia Mara dos Santos Mello sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

Observamos que a pergunta da criança “Me chama pra jogar na aula de artes?” desperta o interesse dos demais interlocutores, pois verificamos que duas crianças se aproximam da conversa.

Muito provavelmente, há um interesse comum sobre este assunto e uma preocupação com Larissa, pois Laís ingressa na conversa com a pergunta “Professora, você está gravando?”, uma maneira de sinalizar à colega um possível risco de que, ao ser registrada, sua fala poderá acarretar uma punição por parte do adulto.

Destacamos que a professora interpreta que há motivos para além da simples vontade de jogar e expressa com leveza: “Ai, ai, ai...” e verifica o gesto da criança ao esconder o rosto e expressar vergonha, o que permite à criança afirmar “Eu não gosto muito daquela aula”. Por meio deste enunciado a professora explora a questão e verificamos que Raissa, compartilhando da mesma opinião argumenta que a hipótese da professora com relação à quantidade de lição não seria suficiente para explicar o real motivo de não se sentirem confortáveis na aula da disciplina de artes.

Ressaltamos que a criança utiliza a fala exemplificando por meio de uma situação hipotética: “Tipo... É... Como se eu tivesse falado assim: “Profe eu posso jogar o jogo da pulseira?” e aí ela... tipo... ela... chega e fala assim: NÃO”. Larissa não rememora um acontecimento real para explicar, mas utiliza do assunto da conversa que é a prática do jogo para mostrar a reação da professora de artes e provocar a reflexão, o que requer um alto nível de elaboração do pensamento e do uso da linguagem.

Sendo assim, verificamos que a conversa constituiu-se em um contexto de confiança, o que permitiu a mediação intencional da professora para que as crianças refletissem sobre a importância da fala enquanto direito de expressão, o que fez a Larissa sintetizar sua necessidade por meio da palavra “Liberdade” que, para ela, remete ao respeito a seus sentimentos e opiniões. Larissa segue muito bem a linha da “importância de espaço para argumentação nas relações entre as pessoas”, não se restringindo a uma situação de “quero jogar”, mas inserindo-a num diálogo hipotético em que haveria uma justificativa para querer jogar. Demonstra, assim, ter se apropriado de um modo mais elaborado de apresentar demandas nas situações relacionais.

Destacamos a participação de Larissa nas conversações em grupo. Observamos que suas perguntas são direcionadas à professora sobre sua experiência de vida, sobre sua infância e adolescência. Estas questões são verificadas em vários momentos de conversações por meio das transcrições. Larissa interage com o grupo, sai para brincar com os colegas e gosta de envolver a professora por meio de perguntas que a fazem refletir acerca de suas vivências. Com estas iniciativas Larissa vai conhecendo a professora em outros ambientes que não apenas no contexto escolar. Verificamos esta criança realizar o exercício de compreender o outro em um contexto igual ao seu: na infância ou em ambientes de que ela participa: rua, igreja, clube, supermercado, entre outros. Estas iniciativas invertem a estrutura mais comum de uso da linguagem na escola, mesmo em rodas de conversa, nas quais, tipicamente quem pergunta é a professora e aos alunos cabe o papel/posição de quem responde. É provável que as crianças tenham curiosidade sobre possibilidades de que o adulto tenha experiências enquanto criança e provavelmente, Larissa esteja tentando identificar semelhanças, comparações e referências por meio da troca de experiências através da linguagem oral, conforme verificamos nesta conversação:

Larissa: Ô professora... sabe o que quero te perguntar... Qual foi a coisa mais aventureira que você já fez quando era mais nova?

Professora: Mais aventureira? Coisa que eu fiz...

Larissa: Mais... mais estilo "Dora aventureira"! - diz, referindo-se a um desenho animado.

Professora: Mais estilo "Dora aventureira" ... Ai... você me pegou com essa pergunta, Larissa... Eu acho que foi um dia que passei a madrugada na rua com meus amigos.

Adriana: Minha mãe já entrou num bueiro! - diz rindo.

Professora: A gente se reunia com os amigos. Eu morava em uma rua sem saída... A gente virava a noite na rua brincando e conversando até o dia seguinte. Isso foi o mais aventureiro que já fiz...

Adriana: Minha mãe já entrou num bueiro pra pegar bola.

Yara: Uma coisa aventureira que eu vi, mas não fiz... É que...eu tava em um parque aquático...

Larissa: Que a gente foi juntas! - diz olhando para Yara.

Professora: Ai que legal!

Yara: É... Aí nós vimos uma mulher... ela escorregou de costas no tobogã...

Aí a mulher caiu de lado assim... E ela foi com o pé pra cá e a cabeça pra cá... Aí ela bateu a cabeça no fundo da piscina!

Adriana: Isso não é aventureira! É machucado!

Professora: Ela chorou?

Yara: Não....

Professora: Vocês deram risada?

Larissa e Yara: Sim!!!

Professora: Ai suas sapecas! Não acredito que riram da mulher...

Todas começam a rir.

(Excerto extraído do episódio "Professora, quero ser mocinha logo.")

A pergunta da Larissa propiciou que outra criança trouxesse informações sobre o contexto familiar, pois ao interpretar a questão direcionada para a professora,

relacionou a uma experiência de sua mãe e tentou compartilhar com o grupo. Mas a fala de Adriana não mobiliza a atenção das colegas e da professora e convém lembrar que falas que ficam sem resposta também fazem parte das conversações entre as pessoas. Neste mesmo contexto sobre a temática de experiência considerada “aventureira para os adultos”, as crianças relembrou o acontecimento recente que vivenciaram num parque aquático ao observar o escorregar acidentado de uma mulher. As crianças relacionaram o acontecimento a esta categoria (aventura) e rememoraram para a professora utilizando gestos para detalhar o ocorrido. A conversação é constituída por gestos que compõem o contexto narrado conjuntamente ao ambiente. As crianças trocam olhares de cumplicidade e expressam sorrisos junto com a professora, revelando condutas nem sempre aprovadas socialmente. Estas características diferem, no mesmo contexto da sala de aula e com os mesmos protagonistas, das mais presentes nas atividades tipicamente escolares.

Neste excerto evidenciamos que as crianças foram provocadas a resgatarem pela memória experiências consideradas “aventureiras”. Este exercício coloca em atividade o pensamento que requer a ação de classificação e categorização de determinada vivência do próprio sujeito ou de outra pessoa compartilhada em uma interação (neste caso, uma vivência que a mãe contou anteriormente). Nesta atividade de conversação, trazemos à luz a atividade do pensamento e da fala no processo de desenvolvimento cultural da criança. A criança se domina (seu comportamento), segue, em geral, o mesmo caminho de quando domina a natureza externa (Vigotski, 2021). O uso da linguagem oral em uma atividade de pensamento é dominar-se com o auxílio de uma técnica cultural específica de signos.

5.2 UNIDADE DE ANÁLISE: APRESENTAR O CONTEXTO FAMILIAR

Verificamos em nosso material empírico na Unidade de Análise “Apresentar o contexto familiar” que a temática das conversações pautou em compartilhar questões deste ambiente, seja para iniciar uma conversa com o interlocutor ou ingressar na comunicação. Trazemos os excertos que nos permitem verificar o início de uma conversação pela criança:

Larissa e Lara saem para atender ao chamado da Analu e Valéria. A professora fica sozinha em sua mesa. Raissa se aproxima dizendo algo que, inicialmente, a professora não compreende:

Professora: Diga... vem aqui pertinho porque nós duas estamos de máscara e não consegui entender o que você falou... - diz apontando para a aluna se posicionar do seu lado direito.
 Raissa: Eu faço cosquinha no meu irmão...
 Professora: Seu irmão tem cosquinha!!! E você fica fazendo cosquinha nele!!!
 Ai, ai, ai...- diz referindo-se ao bebê de menos de 2 meses
 Raissa ri e afirma que sim com a cabeça.
 Professora: Que bonitinho! Ai que fofura!
 Raissa: Todo mundo fala que ele é igual ao meu vô...
 Professora: Ele puxou seu avô... Por quê?
 Raissa: Ele tem o olho verdinho!
 Professora: Seu pai, sua mãe, sua irmã não têm olho claro? Só seu avô?
 Raissa: Só ele!
 Professora: Que lindo!
 (Excerto extraído do episódio “O que você faz quando chega em casa?”)

Verificamos neste excerto que a criança tem necessidade/prazer de falar para a professora sobre sua experiência no âmbito familiar. Evidenciamos que a recém-chegada de um irmão tem propiciado à Raissa experiências e questionamentos que ela tem procurado compreender. Neste pequeno diálogo, observamos que a criança apresenta para a professora uma questão que circulou no âmbito familiar acerca da herança genética, o que explica os olhos claros do seu irmão. É provável que Raissa esteja construindo significados acerca da especificidade do ser humano em sua fase inicial de vida, comparando necessidades e características, uma maneira de compreender novas relações e suas particularidades. Com a afirmação aparentemente tão simples, “eu faço cosquinha no meu irmão”, expressa suas experiências e revela possibilidades de construção de interação com um bebê tão pequeno. Em um outro momento, verificamos Raissa iniciando um diálogo com a professora novamente a partir de experiências ocorridas no contexto familiar:

Ygor se aproxima com uma peça azul de blocos de montar mostrando para a professora:
 Ygor: Prô, prô! Olha aqui uma estrela cadente!
 Professora: Que legal!
 Antes que a professora pudesse fazer mais algum comentário, Ygor saiu saltitante para o fundo da sala. Raissa se aproxima e mostra o que construiu com a massinha:
 Raissa: Acho que escrevi o nome do meu irmão! - diz mostrando as letras moldadas com a massinha rosa.
 A professora inclina o corpo para ler o escrito da massinha:
 Professora: Arthur! Ai que legal! Arthur... Só inverteu as letras... A-R-T-U-H-R. Então é...Ar-thur... O H é depois do... aí! Assim mesmo... Arthur! Agora está certo...
 (Excerto extraído do episódio “Acho que escrevi o nome do meu irmão!”)

Raissa está envolvida com o contexto familiar, pois dedica-se à escrita do nome de seu irmão, aquele mesmo bebê de aproximadamente dois meses em quem faz cócegas. Ao aproximar da professora com a escrita do nome e afirmar “Acho que

escrevi o nome do meu irmão”, por algum motivo demonstra dúvida diante do feito. A professora lê a palavra e sinaliza a inversão de letras. Quando começa soletrar as letras conforme a escrita da criança e na sequência separa as sílabas sinalizando a letra H na posição errada, rapidamente Raissa corrige a escrita. Em função de a letra H não possuir som, é mais difícil acertar sua localização na palavra. Conjecturamos que Raissa tenha verificado que na sílaba “thur”, a inversão da letra sinalizada pela professora, somente teria uma segunda posição por reconhecer a letra R como final na palavra.

Se o contexto familiar de Raissa propiciava experiências com o bebê recém-nascido, no contexto familiar de Valéria esta questão surgirá mais adiante. Verificamos a necessidade de Valéria iniciar um diálogo com a professora apresentando a informação da gravidez de sua mãe:

Professora: Vem aqui, Valéria... O que você queria falar para mim? – pergunta para a criança após pedir para esperar que guardasse seus pertences. Valéria fica em frente da professora com as mãos apoiadas na mesa:

Valéria: Minha mãe tá grávida!

Professora: Sua mãe está grávida... Você vai ganhar um irmãozinho ou irmãzinha! Vem cá... - a professora pede para Valéria posicionar-se ao lado dela.

Neste instante, Valéria fica ao lado da professora.

Valéria: A minha mãe e eu, a gente, acha que é uma irmãzinha.

Professora: Vocês querem uma irmãzinha... ah... Que legal... Você é filha única, não é?

Valéria afirma que sim com a cabeça. Neste instante Bianca se aproxima da mesa da professora.

Professora: Por enquanto é só você de filha, né... logo chegará um irmãozinho ou irmãzinha...

Valéria afirma novamente que sim com a cabeça.

Bianca: Outro dia meu tio me ligou falando pra mim “adivinha quem tá grávida”, aí ele me mostrou a tia Shirley. – diz referindo-se às ligações de áudio e vídeo realizadas pelo celular.

Professora: Que legal, a tia Shirley está grávida!

Bianca: De menino ou de menina... - diz olhando para a professora.

Professora: Vocês não sabem ainda... muito bem...

(Excerto extraído do episódio “Vamos jogar o jogo da pulseira?”)

Neste excerto, observamos que Valéria relata ter conversado com sua mãe acerca do novo membro da família. Verificamos que a cumplicidade das duas em palpitem o sexo do bebê, as aproxima. A professora acolhe a informação e não expressa posicionamento diante das experiências futuras com a chegada de um novo membro, apenas levanta a informação junto à criança sobre sua posição atual como filha única no âmbito familiar. Bianca, que estava próxima, sente-se à vontade para compartilhar a informação de que em sua família há a expectativa para a chegada de

um novo membro por parte de sua tia, uma informação que permitiu a criança inserir-se na conversação.

Verificamos no mesmo episódio que a professora dá continuidade à conversa por meio de uma pergunta:

Professora: Você está animada com a novidade, Valéria?
 Valéria afirma que sim com a cabeça.
 Professora: Já pensaram nos nomes?
 Valéria: Minha tia está falando que é Jade... - diz olhando para a professora.
 Professora: Jade... E você gostou desse nome?
 Valéria: Eu prefiro Anabele... Ana.
 Professora: Anabele ou Ana?
 Raissa aproxima-se da mesa da professora e acompanha a conversa.
 Valéria: Só Ana... eu tô pensando.
 Raissa: O que pró? - diz olhando para as duas, perguntando sobre o que estavam conversando.
 Professora: A Valéria vai ganhar um irmãozinho ou uma irmãzinha. Mas ela está querendo que seja uma menina.
 Valéria fica olhando para Raissa.
 Raissa: Todo mundo... Só minha mãe e meu pai queriam que fosse... Só minha mãe e minha irmã queria que fosse menina, mas eu e meu pai queria menino. - diz referindo-se ao seu irmão que tem menos de um ano.
 Neste momento, Larissa vem correndo e para na mesa da professora.
 Professora: Mas por que você acha que seu pai queria menino?
 Raissa: Eu e meu pai queria menino porque já tem eu e minha irmã já de menina... - diz entonando uma voz suave.
 Professora: Verdade... agora entrou um menino pra compor a família. Muito bem... - responde para todos.
 (Excerto extraído do episódio “Vamos jogar o jogo da pulseira?”)

A fala de Valéria nos possibilita saber que há conversações com sua família acerca da gravidez de sua mãe. Valéria apresenta os palpites de nomes femininos e afirma estar pensativa quanto a esta escolha. Raissa aproxima-se do diálogo e pergunta para levantar informações sobre a temática da conversação. Diante da explicação da professora “A Valéria vai ganhar um irmãozinho ou uma irmãzinha. Mas ela está querendo que seja uma menina”, Raissa insere-se na conversa e apresenta uma situação de “conflito” de expectativas na família a respeito do sexo do bebê que chegaria. A professora realiza uma pergunta interessante para Raissa superar a mera informação sobre a perspectiva do outro: “Mas por que você acha que seu pai queria menino?”. Sendo assim, convida a criança a responder elaborando a hipótese de que a escolha era devido ao fato de seu pai já ter duas filhas do sexo feminino.

É importante ressaltarmos que as crianças necessitam falar sobre suas experiências por mais vezes. Verificamos que nas conversações, algumas crianças apresentam informações novas acerca de informações compartilhadas com os interlocutores anteriormente. É o caso de Valéria que há alguns dias estava pensativa

sobre qual nome escolher para o caso de que o novo bebê da família fosse uma menina, uma irmã. Nesta outra interação, aproxima-se da professora e de Eduardo, trazendo nova informação:

Eduardo aproxima-se da mesa da professora com a massinha nas mãos.
 Eduardo: Prô, minha irmãzinha tá grande!
 Valéria: Eu descobri que é uma menina!!! - diz expressando rosto surpreso para a professora.
 Professora: Sua irmãzinha! É menina! Já escolheram o nome?
 Valéria acena com a cabeça, negativamente.

Valéria: Eu só sei que vai ser moreninha!
 Professora: Moreninha como você... Que linda!!!
 Valéria encolhe o corpo e expressa um sorriso tímido.
 (Excerto extraído do episódio “Professora, quero ser mocinha logo.”)

Ao acompanhar o diálogo que Eduardo iniciou com a professora, Valéria compartilha mais uma informação sobre a gravidez de sua mãe. Talvez ao significar o assunto do diálogo “a irmã” do colega, rememorou que não havia dito sobre a sua irmã, o que a fez ingressar na conversa dizendo: “Eu descobri que é uma menina”. A professora relembra que o nome estava indefinido e pergunta se já decidiram. O fato de ser um tópico que já esteve presente nas conversas com a professora e alguns colegas, permite que Valéria vá direto ao ponto, dispensando introdução e a indicação de que está se referindo ao novo bebê que chegará em sua família. A frase pode ser sintética, porque conta com interlocutores que já compartilharam informações anteriormente.

Vigotski (2018) em seus estudos apresentou as leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança. Enfatizou que inicialmente no processo de desenvolvimento humano, a memória da criança se apresenta quando esta consegue reproduzir algo que aconteceu anteriormente numa determinada situação, ou, ao ver um objeto, reconhece-o e assimila os acontecimentos relacionados a ele.

Neste excerto, verificamos que a memória de Valéria entra em atividade ao sentir-se provocada ao inteirar-se da conversação cujo assunto é a irmã de Eduardo, a linguagem oral, enquanto signo, coloca a memória em atividade. Desta maneira, “a memória da criança na primeira infância age apenas quando e enquanto puder participar da atividade da percepção (Vigotski, 2018, p.99)”, o que expressa uma dependência em relação à situação de percepção.

Compreendemos que ao longo do desenvolvimento da criança, o pensamento e a memória que inicialmente estavam subordinados à percepção, à uma certa idade do ser humano, se encontram em condições mais benéficas de

desenvolvimento. Portanto, na primeira infância, a percepção se destaca, passando a memória e o pensamento a agir de maneira articulada a ela.

5.3 UNIDADE DE ANÁLISE: EXPLICAR PARA O OUTRO

Esta unidade de análise permite-nos expor como as crianças buscam se explicar mediante as perguntas da professora. É evidente que as explicações partem de experiências de atividades que envolvem as crianças. As crianças demonstram domínio na fala e buscam elementos para exemplificar. Por meio das transcrições, observamos que as crianças se aproximam dos diálogos para interagirem, trazendo elementos para auxiliarem a compreensão por parte da professora sobre certo tópico: a bebê Reborn⁴. Nas interações, os momentos em que as crianças estão explicando para a professora, provocam a necessidade/possibilidade de outros colegas ingressarem na conversação para ouvir, opinar, contribuir. Verificamos que as crianças se aproximam da conversa achegando-se próximas da professora e ingressam por meio de falas que reforçam a fala do outro. Vejamos este excerto em que a professora procura compreender a diferença entre os modelos de bonecas:

Professora: Qual é a diferença da bebê Reborn e da boneca normal?
 Adriana: É mais realista! - responde rápido.
 Marcela: Porque a bebê Reborn é... parece de verdade e a boneca de verdade parece de mentira.
 Professora: Hum... E qual é a diferença de brincar com a bebê Reborn?
 Adriana: Ela é mais realista! - responde reafirmando sua fala.
 Marcela: É mais legal!
 Professora: Mas o que é realista?
 Sônia: É mais igual um bebê!
 Marcela: É como um bebê...
 (Excerto extraído do episódio “Essa bebê Reborn é falsa!”)

Este excerto nos revela que os bebês de brinquedos utilizados pelas crianças nas brincadeiras têm, sobretudo, o papel de receberem cuidados. Eles serão incorporados a contextos fictícios de filhos e/ou pacientes. A professora pergunta qual é a diferença entre a bebê Reborn e a boneca “normal” (bonecas convencionais) e obtém como resposta de Marcela “... a bebê Reborn é... parece de verdade e a boneca de verdade parece de mentira” e Adriana recorre à palavra “realista” para explicar à professora. Ao perguntar para as crianças o que significa a palavra “realista” pronunciada por Adriana, rapidamente Sônia afirma que é “igual a um bebê”.

⁴ Um bebê Reborn é uma boneca hiper-realista criada para se assemelhar a um bebê humano real em detalhes e aparência. Essas bonecas são frequentemente feitas artesanalmente por artistas especializados e se tornaram populares como itens de coleção, objetos terapêuticos e brinquedos para adultos e crianças.

A conversação segue com a professora solicitando exemplos do que podemos verificar na boneca para significá-la como realista. As crianças afirmam que os cabelos, os olhos, o peso do brinquedo, o contorno do silicone marcando dedos, mãos, linhas de expressão que a bebê Reborn tem e que a aproximam da aparência de um bebê, mais do que o plástico e o tecido, material de muitas bonecas convencionais. Estes elementos são considerados pelas crianças ao interagirem com a bebê Reborn, segundo elas remetendo à uma experiência mais próxima da realidade.

Trazemos um outro excerto para apresentar a experiência do brincar e sua relação com a realidade. Larissa explica como brinca com seus gatos em casa e por meio de sua fala verificamos que no contexto do faz de conta, sua experiência aproxima-se da realidade através dos elementos reais que pautam suas ações no imaginário:

Professora: [...] Larissa você falou que brinca com seus gatos... Eles ficam quietinhos?

Larissa: Fica! Eu coloco eles dentro do carrinho e saio pra passear com eles.

Professora: Você passeia com eles no carrinho da boneca!

Larissa: Sim! Eu finjo que vou no banco, na C&A... finjo que comprei um gato pela internet e não deu certo... Reclamo que comprei um gato amarelo e veio laranja!

Professora: Você brinca que comprou um gato pela internet e não deu certo... E o que você faz na brincadeira?

Larissa: Eu entrego o gato para meu tio que está no computador... - Aluna se vira de lado e faz a mímica de alguém digitando no computador - a criança continua - Aí meu tio começa a falar: "o reembolso... é... infelizmente acusa a compra e não tem reembolso... Então amanhã a gente vai dar um gatinho novinho pra você!"

As demais crianças prestam atenção e dão risada com a maneira da Larissa imitar a voz do tio, que faz o papel de um suposto vendedor na brincadeira.

Professora: Que legal! O que é reembolso?

Larissa: Reembolso é quando você compra uma coisa, não dá certo e aí você vai lá e exige seu dinheiro de volta!

(Excerto extraído do episódio "Brincadeira: O reembolso do gato")

Verificamos que Larissa ao explicar como brinca com seus gatos, mostra como elementos reais são integrados/matéria prima para o contexto de faz de conta. "Eu finjo que vou no banco, na C&A⁵... finjo que comprei um gato pela internet e não deu certo...". Ao brincar em casa, Larissa envolve as pessoas e os animais que estão presentes neste contexto no campo fictício do faz de conta. Provavelmente, o contexto de compras online é uma atividade comum no ambiente familiar desta criança. Por meio da palavra "reembolso", Larissa incrementa uma ação que está diretamente

⁵ Uma rede internacional de lojas de vestuário feminino, masculino e infantil fundada nos países baixos em 1841 e popularmente conhecida no Brasil possuindo unidades em vários estados.

relacionada a compras e relaciona-se ao direito do consumidor ao afirmar: “Reembolso é quando você compra uma coisa, não dá certo e aí você vai lá e exige seu dinheiro de volta!”. Enfatizamos que, para além da explicação sobre como brinca com seus gatos em casa para a professora, Larissa propicia aos demais interlocutores envolverem-se com a narrativa. Ao utilizar gestos e entonação de voz para descrever todo o contexto de brincadeira envolve os interlocutores na atividade de imaginar como seria este momento. Verificamos o envolvimento dos interlocutores ao direcionarem o olhar e expressarem sorrisos durante a escuta da fala de Larissa.

Neste excerto, Larissa evidencia que na brincadeira a criança é livre em uma situação imaginária, mas esta liberdade é ilusória devido ao seu comportamento estar condicionado às regras que a aproximam do real. “O papel que a criança interpreta e sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem de regras, ou seja, a situação imaginária sempre contém regras” (Vigotski, 2021, p. 219).

Em um outro episódio, Larissa juntamente com as outras crianças contam sobre um determinado jogo digital e explicam para a professora como seria o contexto da fase e os elementos que caracterizam o jogo e as ações do jogador:

Professora: O que vocês fazem com o tablet? Para que vocês usam?

Eduardo: Jogo!

Professora: Que jogo você joga?

Eduardo: O Super Surf sem internet.

Neste momento Bianca aproxima-se da mesa da professora e fica ao lado de Marcela. Yara também se aproxima e fica ao lado da professora.

Professora: Sem internet. Então a mãe já baixou o jogo no tablet pra jogar a qualquer hora. E como é esse jogo Super Surf?

Eduardo: É um negócio que fica tentando pegar moedinha...

Neste instante, Diego que estava em sua carteira corre até a mesa da professora.

Diego: É *Subway Surfes!* – diz corrigindo o Eduardo e informando a professora.

Larissa: É *Subway Surfes!* – diz concordando com Diego e olhando para Eduardo que se refere ao jogo como Super Surf.

Edson também sai de sua carteira e aproxima-se da mesa da professora com as informações.

Edson: Você precisa correr do guarda! – diz para todos.

Professora: *Subway Surfes!*... – repete para as crianças que estão em sua mesa.

Eduardo: É que você fica correndo do guarda... – diz concordando com Edson e é interrompido pela Larissa.

Larissa: É que você pichou um metrô aí ele tá correndo atrás de você! – diz para a professora.

Neste instante, Eduardo, Bianca, Edson, Diego, Analu e Larissa estão na mesa da professora tentando informá-la sobre o jogo em questão.

Professora: Perae... Deixa, eu entender... – diz para todos. – É o *Subway Surfes*. E você picha um metrô? - [questiona sobre a temática do jogo].

Larissa: Não! O bonequinho pichou o metrô. Aí você tem que correr e a meta que tá hoje em dia é pra você não pegar moeda e é muito difícil quando chega no rápido!

Professora: Então vocês têm que pegar moedinhas... é isso?

Larissa: Você pode fazer o que você quiser! - exclama olhando para a professora. – Às vezes você não quer pegar moeda, você não pega. Às vezes você quer pegar moeda, você pega. Aí no meio do caminho tem tipo caixa surpresa, mochila voadora, bota que pula alto.

Eduardo: Skate! – diz complementando a fala da Larissa.

Larissa: ...Skate de sobrevivência... - diz sorrindo.

(Excerto extraído do episódio “Você conhece o Roblox?”)

Observamos que a professora solicita explicação sobre o jogo por meio da fala: “É o *Subway Surfers*. E você picha um metrô?”. A criança interpreta a palavra “pichou”, talvez como uma ação imprudente e indica que não é ela quem faz isso, dizendo: “O bonequinho pichou o metrô!”. Pode ser maneira de explicar que esta é uma ação do personagem e não sua conduta ou talvez uma maneira de dizer que não seria sua escolha enquanto pessoa na vida real. Por meio de sua fala, explica para a professora que o personagem precisa correr e o desafio é a velocidade rápida de determinada fase no jogo.

É importante ressaltar que a professora realiza sua pergunta ao tentar compreender a ação do personagem no jogo usando o pronome de tratamento “você”. Esta formulação parece autorizada por Edson e Larissa que, ao explicarem sobre a ação do personagem no jogo, também utilizam o mesmo pronome: “Você precisa correr do guarda!” e “É que você pichou um metrô aí ele tá correndo atrás de você!”. Porém, quando usado pela professora gera reação de Larissa, que, rapidamente, esforça-se por distinguir que a autoria da ação é do personagem.

Neste mesmo episódio, a conversa envolve novos interlocutores. Em determinado momento, Edson pergunta para a professora se ela conhece uma plataforma com jogos digitais:

Edson: Você conhece o *Roblox*? – pergunta para a professora.

Eduardo: Eu jogo! Eu jogo! – afirma apontando o dedo em direção ao Edson. Neste momento aproximam-se da mesa da professora o André e Diego.

Edson: Você não sabe! – diz para o Eduardo. – desafiando-o.

Professora: Ele joga! Ele tem internet... Estávamos conversando aqui agora sobre isso... – diz para o Edson.

Professora: Como é esse jogo *Roblox*?

Edson: Professora, é um monte de jogo dentro da página!!! [move os braços amplamente à frente da face, afastando-os para as laterais do seu corpo]. – Carrega o “Amber face”, carrega... Como que é mesmo?... Qual outro jogo mesmo? – pergunta para Eduardo, Diego e André.

Eduardo: Tem da casa, tem que lutar e tem da arma. Tem que matar os bichos! E tem os carinhas que fica mexendo com você no jogo do *Roblox*...

André: *Doors*! – responde ao Edson.

Edson: Não... Não é isso não, Eduardo! – diz cruzando os braços.

Professora: Calma... Deixa, eu entender... O “*Roblox*” ...

Todos: *Roblox!!!* – corrigem a fala da professora.
(Excerto extraído do episódio “Você conhece o *Roblox?*”)

Eduardo, que está próximo do grupo, insere-se no diálogo dizendo, empolgado, que sabe jogar e a professora realiza a mediação junto ao Edson para validar suas experiências com jogos digitais. Verificamos que André, que estava próximo, é provocado a responder à pergunta de Edson. A professora procura organizar a conversa tentando entender o contexto deste jogo, a começar pelo nome, que pronuncia incorretamente.

Assim, a professora oferece possibilidades de as crianças falarem sobre um assunto acerca de vivência infantil que extrapola as atividades desenvolvidas na escola e que, em geral, é objeto de censura por parte de professores. Estrategicamente, coloca-se como aprendiz na conversação. Tal possibilidade oportuniza às crianças se colocarem no lugar do outro que tem o conhecimento, lugar habitualmente ocupado pelos docentes ou pelos adultos, em geral. Não há elementos que contribuam visualmente com a compreensão daquele que desconhece a plataforma digital, o que potencializa um alto nível de elaboração do pensamento e uso da linguagem pelas crianças para explicar, esforçando-se por levar o interlocutor ao entendimento.

Verificamos diferentes recursos de uso da linguagem para referir-se aos jogos: enquanto uma criança pronuncia o título em inglês, o outro refere-se aos jogos a partir dos elementos que o caracterizam. É evidente que a cultura digital está imersa nesta conversação por meio de elementos não declarados pela fala, ou seja, as crianças conversam sobre os jogos considerando questões postas socialmente acerca do uso da internet e tecnologia, como: acesso à internet por meio do provedor, capacidade de armazenamento de dados nos diferentes aparelhos (celular ou Chromebook), criação de login e senha, entre outras questões necessárias para acesso e jogo.

Evidenciamos os estudos acerca da compreensão do signo e do significado das palavras. “Encontramos no significado da palavra a forma mais simples do pensamento e da linguagem” (Vigotsky, 2009, p. 398). Portanto, no uso da linguagem oral a compreensão se dá por meio das associações mentais sob a influência das imagens semióticas das palavras que vão contextualizando o teor da conversação.

A conversação prossegue com a professora repetindo corretamente o nome da plataforma e Edson alerta:

Professora: *Ro-blox*... – diz devagar a palavra correta. – Tem vários jogos dentro dele. – afirma movimentando suas mãos sobre a mesa expressando o conter algo dentro.

Edson: É uma pasta com vários jogos. Por isso que ele é pesado! É pesadão pra caramba!

André: Tipo a *Play Store*... – diz para a professora. – Mas não precisa baixar... É só ir jogar.

Professora: Então, você entra lá nessa página... acessa essa pasta que tem vários jogos...

Edson: Vários, mas tem muitos jogos que não presta!

André: Milhares!

Professora: O que é um jogo que não presta?

Edson: O jogo que não presta é um jogo sem solução! Porque tem jogos que é uma cópia: falam que é o dois, mas não é... Aí você chega lá... O (*inaudível o nome do personagem*) fica correndo atrás de você e não tem como você sair da caixa! Aí o jogo fica sem solução.

Professora: Então são os jogos chatos?

Edson: Não... Todos não!

(Excerto extraído do episódio “Você conhece o *Roblox*?”)

Observamos que Edson, ao afirmar que “É uma pasta com vários jogos” remete ao conceito de armazenamento, tecnologia digital, uso da internet, entre demais elementos necessários para a concretização do ato de jogar na plataforma. A interpretação destes elementos pelos interlocutores está ancorada no contexto histórico e cultural, nas interações sociais e vivências. André exemplifica para a professora por meio de uma comparação atrelada ao aplicativo “Play Store”, provavelmente supondo que este aplicativo esteja instalado no celular da professora, o que possibilitaria melhor entendimento.

As interpretações acerca de uma palavra podem ser distintas para os interlocutores. Se para Edson um jogo “que não presta é um jogo sem solução”, podemos exemplificar que para a professora poderia ser interpretado como um jogo não adequado para a faixa etária, jogo com violência, etc.

Novas abordagens acerca do tema jogos digitais são feitas e as crianças comentam o jogo “*Rainbow Friends*”, ensinando a professora a jogar e descrevendo os desafios das fases. Quando finalizam a conversa, as crianças vão para outras atividades com outros colegas e a professora fica sozinha. Daniel, que estava brincando com seu grupo, aproxima-se dela e alerta: “Esse jogo dá um pouco de susto às vezes”. Esta brevíssima intervenção pode condensar dois sentimentos importantes: a empatia da criança pela professora, pois sente-se provocado em alertá-la sobre a possibilidade deste sentir medo e o possível receio de fazer isso na frente dos colegas e poder ser interpretado como “covarde”.

As crianças realizam múltiplas interações ao longo do seu desenvolvimento. É importante destacarmos que na interação com o outro, estabelece

compromissos e assume responsabilidades. Destacamos este excerto para apresentar combinados que as crianças constroem no processo de fazer amizades:

A conversação estava ocorrendo e na mesa estava o “caderno coletivo”⁶ próximo a professora.

Larissa puxa o caderno para si e folheia. A professora puxa mais para perto, alegando não conseguir ver.

Bianca: Olha você Larissa! - diz apontando para a página com a foto da colega.

Marcela: Olha eu, aqui! - diz apontando para sua foto.

Larissa: Tem certeza absoluta que sou eu? - pergunta ao observar que estava de cabeça baixa na fotografia.

Professora: É você sim. No dia que a gente fez o cubo!

Larissa: Ah! Sou eu sim! Me reconheci pela pulseira da Raissa...

Professora: Por que pela pulseira da Raissa? - apontando para o acessório na imagem.

Larissa: Porque eu carrego a letra dela e a Raissa carrega a minha. - diz, referindo-se a pulseira com miçangas de letras.

Professora: Ai que legal! Pulseira de amigas inseparáveis! É isso?

Larissa afirma que sim com a cabeça.

(Excerto extraído do episódio “Quero ser mocinha logo...”)

Professora: Quais outros cuidados têm que ter com o peixe?

Bianca: De vez em quando, tem que trocar a água. Aí eu coloco em cada copo um peixe diferente. Aí eu troco a água e tem que colocar alguma coisinha (faz gesto de pequeno com o polegar e indicador referindo-se ao alimento). Depois que terminar de encher de água é só ligar a bombinha.

Professora: Muito bem...

Bianca: Um dia eu achei um rabudo tão bonitinho. Ele é um peixe, mas parece uma cobra assim... (diz colocando a caneta entre suas mãos). Ele come toda a sujeira.

Professora: Esse eu conheço! As pessoas falam que este é o peixe de limpar aquário, né?!

Bianca: É!!!

Professora: Já ouvi falar que todo aquário deve ter um peixe desse...

Bianca: Eu tenho até hoje!

Professora: Ele brinca com ou outros?

Bianca: Não! Ele fica bem quietinho no cantinho dele! Meu pai queria comprar uma torrinha pra alguns peixes dormirem. Só que algum peixe destruiu. Porque tava assim (faz o gesto de casinha com as mãos) e aí do nada ela ficou assim (move as mãos para baixo) ... quebrado...

Professora: Muito interessante!

(Excerto extraído do episódio “Animais de estimação”)

Em ambos os excertos verificamos compromissos assumidos nas relações.

A coerência da narrativa revela acordos estabelecidos e considerados nas interações:

Larissa e Raissa, simbolizam a amizade entre elas pelo uso das pulseiras com as letras trocadas e Bianca explica a especificidade do peixe e adota os cuidados necessários no momento de lavar o aquário separando os peixes em copos com água e com o respectivo alimento.

⁶ Este caderno é um registro coletivo da turma e fica na sala de aula. As crianças registram atividades, colam fotografias, bilhetes, figurinhas, combinados e podem consultá-lo todos os dias.

Encontramos socialmente práticas simbólicas para estreitamento de vínculos em interações sociais, como: uso de vestimentas específicas em prol de uma campanha ou ação social, símbolo da aliança entre casais em relacionamentos e ritos, entre outros. Ressaltamos que as crianças assumem estas práticas incorporando em suas interações para firmar vínculos de amizade, o que auxilia no processo de ampliação dos grupos de interação.

Pino (2006) estudou a atividade imaginária ancorado na Teoria Histórico-Cultural. Explica que há diferentes formas de atividade realizadas pela espécie humana que revelam sua forma peculiar de ser e de viver. A atividade biologicamente sustentada se diferencia, transformando-se em uma atividade nova, especificamente humana, sendo esta conceituada como uma atividade criadora, quando o ser humano qualifica a atividade adentrando no campo da autodeterminação, da liberdade e da consciência. Esta atividade criadora é caracterizada por permitir aos seres humanos agir sobre a natureza e transformá-la em função de objetivos. Portanto, a atividade imaginária, marcada por práticas sociais simbólicas, como explicitado neste excerto com o uso do objeto pulseira, carrega o significado de manter o vínculo de amizade.

Bianca nos permite verificar a aprendizagem acerca dos cuidados com o animal de estimação ao detalhar sobre o procedimento com a troca de água do aquário. Ela não diz com quem aprendeu a realizar todo o processo, mas compreendemos que é uma ação dos adultos no contexto familiar.

Em um outro excerto, observamos combinados estabelecidos entre mães e filhas apresentados para a professora e a necessidade que as crianças expressam para conseguir dialogar acerca do assunto com a professora:

As crianças estavam comentando sobre o posicionamento das mães diante de conflitos familiares, às quais atribuíram o adjetivo “estressadas” e as compararam aos pais. Larissa afirma para a professora que quer ser mocinha logo e todos começam a lançar hipóteses para descobrir o porquê deste desejo. A criança revelou alguns motivos enumerados pela professora:

Professora: Isso mesmo... Mas me conta por que! Agora eu quero saber! Você quer ser mocinha pra comer chocolate, ficar mais bonita... - diz contando nos dedos.

Larissa começa a rir.

Professora: Hum... tem mais coisa aí... me conta vai... Por que você quer ser mocinha?

Adriana: Ela quer ficar sozinha em casa pra fazer arte!

Professora: Que arte?

Adriana: A arte de comer tudo!

Yara: Ela quer namorar!

Professora: Você quer namorar, sua danadinha?

Larissa começa a rir e Adriana solta um berro.

Adriana: Ela gosta de um menino que tem onze anos. Ele é da tarde!

Professora: Eu sabia que tinha mais coisas além de comer chocolate.
 Yara: Ele chama Lucas.
 Professora: Tá de paquerinha, já?
 Adriana: Tá de paquerinha, mas o menino nem sabe...
 Professora: E você já contou pra sua mãe “estressada”? - pergunta para Larissa devido ao adjetivo atribuído pela criança.
 Larissa: Já... pode perguntar pra ela...
 Professora: O que ela falou?
 Larissa: Falou que eu não tenho idade... quando eu completar doze anos, eu posso!
 Professora: Aí com doze anos você é mocinha?
 Larissa afirma que sim com a cabeça.
 Adriana: É a idade do meu irmão que já namora.
 Professora: Eu acho que vocês devem aproveitar muito e brincar... uma hora vocês serão mocinhas... Isso vai chegar. Aproveita enquanto não é e brinca muitooooooooooooo... - diz enfatizando na fala o quanto é bom brincar e ser criança.
 Yara: Eu falei pra minha mãe isso e ela falou que ainda não tenho idade pra namorar. Só com dezoito anos!
 Professora: Eu concordo com as mães. Ai, ai, ai, Larissa que quer ser mocinha logo... aproveita e brinca um tantão assim, antes dessa fase chegar! - diz esticando os braços e abraçando a aluna que sorria com leveza.
 (Excerto extraído do episódio “Professora, quero ser mocinha logo.”)

As crianças estão em processo de compreender as relações e, por vezes, necessitam de explicações acerca do que é desconhecido, mas que desejam vivenciar pois observam estas relações socialmente. O contexto de namorar envolve assumir experiências, combinados e mudanças em suas relações sociais.

Segundo contam as crianças, suas mães sinalizam por meio da faixa etária o momento que esta ação poderá acontecer. As crianças parecem aceitar e concordar que é necessário apenas atingir a idade mencionada por seus responsáveis. É evidente que as crianças sabem que existe um contexto de experiências: beijar, andar de mãos dadas, abraçar e demais combinados, que fazem diferir o namoro de outras relações de amor e carinho que já vivenciam.

A professora intui na conversação que há questões para além de ser mocinha que não se explicam apenas com o dito: “pra comer chocolate, ficar mais bonita”. Ao afirmar ficar mais bonita, muito provavelmente a criança tem em mente as alterações corporais das adolescentes, a possibilidade do uso do sutiã, os acessórios como piercings, pintura nos cabelos, as escolhas corporais como tatuagens, sobrancelhas, roupas estilizadas, entre outras. Estas questões são compartilhadas e comentadas socialmente e valorizadas no contexto histórico e cultural, mas raramente com as professoras.

Deste episódio, então, verificamos a mediação da professora é no sentido de explorar o que está atrelado a palavra “mocinha”. A atribuição de sentido para a

referida palavra está no fato de realizar ações observadas pelas crianças no contexto social e que são, por vezes, validadas e valorizadas. A professora realiza a mediação acolhendo as percepções que as crianças apresentam com relação ao posicionamento dos pais acerca da temática do namoro e posiciona-se dizendo que este momento irá chegar e que concorda com as mães.

Observamos que a professora não julga como certo e errado os ensaios de paquera que as crianças compartilham, uma maneira de acolher os sentimentos. Larissa sente-se bem por não ter sido julgada e aceita o abraço, tendo sido possível conferir, pelo registro de videogravação, o sorriso em seu rosto.

5.4 UNIDADE DE ANÁLISE: BUSCAR AJUDA PARA RESOLUÇÃO DE CONFLITO

Observamos nos excertos destacados nesta unidade de análise que as crianças buscam o auxílio da professora na resolução de conflitos: recorrem aos adultos para reportar situações em que uma criança é minoria diante de posicionamentos contrários. Por vezes, verificamos que a criança que busca auxílio não compreende os reais motivos dos conflitos e, por vezes, não consegue estabelecer uma comunicação para apurar o ocorrido, elaborar perguntas para compreender a opinião/ rejeição do outro diante de suas ações ou outras ações que a auxiliem a compreender o fato ocorrido e as ações para buscar a solução:

As crianças estão brincando e a professora está conversando com um grupo, quando escuta alguém chorar:

Professora: Quem está chorando? - pergunta com voz alta para a turma toda ouvir. - Vem aqui Paulo... O que aconteceu? - permanece falando alto para todos.

Neste momento, dá duas batidas de palmas acompanhadas da palavra "parou", pois as crianças começaram a falar ao mesmo tempo... Todos param e olham para a professora.

Professora: O que aconteceu? - diz em tom alto para todos, diminuindo o volume de sua voz ao final da frase.

Paulo, que já estava diante da professora, diz:

Paulo: Ninguém quer brincar comigo... - diz derramando lágrimas enquanto olha para a professora.

Professora: O Paulo está... - diz para todos e é interrompida por Paulo.

Paulo: Eu não posso brincar...

Larissa: Quer brincar, Paulo? - pergunta imediatamente, sendo interrompida pela professora. A pergunta de Larissa é emitida rapidamente ao verificar a atenção da professora sendo direcionada a todos. - Larissa não tem em mãos nenhum brinquedo ou objeto.

Professora: Não! - diz para Larissa - Nós vamos resolver isso primeiro... - diz para Larissa, referindo-se ao conflito - O Paulo está chorando porque ninguém quer brincar com ele. - diz para todos. - Paulo cessa sua fala, após ser interrompida por Adriana.

Adriana: Você tem que pedir pra brincar, Paulo. - diz em voz alta para o Paulo e diante da turma.

Professora: Você precisa pedir pra eles, Paulo... Diga Adriana...- diz interrompendo sua fala para dar a palavra para a aluna que levantou a mão.
Adriana: Você precisa pedir pra brincar e não chegar pegando as coisas da brincadeira sem pedir! - diz para Paulo e para todos que estão acompanhando a conversa.

Professora: Fala, Diego... - diz ao ver a mão do aluno levantada. - Venha mais a frente para conseguirmos te escutar (aluno estava no fundo da sala) - diz enquanto o aluno se aproxima - Primeiro vamos ouvir o que a sala tem a dizer...

Diego se aproxima do Paulo, da professora e de alguns alunos que estão de pé na frente da lousa acompanhando a conversa. Enquanto isso, os demais estão parados olhando, distribuídos pela sala.

Diego: Eu deixava ele brincar, só que quando tava na nossa vez, ele pegava a pista (pista lançadora de carrinhos) da nossa mão. - diz para a professora e olhando para o Paulo.

Eduardo: E pegava com muita força... - diz alto do meio da sala.

Diego: E também pegava os nossos carrinhos... - diz mostrando o carrinho para a professora.

Paulo, ao lado da professora, não dizia nada, olhava para os colegas e aos poucos parava de chorar.

Professora: Empurrando com força, pegando a pista na mão, entra na brincadeira sem ser a sua vez... O que você tem a dizer? - diz olhando para o Paulo enquanto conta nos dedos as ações desagradáveis levantadas pelos colegas...

Paulo permanece sem chorar ao lado da professora, olhando pra ela sem dizer uma só palavra.

Professora: E eu vou dar meu testemunho... Você já quebrou três brinquedos meus⁷... Já conversamos sobre isso...

Adriana e outras crianças: É...

Adriana: Quebrou... e a professora tinha um monte!

Professora: Ninguém gosta, Paulo de ter o brinquedo quebrado... - diz olhando para o Paulo. - Se você arranca a pista com força da mão do Diego, o que pode acontecer?

Paulo não responde, fica em silêncio e coloca a mão na cabeça.

Adriana: Quebra e aí quem vai comprar não vai ser você, vai ser sua mãe!

Diego: E a pista é do meu irmão⁸! - diz olhando para Paulo.

Professora: Então, você precisa brincar do jeito certo! - diz olhando para a criança. - Você vai brincar do jeito certo? Eu já chamei sua atenção porque te vi jogando brinquedos... E eu concordo com a turma, ninguém quer brincar com quem joga brinquedos, o que faz com que quebre! - ressalta. - Você vai brincar com eles, se você começar a estragar brinquedos terá que sair da brincadeira. Vai brincar do jeito certo.

Paulo só balançou a cabeça afirmando que sim e foi procurar alguém para brincar.

(Excerto extraído do episódio “Tem certeza absoluta que sou eu na foto?”)

Ao verificar o som de criança chorando, a professora realiza uma pergunta aberta em tom de voz alto, seguida de duas palmas direcionada para toda a turma. Diante desta ação, a professora atraiu a atenção das crianças e iniciou uma conversa coletiva para apurar o que fez Paulo chorar. Ele apresenta o motivo de seu choro e rapidamente Larissa o convida para brincar, uma tentativa de cessar o choro do colega

⁷ A professora possui uma caixa de brinquedos adquiridos por doação e aquisição própria que fica no armário da sala.

⁸ Conforme a rotina da turma, no dia do brinquedo, as crianças trazem um brinquedo que utiliza no contexto para brincar na escola.

e resolver o problema. É possível que esta ação de Larissa esteja atrelada a experiências, que por vezes, cessam a brincadeira ou atividade diante de algum conflito ou quebra de regras estabelecidas. A professora diante da necessidade de compreender e solucionar o problema explica para Larissa que é necessário entender o conflito e na sequência as crianças começam a expor alguns motivos que as fizeram não acolher o Paulo nas brincadeiras.

Observamos que Paulo, inicialmente, expõe para a professora (mas também sendo ouvido pelo grupo o que o levou a chorar. Conforme as crianças relatavam ações desagradáveis realizadas por Paulo na brincadeira, este silenciou. Entendemos que este silenciamento é um reconhecimento da veracidade das ações relatadas pelos colegas, pois não argumentou ou desmentiu o que foi apresentado sobre sua postura nas brincadeiras.

Importante destacar que, apesar das colocações negativas, as crianças demonstraram empatia por Paulo, alertaram que diante de danos aos brinquedos cabia ao seu responsável repor o material e sinalizaram que o brinquedo em questão era de uma criança que não pertencia a este grupo de alunos. A professora rememorou na conversa situações acerca de cuidados com brinquedos conversados com Paulo em outras ocasiões e realizou novamente a orientação já acordada, por meio da pergunta: “- Você vai brincar do jeito certo?”. Com esta questão, a professora deixou para a criança a decisão sobre sua disposição para contribuir com o grupo. Paulo afirmou positivamente com a cabeça e saiu pela sala em busca de alguém para brincar.

É provável que Paulo apenas tenha se conscientizado sobre seus modos de participação nas brincadeiras pela forma como o diálogo acontece, incluindo as observações dos seus colegas e da própria professora. Após a conversa com as crianças, mediada pela professora, Paulo retorna à atividade de brincar e ao longo do período não há ocorrências de seus comportamentos inadequados, sinalizados pelos colegas. Enfatizamos que a professora, ao acolher os relatos orais das crianças acerca das ações de Paulo no momento da brincadeira e ao rememorar ações em outros momentos, opta em conversar e orientar por meio da conversa uma tentativa de brincar a ser realizada por Paulo que acolha a todos e que garanta o cuidado com os brinquedos. A professora não faz uso de sanções para garantir que a criança brinque direito, como por exemplo deixar um tempo sem brincar para pensar em suas ações. A proposta que verificamos neste excerto, pautou-se no combinado entre

Paulo, professora e colegas por meio da conversa de que suas ações seriam modificadas, enfatizadas pela pergunta “Você vai brincar do jeito certo?” que é assentida positivamente pela criança com o gesto de balançar a cabeça.

Em nosso material empírico constatamos em um excerto que a criança buscou auxílio da professora e demais colegas para entender uma situação vivenciada no âmbito familiar. Nesta ocasião, a conversação entre o grupo de crianças mediada pela professora pode contribuir com o entendimento de um acontecimento específico, ao permitir que todos levantassem hipóteses a partir de elementos que pudessem caracterizar as ações das pessoas envolvidas:

Laís: E você gosta de mim?
 Professora: Eu gosto de todas vocês!!!
 Valéria: Até dos meninos? – pergunta olhando para a professora inclinada na mesa.
 Professora: Dos meninos também.
 Laís: Tem inveja...
 Professora: Quem tem inveja?
 Laís: Eu... – diz olhando para a professora.
 Professora: Você tem inveja de quem?
 Laís: Por causa do meu pai que fala quando tô fazendo lição pra minha irmã. – diz referindo-se ao pai.
 Professora: Mas ele gosta das duas! Vocês são lindas! Gêmeas lindas! Não é igual o amor?
 Marcela: É que teve um dia...
 Adriana: É igual o amor!
 Professora: É filha... Ama as duas...
 Adriana: Ele fala pra sua irmã, mas fala pra você também...
 Professora: Eu concordo com a Adriana. Ele fala pra sua irmã, mas ele ama você também.
 Laís: Ô prô... Eu tava passando na rua, aí meu pai falou assim: “Passa, logo!”. Aí eu falei: “Eu vou passar” ... Aí ele pegou no meu braço e fez assim... – diz fazendo o gesto de torcer o braço. – Começou a entortar!
 Professora: Por que você acha que ele poderia ter entortado seu braço? - diz olhando fixamente para Laís.
 Laís: Eu não sei! Eu não fiz nada demais. – diz dando de ombros...
 Professora: Tinha carro passando?
 Laís: Tinha... – diz com entonação baixa...
 Professora: Então...
 Marcela: E se atravessa correndo morre atropelada!!! – diz rindo.
 Adriana: Ele entortou seu braço pra te segurar!
 Professora: Ele pode ter ficado nervoso e te segurou correndo!
 Laís: Aí minha mãe ficou brava com ele! – diz para todos.
 (Excerto extraído do episódio “Animais de estimação.”)

Nesta conversação ressaltamos que a Laís tem necessidade de dizer que não se sente amada. Ela aponta esse sentimento afirmando sentir inveja, pois verifica que seu pai diz para sua irmã algo positivo durante a atividade escolar realizada em casa. A criança emprega a palavra “inveja” para significar o sentir vontade de ouvir de seu pai o mesmo que é dito para a irmã, talvez em um contexto direcionado apenas

para ela. Verificamos a dificuldade do adulto em acolher uma questão sensível que envolve a expressão de uma criança que verifica não se sentir amada por um responsável direto pertencente ao âmbito familiar.

Em um primeiro momento, observamos na conversação a professora afirmar que esta criança é amada, numa tentativa imediatista recorrendo ao fato de serem gêmeas e, por esta razão, supostamente, serem igualmente amadas pelo pai. Este episódio mostra que nem sempre o adulto precisa responder de imediato a uma questão sensível e apresentada pela criança, especialmente quando não tem evidências reais que validem os sentimentos e ações do pai.

A professora ressalta o fato de serem gêmeas e irmãs e que o pai sente amor pelas duas, sem possuir base para saber se este amor é uma verdade por parte do pai. Esta mediação não auxilia Laís a olhar em sua singularidade, mas reforça o senso comum e um estereótipo “ser gêmeas”. Verificamos que ressaltar para Laís suas habilidades e competências propiciaria a criança refletir sobre suas especificidades. As colegas que estão compartilhando do relato da Laís enfatizam que o pai sente amor pelas duas, demonstrando empatia pela colega.

Na sequência, a criança conta um acontecimento que gerou um gesto interpretado negativamente por ela. A professora verificando o relato, faz uma pergunta que permitisse a criança pensar possibilidades sobre a ação empregada e perspectivas diferentes.

Diante de uma possibilidade de análise do contexto, as crianças começaram a compartilhar suas impressões acerca da ação do adulto responsável: “E se atravessa correndo morre atropelada!!!” e “Ele entortou seu braço pra te segurar!”. Estes apontamentos permitem a Laís verificar outros pontos de vista e refletir sobre seu julgamento diante do fato ocorrido, no qual formou uma opinião. Mas as falas da professora e da colega, justificando a ação do pai não contribuem no processo de acolher os sentimentos das crianças.

O momento de compartilhar por meio da fala oportuniza que as crianças se coloquem no lugar do outro e verifiquem os elementos que marcaram aquele contexto, por meio da pergunta da professora “Tinha carro passando?”. Socialmente, somos ensinados a ocultar os sentimentos dolorosos como se sentir amado, sofrer uma ação que machuca (a torção do braço), perceber diferenças no modo de se relacionar com as diferentes filhas... Esta aprendizagem coloca limites para a ação da professora, que se empenha em tentativas de convencer sua aluna de que seu pai a ama e quer

protegê-la. Não há nenhuma razão palpável para estas afirmações e, nesta situação, o melhor teria sido colocar-se no lugar do outro e acolher seus sentimentos.

5.5 UNIDADE DE ANÁLISE: PERGUNTAR ENVOLVENDO O OUTRO EM ASSUNTOS DE INTERESSE PESSOAL

As crianças iniciam uma conversa perguntando uns para os outros sobre aquilo de que gostam de fazer. Vejamos este excerto:

Larissa: Professora... O que você mais gosta de fazer?
 Professora: O que eu gosto de fazer? - pensa.
 Larissa: É! No feriado, final de semana...
 Professora: Assistir filmes!
 Larissa: Você assiste o filme "Cúmplice de um resgate"⁹
 Professora: Adoro! Essa novela eu assisto... é a segunda vez que eu assisto na televisão... Qual você prefere? Cúmplice de um resgate ou Carrossel?
 Larissa: Carrossel
 Professora: Poliana ou Poliana moça?
 Larissa: Poliana moça.
 Professora: Você assiste Poliana moça? - pergunta para Adriana.
 Adriana: Às vezes.
 (Excerto extraído do episódio "Tem certeza absoluta que sou eu na foto?")

A criança realiza a pergunta para a professora "O que você mais gosta de fazer?". Ao observar a professora pensando em sua resposta, a criança é provocada a especificar o contexto e complementar a pergunta: "É! No feriado, final de semana...". Diante da fala da criança, a professora (re)interpreta a questão e diz que assiste filmes. Observamos que Larissa aproxima a resposta da professora à sua ação de assistir determinada novela. É interessante ressaltar que a criança nomeia a novela como sendo um filme e a professora corrige a informação em sua fala, sem constrangê-la. Na sequência, a professora brinca com a criança de escolhas rápidas envolvendo novelas direcionadas ao público infantil, uma brincadeira que consiste em apresentar duas opções para que a criança escolha uma.

Ressaltamos nesta conversação que a professora aproxima suas atividades às das crianças e possibilita abertura para a produção de falas acerca desta temática. Observamos que a professora procura aproximar-se das crianças apresentando títulos de novelas para o público infantil e por meio de pergunta direta "Você assiste Poliana moça?", procura envolver a criança que está compartilhando da conversação, mas mantém-se como ouvinte.

⁹ "Cúmplice de um resgate", "Carrossel", "Poliana" e "Poliana – Moça" trata-se de títulos de novelas brasileira destinadas ao público infantil vinculada em um canal aberto de televisão. Ressaltamos que algumas destas novelas também foram adaptadas em filmes com estreias no cinema.

Em um outro episódio, verificamos que a criança inicia com uma pergunta para a professora e na sequência narra um acontecimento que ocorreu em âmbito familiar:

Eduardo: Ô professora, você viu que o Lula ganhou?

Professora: Sim... O Lula ganhou as eleições! Você estava torcendo para o Lula?

Eduardo: Lógico! Ó (faz o sinal de L¹⁰ com o indicador e polegar, sinal utilizado na campanha eleitoral)!!! A mulher fazendo assim ó (faz o gesto de negativo com o polegar acenando para baixo) pra nós lá dentro do busão quando a gente foi lá no meu vô!

Professora: Não entendi... Quem fez assim (repete o gesto da criança) pra vocês dentro do ônibus? A mulher fez sinal de negativo para vocês no ônibus?

Eduardo: É. Quando nós tava indo ver meu vô... Aí a mulher fez assim pra nós ó... (repete o gesto de negativo).

Professora: Por que você acha que ela fez assim? – diz repetindo o sinal.

Eduardo: Só porque o Lula ganhou! E eles tem e nós, não! – diz esfregando o polegar e o indicador referindo-se a dinheiro.

Professora: Eles têm e nós não, o que? – diz imitando o gesto da criança.

Eduardo: Dinheiro!

Professora: Mas como ela ia saber que vocês votaram no Lula?

Eduardo: É porque nós fez o L. – diz fazendo a letra com a mão direita. – Aí ela fez assim pra mim, minha irmã, meu irmão e minha mãe. Aí ela fez assim pra nós, ó... – diz fazendo o gesto com a mão que coloca o polegar para cima e o indicador na horizontal.

Professora: Ela fez arminha??? – diz entonando voz de desaprovação. – Ai... quanta violência!!!

Eduardo: É. Só tinha Bolsonaro... Bolsonarista, lá....

Professora: Está perigoso... Não pode mexer com as pessoas na rua não... Toma cuidado...

(Excerto extraído do episódio “Você conhece o *Roblox*?”)

Após responder para a criança acerca das eleições, a professora perguntou se Eduardo estava torcendo para o candidato eleito. Na sequência, a criança relata um acontecimento e fez gestos de mão utilizados durante a campanha eleitoral, elementos que caracterizam candidatos e foram compartilhados como signos para defender bandeiras partidárias em âmbito nacional.

Ao contar para a professora que uma mulher fez sinal negativo para ele e sua família, a professora questionou se Eduardo sabia o motivo desta ação. A criança afirma que sim, pois anterior ao sinal da mulher, a criança afirma ter feito o sinal com a mão que representa a letra do candidato que é sua escolha e justificou este ato foi realizado “Só porque o Lula ganhou! E eles tem e nós, não!” fala seguida do gesto de mão que representa “dinheiro”.

¹⁰ Em 2022 estávamos em contexto eleitoral para presidência, quando havia uma intensa campanha e divisões, marcadas por um contexto sociopolítico hostil entre a direita, representada pelo Partido Liberal (PL), com o candidato Jair Bolsonaro e a esquerda, representada por Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). A disputa foi muito acirrada e Lula venceu as eleições com 50,9% dos votos e Bolsonaro ficou com 49,10%, segundo a Justiça Eleitoral brasileira.

Ao dizer que a mulher tem dinheiro enfatizando com o gesto, a criança provavelmente reproduz uma questão compartilhada socialmente e divulgada na campanha política em diversas mídias. Importante registrar que o contexto das eleições presidenciais brasileiras do ano de 2022 foi marcado por disputa política partidária que envolveu um candidato da extrema direita e o outro da esquerda no segundo turno das eleições.

Enfatizamos que a professora ao compreender os gestos e compartilhando do contexto social, ressalta que o gesto de arma incita a violência e orienta a criança a ter cuidado com as pessoas desconhecidas. Observamos que a criança imersa em um contexto social marcado por campanhas políticas nas mídias, interações nas redes sociais, conversas entre as pessoas nas interações do cotidiano, permitiu interpretar gestos e falas que constituem seu posicionamento ao escolher o candidato. Verificamos que a criança difere o gesto do candidato escolhido ao do candidato opositor e evidencia que o candidato defendido pela mulher está alinhado a determinada classe socioeconômica.

A professora, ao ser informada sobre o gesto feito pela mulher simbolizando uma arma, gesto este utilizado na campanha do candidato da extrema direita que faz menção a uma política de estímulo ao armamento da sociedade civil, coloca-se contra a violência e orienta a criança a tomar cuidado com as interações com desconhecidos.

Observamos que a criança possui uma interpretação com relação à desigualdade social e opina criticamente sobre a questão que diferencia a mulher que fez o gesto e a sua família, por meio da produção de seu discurso “Só porque o Lula ganhou! E eles tem e nós, não! – diz esfregando o polegar e o indicador referindo-se a dinheiro.” A professora solicita a explicação por meio da reprodução do gesto, que é nomeado pela criança como “dinheiro”. Esta ação permite verificar a atribuição de sentidos empregados ao gesto pela criança.

5.6 UNIDADE DE ANÁLISE: COLOCAR-SE NO LUGAR DO OUTRO

Em nosso material empírico ressaltamos apenas cinco excertos que caracterizam esta unidade. Destacamos aqui como as crianças, ao utilizarem a linguagem oral na conversação, interpretaram os assuntos, buscando aproximar sua experiência singular com as temáticas que vão sendo escolhidas pelos colegas e/ou

pela professora. Observamos que as crianças, por vezes, confrontaram suas opiniões e apresentaram outras perspectivas acerca de uma afirmativa culturalmente veiculada pelas mídias sociais.

Por meio da análise desta unidade, podemos enfatizar o quanto é importante a abertura da conversação para que as crianças reflitam sobre questões sociais no contexto escolar, sob a mediação de um adulto. Neste episódio, em especial, destacamos uma questão posta na sociedade no que se refere estereótipos de relações entre certas cores e atividades para os sexos feminino e masculino, uma questão que permeia gerações e que marca escolhas, lugares, comportamentos e preconceitos:

As crianças estão conversando com a professora sobre suas atividades de lazer em casa.

Professora: E sabe o que eu gosto de fazer também? Jogar videogame.

lara: A “profe” joga! - diz com cara de surpresa.

Laís: Ela joga! - diz colocando a mão na boca fazendo expressão de surpresa.

Larissa: Minha tia... Ela falava que menina tem que brincar de boneca. Mas um dia, eu mostrei pra ela que eu sabia jogar videogame e ela falou: “Ai...” (diz imitando voz de entojada da tia). - E continuou conversando com o grupo - Mas sabe, o direito é o mesmo, você sabendo jogar ou não jogar. Eu gosto de jogar videogame. - Relata fazendo uma bolinha com o *slime*¹¹ em suas mãos.

Raissa: Você pode brincar do que quiser...

Professora: Menina não pode jogar videogame? - diz estranhando a afirmação.

Larissa: Porque meu primo tem um *Play 5*!

Professora: O meu é um *Xbox*... Vocês concordam que menina não pode jogar videogame?

Todas dizem que não e reforçam com a cabeça.

lara: Do mesmo jeito que pode brincar de casinha, pode brincar com coisas de menino, pode brincar de carrinho...

Laís: Pode brincar de futebol! - diz erguendo a mão enquanto fala

Professora: Eu concordo com a lara. A gente pode brincar com qualquer coisa. A gente pode tudo!

Larissa: Tem um vídeo no TikTok que a menina fala assim: menina veste rosa e menino tem que vestir azul.

Professora: Ahhhhh tá bom que eu vou seguir isso... Eu gosto de todas as cores!

lara: Tipo... olha aqui (aponta para a camiseta, uniforme da escola) a gente está com o azul na manga...

Professora: O azul está na roupa da escola... Você concorda Larissa com a menina?

Larissa: Não! É uma falta de respeito com as meninas. Isso se chama preconceito!

Professora: Verdade. Concordo! Não é a roupa que a gente veste, não é o brinquedo que a gente brinca que vai definir quem a gente é...

Larissa: E outra... ninguém manda na nossa vida! Quem manda na nossa vida é Jesus!

Laís: A gente pode pintar nossa unha de azul...

¹¹ *Slime* é um tipo de massa pegajosa e maleável que é muito popular entre crianças e adolescentes. Pode ser feito em casa com ingredientes simples com uso de cola, mas também é comercializado este produto por renomadas marcas de brinquedos.

Professora: Pode... A gente não está machucando ninguém...
 lara: Tipo... a Larissa tá usando rosa, ninguém tem que falar que ela tem que usar azul - diz apontando para o zíper rosa do agasalho da amiga.
 Professora: A gente pode usar a cor que a gente quiser...
 Larissa: Cor não define nosso gênero!
 Professora: Verdade. Eu também concordo. Todo mundo tem que respeitar todo mundo.
 (Excerto extraído do episódio “O que você faz quando chega em casa?”)

Observamos que após a afirmativa da professora sobre seu prazer em jogar videogame, duas alunas expressam surpresa em seu rosto. Podemos levantar duas hipóteses para isso: o fato de ser professora e o fato de ser mulher. Quanto a ser professora, mais comum que professores não compartilhem com seus alunos interesses da vida privada e, em especial, sendo mais comum que estes profissionais avaliem negativamente jogos de videogame.

É interessante ressaltarmos que o perfil mais típico de professoras do Ensino Fundamental não corresponde ao perfil que a criança identifica como de um jogador de videogame, com base em suas experiências: jogadores meninos, adolescentes, gamers que produzem conteúdo para mídias sociais, vocabulários empregados, entre outras características.

Larissa traz para a conversação uma experiência de âmbito familiar. Segundo a criança, sua tia a censura por jogar videogame por ser uma menina e sugere que sua brincadeira deveria ser a boneca. Ressaltamos que esta questão apresentada por Larissa pode ter outra interpretação se pudéssemos caracterizar o contexto. Porém, é evidente que Larissa sente-se incomodada ao colocar sua vontade de videogame e receber uma devolutiva para direcionar sua atenção a outro brinquedo, uma boneca.

Larissa apresentou esta questão ao grupo e, imediatamente, Raissa se sentiu provocada para emitir sua opinião “Você pode brincar do que quiser...”. Esta ação de escuta ao outro e de se sentir mobilizado para se posicionar foi também o que manifestou lara “Do mesmo jeito que pode brincar de casinha, pode brincar com coisas de menino, pode brincar de carrinho...” e Laís enfatiza “Pode brincar de futebol!”. Esta ação de colocar-se no lugar do outro e apresentar opiniões que divergem das do adulto é legítima e importante de ser exercitada, de encontrar oportunidade para ser experienciada.

Na sequência da conversa, Larissa apresenta ao grupo a opinião de uma menina em um vídeo no TikTok que é oposta ao posicionamento do grupo de meninas, reafirmando a ideia preconceituosa de que “menina veste rosa e menino tem que vestir

azul”. A professora posiciona-se diante desta fala vinculada por terceiros na mídia social e afirma “Ahhhhh tá bom que eu vou seguir isso... Eu gosto de todas as cores!”, evidenciando que pode não escolher uma única cor, com o que mostra que não legitima a adoção desta regra em suas ações.

Diante desta colocação que é posta como regra no vídeo supracitado, a professora oportuniza às crianças que apresentem seus argumentos e posicionamentos: “É uma falta de respeito com as meninas. Isso se chama preconceito!”, “A gente pode pintar nossa unha de azul...”, “Tipo... a Larissa tá usando rosa, ninguém tem que falar que ela tem que usar azul”, estas falas remetem a experiências particulares usadas como provas de que o postulado que circula no TikTok é, para elas, falso. As crianças evidenciam que a adoção desta regra imposta impactaria em suas escolhas, restringindo a escolha do esmalte e em seus sentimentos diante da fala de alguém falar sobre a cor da roupa caracterizando ser inadequada para o sexo.

Sendo assim, por meio da conversação, Larissa trouxe sua opinião “Cor não define nosso gênero!” e a professora enfatiza que o respeito é crucial diante das escolhas das pessoas.

Por meio deste excerto, a cultura e a mediação estão presentes no processo de construção dos significados. Além do que podemos evidenciar a Zona de Desenvolvimento Iminente para uma expansão cognitiva por meio da co-construção do conhecimento.

Nas conversações, as crianças, ao fazerem uso da linguagem oral colocam em atividade o pensamento e ressignificam os signos no contexto social. Caracterizam as interações a relação entre experiências e desenvolvimento com a internalização e experiência prévia, marcadas pela influência do contexto Histórico-Cultural. Portanto, na vivência da conversação o desenvolvimento do ser humano constitui-se por meio da formação da consciência, do desenvolvimento da autonomia e reflexão crítica, bem como enfatizado neste excerto, a potencialidade para o respeito à diversidade.

5.7 UNIDADE DE ANÁLISE: REMEMORAR INFORMAÇÕES

Este recurso de rememorar informações foi menos utilizado pelas crianças nas conversações comparativamente a outros já trabalhados em nossas análises. Durante a mediação, a professora entrelaça fala e gestos para auxiliar as crianças a organizarem os pensamentos. Durante a ação de rememorar, as crianças

acompanhavam a contagem/marcação nos dedos, organizando a conversação com o interlocutor.

É importante destacarmos que este recurso é necessário ser explorado nas conversações e atividades educacionais, pois auxilia a organização do pensamento e das ações, nas questões que envolvem planejamento pessoal.

Destacamos o excerto em que uma criança utiliza o apoio dos dedos para marcar as informações rememoradas:

Eduardo conta que toda a família usa o *tablet*. Diante desta afirmação a professora pergunta:
 Professora: São quantas pessoas na sua casa?
 Eduardo: Meu pai... – neste instante a criança começa a contar nos dedos acompanhado da professora.
 Professora: Seu pai... Sua mãe... Você... – diz acompanhando a informação do Eduardo marcando nos dedos.
 Eduardo: Minha irmã... Meu irmão... E minha irmãzinha.
 Professora: Então são seis pessoas. Legal...
 (Excerto extraído do episódio “Você conhece o *Roblox*?”)

Em outro episódio, o desenho foi a estratégia usada por uma criança para que a professora pudesse identificar o personagem e baixar o jogo digital em seu computador. As crianças, ao longo da conversação, explicam sobre o jogo e mobilizam-se por meio da fala para que a professora tenha as orientações:

Edson: *Rainbow Friends*¹²! Você digita lá na página do jogo que vai aparecer *Rainbow Friends*. Só que você não vai em outro jogo. Tem o *Blue* babão e o fundo vai ser...
 André: Vermelho! – grita enquanto desenha em um pequeno pedaço de papel.
 Edson: ...é vai ser vermelho. Ele vai estar assim bem uniforme. Não vai ter cor, nada não...
 Professora: *Blue* babão e o fundo vermelho. – Repete as informações.
 Edson: Ele é azul e não vai ter amarelo nenhum...
 Professora: Esse é o... – Pergunta para André, recebendo de suas mãos o desenho do personagem.
 André e Edson: *Green!*
 (Excerto extraído do episódio “Você conhece o *Roblox*?”)

Edson diz para a professora: “*Rainbow Friends!* Você digita lá na página do jogo que vai aparecer *Rainbow Friends*”. Por meio desta fala, a criança orienta o acesso à plataforma *Roblox* com a escrita do título do jogo no buscador do site. a criança considera que o interlocutor possui um conhecimento mínimo de acesso à internet e que utiliza recursos de busca online. Desta maneira, acrescenta informações que fazem referência específica ao ícone do jogo e, devido à sua experiência singular,

¹² *Rainbow Friends* é um game desenvolvido pela *Fragment Games* no ano de 2021 e está disponível na plataforma online *Roblox*. O jogo consiste em assumir o papel de uma criança sem identidade, sequestrada durante um passeio escolar para um colorido parque de diversões chamado *Odd World*. O objetivo é sobreviver por cinco noites, driblando de monstros e criaturas que estão à caça do personagem enquanto o jogador precisa completar uma série de tarefas e missões.

informa que o resultado da busca apresentará vários ícones de acesso a este jogo, alertando para “armadilhas” que a professora deve conhecer.

Para auxiliar a professora a não se confundir no momento de acesso ao jogo digital, especifica, por meio da descrição das características do personagem e das cores, qual é o ícone correto para acessar o jogo. Esta ação envolve os demais interlocutores que auxiliam Edson, por meio da linguagem oral, a rememorar os elementos corretos que caracterizam o jogo. A Figura 7 apresenta o ícone de acesso ao jogo rememorado pelas crianças e o desenho do personagem realizado por André, enquanto os colegas falam.

Figura 7– Referências dos personagens rememoradas pela linguagem oral e desenho



Fonte: acervo da pesquisadora

5.8 UNIDADE DE ANÁLISE: JULGAR O COMPORTAMENTO DO OUTRO

Constatamos em nosso material empírico o uso da linguagem oral para julgar a ação e o comportamento de alguém. Ressaltamos que nestes excertos as crianças utilizam esta abordagem para contar sobre suas experiências no âmbito familiar e para alertar a professora sobre comportamentos considerados pela criança que narra inadequados. Evidenciamos estes excertos:

Professora: Sua mãe cuida de crianças?
 Eduardo: Sim. Uma menina encapetadinha...
 Professora: Ai, ai, ai... O que é uma menina encapetadinha? – diz inclinando o corpo sobre a mesa aproximando mais da criança.
 Eduardo: É uma menina que fica pegando os controles da mão dos outros! – diz expressando um rosto de bravo.
 Professora: Controle do que?
 Eduardo: Sabe aqueles controles da televisão de filmes? [...]
 Professora: Sei...
 Eduardo: Ela foi e pegou!
 (Excerto extraído do episódio “Você conhece o Roblox?”)

Eduardo relaciona o adjetivo “encapetadinha” a uma ação particular que diretamente impacta experiências particulares no âmbito familiar; podemos dizer que predomina um sentido na produção de significações. Enfatizamos neste excerto a relação com o Desenvolvimento Moral, pois há juízo de valor e interpretação social quando Eduardo expressa uma avaliação moral sobre o comportamento da menina atribuindo o significado a palavra “encapetadinha”, refletindo valores que ele provavelmente internalizou do ambiente social. A professora, ao questionar o significado do termo sem censurá-lo, cria um espaço para que Eduardo elabore suas percepções e, potencialmente, amplie sua compreensão sobre as diferenças de comportamento e suas implicações. Em seguida, apresentamos outro episódio de julgamentos de algumas crianças às ações de familiares:

Gabriela: Eu assisti o jogo do Brasil na casa do meu vô. – diz olhando para a professora.

Professora: Que legal! Assistiu o vô, você e quem mais? – pergunta olhando para a Gabriela.

Gabriela: Assisti com a minha avó também, que fica falando de boca aberta com a pipoca!

Todos riem.

Gabriela: E não pode dar pipoca pro cachorro!!! – diz olhando fixamente para a professora. -Eu tenho cachorro!

Adriana: Eu tô com vontade de comer pipoca!

Professora: Ahhh... Não pode mesmo... E por que não pode dar pipoca para o cachorro?

Valéria: Meu vô dá pipoca pro cachorro! – diz para a professora.

Gabriela: Porque faz mal...

Professora: Quem disse que não pode dar? – pergunta para a Gabriela.

Gabriela: Eu não sei... – diz olhando para o teto e apoiando-se na mesa.

Adriana: É comida de humano!

Valéria: Meu vô disse que pode jogar pipoca pro cachorro. – diz para todos.

Adriana: Mas é comida de humano. – diz para todos.

(Excerto extraído do episódio “Animais de estimação.”)

Gabriela se sente indignada ao ver um familiar oferecendo pipoca ao cachorro. Ao afirmar para a professora “Eu tenho cachorro”, enfatiza questões que podemos conjecturar: o fato de a criança não oferecer este alimento ao animal por ter recebido esta orientação de outros adultos, o fato de seus avós transgredirem duas regras: dar pipoca ao cachorro e falar de boca aberta comendo pipoca, a possibilidade deste animal ser o cachorro dela, entre outras questões.

Gabriela fala sobre um incômodo que necessitava ser compartilhado com a professora e demais colegas, narrando sua experiência de assistir ao jogo de futebol masculino da copa do Mundo de 2022. Quando a professora indaga o porquê de não ofertar pipoca ao cachorro, coloca para o grupo a oportunidade de refletir sobre afirmativas que parecem prescindir de explicações. As possibilidades de

argumentações e réplicas são de grande valia para o desenvolvimento da linguagem. Na sucessão de enunciados lança-se mão de argumentos de autoridade (o avô de Vitória, segundo ela, autorizando a ação) e argumentos de ordem lógica de Adriana (comida de humano não serve para animais).

Valéria se sente provocada a defender seu posicionamento e emite a tréplica intensificando seu argumento pautada em uma ordem de um adulto de seu convívio “Meu vô disse que pode jogar pipoca pro cachorro”. A professora pergunta para Gabriela a origem de sua afirmação e ela afirma não saber, mas lara mantém seu argumento e enfatiza dizendo “Mas é comida de humano”.

Em outro momento, temos mais um diálogo em que a criança julga o comportamento do outro – agora uma colega:

Alice: Prô, a Analu não estava morrendo de dor no pulso? - diz ao verificar a Analu brincando no fundo da sala.

Professora: Sim... Deixa ela... Ela não acordou de bom humor hoje...

Alice: Eu acho que ela estava com preguiça de fazer a lição.

(Excerto extraído do episódio “Vamos jogar jogo da pulseira?”)

Alice sente necessidade de mostrar para a professora que a colega disse estar com dor para não realizar a atividade escolar proposta anteriormente. Esta necessidade, provavelmente parte de suas experiências. A necessidade provocada ao verificar a criança brincando envolve sentimentos como: rivalidades, competições, denúncia, estimulado em atividades e interações sociais, principalmente pela própria escola desde a Educação Infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, as conversações iniciadas pelas crianças junto à professora-pesquisadora propiciaram uma interação em que o interesse nos diálogos foi deslocado do adulto para a criança, ou seja, os temas abordados surgiram das vivências infantis. As conversações, sendo mediadas pelo adulto na sequência dos diálogos, permitiu que o envolvimento das crianças fosse ampliado, que o adulto, em vários momentos se colocasse como aprendiz e que outras crianças fossem interagindo com seus pares. Assim, buscando pela linguagem oral fomentar as diversas questões que surgiam acerca dos seus interesses cotidianos de suas infâncias.

O material empírico constituído e analisado nesta pesquisa nos permitiu responder ao objetivo geral que investigou as contribuições do uso da linguagem oral para o desenvolvimento do sujeito em atividades de conversação mediadas, intencionalmente, pela professora-pesquisadora. Evidenciamos que as crianças ao se valerem da linguagem oral utilizaram os gestos para explicar, enfatizar e envolver o interlocutor na conversação. Observamos diferentes estratégias de uso da linguagem para iniciar uma conversação ou alterar o assunto em questão, como: ingressar na conversa trazendo informações, realizar perguntas para envolver o interlocutor em determinados assuntos, trazer elementos para ajudar a explicitar ao outro determinada informação, entre outras ações.

Por meio dos objetivos específicos foi possível responder que as crianças fazem uso da linguagem oral durante as conversações para explicar, perguntar, colocar-se no lugar do outro, expressar opiniões, compartilhar angústias, recordar acontecimentos, compartilhar informações do contexto familiar, compartilhar sobre suas vivências infantis e realizar perguntas. Sobre as estratégias que as crianças utilizaram nas atividades de conversação, ressaltamos que os gestos acompanhando as narrativas buscaram atrair à atenção dos interlocutores. Observamos que, por vezes, as crianças compartilharam suas experiências para contribuir com o assunto em questão, apresentando diferentes perspectivas acerca de determinada atividade realizada no contexto familiar.

A partir dos excertos analisados no capítulo 5 constatamos que, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a linguagem oral se vale dos processos intrapsíquicos e intersíquicos revelados em perguntas como estratégias de

conversaçoão. Evidenciamos, por meio dos excertos, que as crianças ressignificaram e produziram narrativas na conversaçoão para exemplificar por meio de situaçoões hipotéticas, compartilhar interesses e experiências singulares em relaçoão ao outro, entre outras açõões que envolvem o raciocínio e a fala, as quais, permitem confrontaçoão no processo de ampliaçoão de perspectiva de mundo do ser humano, requerendo um alto nível de elaboraçoão do pensamento e do uso da linguagem, fundamental para o desenvolvimento humano.

Enfatizamos que as análises possibilitaram constatar conceitos acerca da construçoão de significados que requerem mediaçoão cultural em atividades de interaçoões sociais. Esta mediaçoão cultural é evidenciada pela fala, quando por exemplo, a criança resgata regras do contexto familiar, compartilha brincadeiras aproximando-a de sua experiências e situaçoões cotidianas marcadas pelo contexto social.

Observamos o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), por meio da linguagem oral, propiciar a expansão cognitiva e a possibilidade de ressignificar o conhecimento. Quando a criança atribui às palavras determinados significados, na interaçoão pela linguagem oral é possível interpretar e assimilar novos conhecimentos atrelando-os a contextos diferentes, por exemplo.

As conversaçoões apresentaram, por meio do uso da linguagem oral, o desenvolvimento do pensamento na interaçoão social. O uso desta função e da linguagem apresentando diferentes estratégias para permear o objetivo intencional na comunicaçoão, apresenta o uso do signo como potencializador das demais funções, como a memória, a atenção, a percepçoão, entre outras.

Ressaltamos a presença das relaçoões entre as experiências e o desenvolvimento, internalizando a experiências prévia e a influência do contexto social. É evidente o conhecimento das crianças com relaçoão aos gestos simbólicos no contexto social, os quais, ao serem utilizados pelas crianças, marcam determinada vivências que, por meio da linguagem oral são compartilhados e ressignificados a partir da reflexão crítica do contexto rememorado na conversaçoão. Nestas interaçoões, as conversaçoões auxiliaram na formação da consciências crítica contribuindo com o desenvolvimento da autonomia e reflexão crítica acerca das experiências.

Podemos afirmar que as mediaçoões da professora-pesquisadora propiciam potência para as crianças utilizarem a linguagem oral na conversaçoão. Observamos que a professora reformulou as perguntas das crianças para envolvê-las nas

respostas, ampliando a interação e ouvindo as diferentes perspectivas. Também constatamos que a professora procurou evitar fazer juízo de valor sobre determinado assunto, assumindo a postura de acolher a informação e orientar a criança.

Observamos dificuldades da professora em acolher a dor de uma criança e que ao buscar, por meio da linguagem oral, um posicionamento empático, nega a informação que a criança traz, que a posiciona em uma situação de não se sentir amada. Esta maneira de negar uma narrativa que evidencia uma observação, a qual, vai na contramão do que é do senso comum: amar uma criança, um ser indefeso.

A mediação realizada pela professora-pesquisadora, por meio da formulação de perguntas oportunizaram às crianças explicitarem seu raciocínio acerca do significado das palavras e gestos empregados na conversação, o que por vezes, diferiu do adulto com relação à atribuição de sentidos. A atribuição de sentidos e significados das palavras transformam-se ao longo do desenvolvimento humano, o que requer a mediação nas interações sociais e uso de instrumentos e signos para esta reelaboração do pensamento.

Verificamos que, por meio da mediação, foi possível deslocar o sentido das perguntas elaboradas pela criança direcionada para a professora, oportunizando aos interlocutores da conversação pensarem sobre a mesma questão emitindo uma resposta e ampliando a narrativa sob a ótica infantil.

Evidenciamos que há um processo de contribuição com o aperfeiçoamento da fala externa a partir do momento em que a professora-pesquisadora solicita explicações e a criança inicia uma narrativa solicitando auxílio dos demais interlocutores para rememorar palavras e fatos. Nota-se nas conversações uma abertura para que as crianças façam colocações e emitam opiniões expressando dúvidas, medos e inseguranças.

Neste processo de atuar enquanto professora em um trabalho de pesquisa científica é evidente a transformação em meu ofício. Realizei reflexões acerca de minha atuação junto às crianças nas conversações e aproximei-me mais afetivamente ao passo em que conhecia sobre suas vivências infantis. Assim, dediquei ao máximo minha atenção às colocações das crianças nas conversações. Diante da dinâmica das conversações que exige réplicas no contexto de comunicação, por vezes questionei-me se poderia fazer melhor, mas compreendo que as interações foram marcadas e contribuíram com o envolvimento dos interlocutores.

Ao término de cada interação me vi refletindo sobre como oportunizar espaços de fala nas atividades escolares ao longo do dia, acolhendo suas perspectivas e envolvendo-as com as atividades previstas na rotina educacional com suas contribuições.

Sobre a análise do material, ressaltamos que as transcrições são atravessadas pela subjetividade do pesquisador que relata no texto escrito as interpretações dos gestos, expressões e entonações de vozes, caracterizando o contexto da conversação. Mas, esta interpretação consegue descrever a realidade vivenciada em sua essência, o que no conjunto do material empírico observamos a presença de um ambiente seguro para mediar questões sensíveis com temas acerca das crenças, regras familiares, conduta social, entre outras questões que permeiam as vivências extraescolares das crianças.

Compreendemos que as conversações em sala de aula oportunizam diálogos e produções de narrativas pelas crianças que, mediadas pela professora, propiciam reflexões e raciocínios que fomentem alcançar um novo ponto de vista, uma nova maneira de interpretar fatos, entre outras atividades do pensamento que contribuam com a formação da personalidade ao longo do desenvolvimento humano.

Ao realizar a análise da pesquisa desenvolvida neste trabalho articulando com a revisão bibliográfica, tecemos apontamentos que consideramos importantes para estabelecer diálogo com futuras pesquisas com crianças no campo da Educação e Psicologia.

Nossa pesquisa interventiva foi desenvolvida com os alunos que compõem a turma de 2º ano, anos iniciais do Ensino Fundamental e teve a participação de vinte e quatro crianças regularmente matriculadas, ao contrário das pesquisas analisadas no corpus da revisão bibliográfica, em que as crianças foram selecionadas e tinham uma participação previamente organizada em pequenos grupos e temas específicos.

Nesta investigação, a participação das crianças nos momentos de conversações era aberta conforme o interesse de cada uma e a permanência da mesma e seu envolvimento se dava de forma espontânea, embora a mediação da professora-pesquisadora fosse constante e o caráter intencional estivesse presente.

As conversações deste trabalho, diferentemente do que ocorreu nos trabalhos analisados por meio da pesquisa bibliográfica, não tiveram a intenção de promover uma temática específica, ou mesmo o desenvolvimento específico de certos assuntos; ao contrário, as questões foram se organizando nas conversas de acordo

com os interesses dos interlocutores. Observamos nos episódios das interações, crianças realizando perguntas e alterando as temáticas das conversações em andamento, o que por vezes, decorreu de perceberem que determinado assunto não provocou participação dos demais e, por isso, mudaram as estratégias de abordagem e iniciaram a produção de novos discursos.

Ressaltamos que nos trabalhos analisados que tiveram crianças como participantes nas investigações acerca da linguagem é possível perceber as interações das crianças em busca dos objetivos propostos pelos adultos, conforme cada atividade escolar, o que possivelmente potencializou os enunciados de maneira a garantirem que os temas fossem mantidos em todas as conversações, pois não houve menção de situações em que as crianças buscaram outros assuntos durante as investigações.

Compreendemos a importância da investigação na relação entre adulto e crianças maiores e consideramos a necessidade de pesquisas na abordagem metodológica qualitativa que contemplem, também, as interações dialógicas entre as crianças, ressaltando o contexto da mensagem imbuída de sentidos e significados na interação comunicativa, iniciadas por elas e que abordem suas vivências.

Sendo assim, ressaltamos que as pesquisas precisam avançar para além das interações mediadas entre professor e aluno acerca de uma temática definida. Faz-se necessário pesquisas que ofereçam abertura para as crianças iniciarem a conversação, possibilidade de conduzirem temas e exporem suas opiniões, perspectivas, dúvidas e demais questões que envolvem a habilidade comunicativa. Enfatizamos que é preciso compreender, na atividade humana mediada pelas relações, o efetivo uso da linguagem oral no contexto da conversação pelas crianças.

Quanto a pesquisas que apresentassem procedimentos metodológicos que envolvessem as crianças maiores (acima de sete anos), enquanto participantes de uma conversação com o professor, não as encontramos em nossas buscas. Pode ser que em outras bases acadêmicas seja possível localizar algum trabalho, mas de qualquer maneira, o fato de não localizarmos teses e dissertações com esta proposta em investigações acerca do uso da linguagem oral nas conversações no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma lacuna, principalmente se pensarmos em estudos que contribuam com a área educacional.

Acreditamos que investigar o uso da linguagem oral com crianças maiores de sete anos enquanto participantes das conversações e constituintes de temas a

serem compartilhados nesta atividade, oportunizam projetos que potencializam a criatividade oferecendo a efetiva participação com relação a fala e a escuta no ambiente escolar.

Para além da criança pertencente à unidade escolar, a pesquisa neste ambiente envolve a relação professor e alunos na caracterização das relações enquanto turma. Este ambiente de sala de aula oportuniza aos professores investigarem a própria prática concomitante ao processo de abertura acerca da possibilidade de os alunos instituírem a comunicação mediada junto ao professor.

Compreendemos que as pesquisas realizadas na escola, tal qual desenvolvemos, constituem um movimento que pode contribuir para a qualificação do trabalho, identificar lacunas e questões educacionais a serem refletidas e transformadas no próprio processo de desenvolvimento da pesquisa, levantando elementos por meio de análises respaldadas pelo rigor científico que podem contribuir com o campo acadêmico com a possibilidade de mais trabalhos similares acerca do tema em questão.

Por fim, evidenciamos que a pesquisa na escola é um movimento necessário que tem por delineamento transformar a realidade no próprio processo investigativo, trazendo a escuta e a fala das crianças nas pesquisas a partir de um lugar de fala: a particularidade da infância e singularidade deste público que estão imersas em um trabalho intencional pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ABREU, E. M. A. C.; SANTOS, F. C. S.; FELIPPE, M. C.G.; OLIVEIRA, R. F. C. **Braille!? O que é isso?** Série Dorina Nowill. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para cegos, 2008, 55 p.
- AGUIAR, W. M. J. de., ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. **Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 51, 2021. <https://doi.org/10.1590/198053147305>.
- ANDRADE, J. J. Sobre indícios e indicadores da produção de conhecimentos: relações de ensino e elaboração conceitual. In: SMOLKA, A. L. B; NOGUEIRA, A. L. H. **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos:** Mercado de Letras, 2010. p.81-106.
- ÁVILA, E.; NASCIMENTO; G.; GOIS, S. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: LEAL, T. F.; GOIS, Siane. (orgs.) **Oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão.** Coleção Língua Portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 77-86.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** 1ª ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, J. C; BORBA, M. T. P. Silêncio dentro da sala de aula. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, s/v, n. 20, p. 83-98, jul./dez. 2011.
- BARROS, D.; PEQUENO, S. Cultura, educação e desenvolvimento humano. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba: CRV, 2017. p. 77-86.
- BERNARDES, M. E. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Psicologia Política** (online), São Paulo, v.10, n.20, p. 297-313. jul/dez. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a09.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2019
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação.** Brasília, DF, 600 p., 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_1_2020_01-versaofinal_site.pdf (in.gov.br)>. Acesso em: 18 jan. 2023.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico. Educação Conectada: 2020. Disponível em: <<https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/homologados/>>. Acesso em: 10 set. 2021.

DELARI JÚNIOR, A. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: TULESKI, S; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (orgs.) Materialismo Histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa. Maringá: UEM. 2ª. ed. 2013a, pp. 37-69.

DELARI JÚNIOR, A. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade**. 1 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013b, 238 p.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, mai./ago. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/q5XSP6jGHgkSWZdy4wGLBbg/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 23 ago. 2022.

GONTIJO, C. M. M. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** comentários críticos. Revista Brasileira de Alfabetização, 1(2), 174-190, 2015.

GROSSI; M. E. A. **A literatura infantil pelo olhar da criança**. 2018. 251f., il Tese (Faculdade de Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

INFOMAP. Mapa de serviços de Campinas. Disponível em: <<https://mapaservicos.campinas.sp.gov.br/>> Acesso: 17 out. 2021.

LEAL, T. F.; GOIS, S. (orgs.) **Oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Coleção Língua Portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEITE, C. M. S.; COSTA, D. P. P.; SALLES, P. D. S. Expectativa dos pais em relação ao Ensino Fundamental de nove anos. Ensaios Pedagógicos. Sorocaba: UFSCAR, vol.1, n.2, mai./ago. 2017, p.25-33

LIMA, A.; BESERRA, N. **Sala de aula: espaço também de fala**. In: LEAL, T.; GOIS, S. (orgs.) Oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Coleção Língua Portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katálysis, n10, p.37-45, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais.** Tradução: Fernando Limongeli Gurgueira. 3 ed. São Paulo: Ícone, 1990.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R.; YODOVICH, F.I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Traduzido por José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, 101 p.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 2 ed., 1979.

MENDONÇA, J. E. **A musicalidade comunicativa em processos de construção de conhecimento de crianças de seis anos.** 2015. XII, 182 f., il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MORTATTI, M. R. L. **Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira?** Revista Brasileira de Alfabetização, 1(2), 191-205, 2015.

OLIVEIRA, A. S. **Vivências literárias e formação de crianças leitoras: o papel do Outro pelas vozes de rondonienses do ensino fundamental.** 2021. 288f., il Tese (Faculdade de Filosofia e Ciências) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2021.

PEREIRA, L. A.; OLIVEIRA, T. F. **Alfabetização e letramento na pré-escola.** Rio Grande do Sul: Revista Eletrônica saber, INESUL, ISSN 1980-5969. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_1381756577.pdf. Acesso em: 15 mai. 2023.

PINO, A. **A produção imaginária e a formação do sentido estético.** Reflexões úteis para uma educação humana. Campinas: Revista Pro-Posições, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2366/50_dossie_pino_a.pdf. Acesso em: 21 dez. 2024.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C. da; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento.** Revista Digital De Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, v.10, n.2, p. 53-66, 2012.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional.** 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROCHA, M. S. P. M.; ARAÚJO, M. A. M. **O Início da Vida Escolar: dramas na construção de amizades.** In: Maria Eliza Mattozinho Bernardes; Maria de Fátima Cardoso Gomes; Viviane Potenza Guimarães Pinheiro. (Org.). Desafios para uma Formação Integral: contribuições da Psicologia da Educação. 1ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2023, v. 1, p. 105-123.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. **A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental.** In: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), vol. 13, n. 2, julho/dezembro de 2009, p.203-212. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a02.pdf> . Acesso em: 23 mai. 2023.

ROSA, A. P. da. **É o professor quem diz quando se fala?: a tomada de turnos de fala em atividades diferentes em uma turma de 1ª série em educação bilíngue.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. p.147. 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Editora Autores Associados, 12ª ed., 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011, 137 p.

SILVA, T. A. da. **A atividade de contação de histórias nas aulas de inglês.** Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Goiás. p.137. 2013.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 13ª ed., 2012.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e agir docentes. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba: CRV, 2017. p. 29-39.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigotski.** Organização e Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021, 288 p.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena Villalobos. 16ª ed. São Paulo: Ícone, 2017, 228 p.

VIGOTSKY. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2ª ed., 2009, 496 p.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Tradução de Lydia Kuper. 2 ed. Madri: Visor Dis. SA, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: EPapers, 2018. 176p.

YOUNG, M. **Pra que servem as escolas?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.