

Interlocuções com as crianças: sala de aula é lugar de conversar!

Interacciones con los niños: ¡el salón de clases es un lugar para conversar!

Interactions with children: the classroom is a place for conversation!

[Tânia Mara dos Santos Mello](#)  [Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha](#) 

Destaques

Conversas espontâneas criam vias de desenvolvimento da linguagem, pela expressão de pensamentos, desejos, dúvidas e opiniões.

Conversas na sala de aula viabilizam distintos papéis: enunciador, interlocutor e coautor na construção de significados compartilhados.

As conversas na sala de aula permitem elaborações compartilhadas sobre a vida cotidiana.

Resumo

Partimos da importância da linguagem para o desenvolvimento do psiquismo humano e de mediações em sala de aula para sua ocorrência. Observamos a diminuição de atividades de conversação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e delineamos nosso problema de pesquisa: de que modo(s) as conversas espontâneas em sala de aula favorecem aprendizagens e desenvolvimento infantis? Investigamos o uso da linguagem de uma professora-pesquisadora com seus alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de escola municipal em Campinas, em 2022, com o objetivo de examinarmos as contribuições do uso da linguagem oral em atividades de conversação. Videografações auxiliaram na análise das interações marcadas por palavras, gestos e expressões corporais. Verificamos modos diversificados de uso da linguagem pelas crianças para expressar experiências, constituir significações, elaborar pautas culturais e relações sociais. A mediação da professora-pesquisadora orientou a formulação de perguntas, compreensão do raciocínio e validação das participações, inversão nos papéis de quem ensina/quem aprende. Esta pesquisa oferece subsídios para a valorização das conversações no cotidiano escolar, incluindo a participação das professoras, mas num sentido não didatizado e sim de interesse real por aquilo que suas/seus alunas/os têm a dizer.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

Palavras-chave

Linguagem oral. Criança. Ensino Fundamental. Conversação.

Recebido: 14.01.2025

Aceito: 18.11.2025

Publicado: 25.11.2025

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc31202556851>

A linguagem oral nas interações sociais: mediações para o desenvolvimento cultural

Neste artigo, apresentamos, na seção inicial, considerações teóricas sobre a importância da linguagem oral para o desenvolvimento cultural humano, com fundamento na teoria Histórico-Cultural. Na segunda seção, problematizamos a redução de atividades de conversação no contexto da sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental e discutimos sobre a importância de que as conversações sejam mediadas intencionalmente por professoras/professores, o que não significa serem dirigidas. Na terceira seção, apresentamos a metodologia de pesquisa e as análises de diálogos registrados entre a professora-pesquisadora e seus alunos.

Teórica e metodologicamente ancoradas na teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski partimos do princípio de que a linguagem tem papel decisivo na formação dos processos psíquicos e, portanto, dos seres humanos. O desenvolvimento cultural é perpassado, necessariamente, pela atividade mediadora de uso de signos e instrumentos nas interações sociais que se transformam em meio interno de influência/regulação sobre si próprio.

É neste contexto argumentativo que Vigotski formula a lei da dupla formação, pela qual sustenta que qualquer função psíquica aparece duas vezes, em dois planos, no processo de desenvolvimento cultural. 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 como categoria intrapsicológica. A conhecida frase do autor, em que diz “Passamos a ser nós mesmos através dos outros; esta regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto, mas à história de cada função isolada” (Vigotski, 2000, p. 149), é uma excelente síntese da repercussão da lei na formação de cada pessoa.

A mediação semiótica por todas as formas de linguagem e o domínio dos meios externos para o controle da conduta são cruciais no processo de desenvolvimento cultural. Vigotski argumenta que, diferentemente dos instrumentos que o ser humano produz e usa para alterar as condições externas de vida, os signos estão orientados para o plano interno¹, o que potencializa a cada sujeito influir em sua atividade interior, fazendo uso da linguagem internalizada, uma operação complexa que requer elevado nível de atividade psíquica. **Vigotski não apresenta uma definição formal** de linguagem oral, dedicando-se mais detidamente a descrever sua função: linguagem oral **é a fala externa**, voltada para o outro, que serve, inicialmente, como **instrumento social** de comunicação e mediação simbólica e, gradualmente, como o marco de formação das funções psíquicas culturais superiores.

1 No sentido psíquico da expressão “plano interno”, porque os instrumentos, cada vez mais, nos permitem alterar as condições internas orgânicas, biológicas.

A criança está imersa na linguagem oral desde o início de sua vida, mas apropria-se dela em longo processo que ocorre por meio das múltiplas interações sociais e do acesso às produções culturais. “No processo de desenvolvimento cultural, a criança, por meio da linguagem, inicia o [exercício da capacidade] de abstração, tendo as palavras como unidades linguísticas básicas que carregam, além de seu significado, também as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior” (Luria, 1990, p. 24). É por meio da linguagem que as pessoas se tornam capazes de ultrapassar a experiência sensorial direta, produzindo significações incessantes sobre a realidade.

O sistema de código linguístico, invenção histórica e aprimorada por gerações ao longo dos séculos, 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 construída no desenvolvimento da criança.

Quando em uma atividade de conversação os interlocutores compartilham determinado tema, por meio da linguagem, propicia-se a internalização dos signos e são colocadas em atividade as funções psíquicas de modo complexo, por mais simples que seja a própria conversação, aparentemente. A linguagem possibilita ao ser humano interpretar, pensar, analisar, avaliar, concordar, discordar e, se assim provocado, externalizar para o meio estes processos intrapsíquicos. Este movimento possibilita ações múltiplas dos demais interlocutores, como: responder, silenciar, retirar-se da conversação, contestar, concordar, entre outras ações. Em um contexto de conversação, estes processos marcam e/ou modificam o evento, tornando-o único e irrepetível.

Nas crianças bem pequenas, a linguagem se desenvolve independentemente do pensamento e o pensamento se desenvolve independentemente da linguagem. No desenvolvimento da linguagem, inicialmente, predominam processos de condicionamento. 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 e a função comunicativa/significativa dos sons que produz. Por outro lado, no decorrer das experiências, geralmente ao final do primeiro ano de idade, demonstra o uso mais simples de ferramentas, sendo capaz de atos instrumentais que prenunciam o pensamento. Os primórdios do pensamento se desenvolvem por um caminho e os da linguagem por outro. Podemos dizer que esta é a tese mais importante que cabe formular a respeito do desenvolvimento da linguagem na tenra idade (Vigotski, 2000).

Em certo momento, estas linhas que tinham seguido caminhos diferentes cruzam-se, interceptam-se; como consequência, a linguagem se intelectualiza, une-se ao pensamento e o pensamento se verbaliza, une-se à linguagem. Porém, inicialmente, a criança não compreende e não opera com o significado das palavras; domina simplesmente a estrutura externa da palavra, compreendendo que a cada objeto lhe corresponde seu próprio nome; 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. A criança que recebe cada palavra dos adultos, estabelece uma conexão direta entre a palavra dada e o objeto correspondente, conforme Vigotski (2000). Em outro texto, o autor enfatiza que as palavras se transformam a partir de generalizações primitivas que se aperfeiçoam, muito gradualmente e em decorrência das oportunidades de experiências sistemáticas e ricas com a linguagem, em direção a conceitos mais abstratos (Vigotski, 2009). As palavras evoluem devido à possibilidade de que as significações se constituam de maneira dinâmica à medida que a criança se desenvolve e conforme as múltiplas maneiras pelas quais o pensamento funciona nas múltiplas interações. E, também, porque, usando-as nas interlocuções, entram em contato com outras significações e encontram possibilidades/desafios para ajustarem suas formas de compreenderem as funções da linguagem oral.

Em cada período do desenvolvimento do significado das palavras, há uma relação particular entre o pensamento e a fala. Essa relação é um processo em movimento contínuo de reciprocidade: o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, mas ambos – pensamento e fala – são a condição recíproca para suas existências. Na medida em 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 às frases. A elaboração de frases, por sua vez, repercute em transformações no pensamento, deslocando-se (embora não linearmente) da generalização (várias coisas e situações podendo ser representadas por apenas uma mesma palavra) para partes mais bem definidas (ampliação do repertório de palavras, sofisticação das frases, construção de discursos).

Para a perspectiva Histórico-Cultural, um enunciado considerado errado do ponto de vista gramatical, típico do período inicial de uso da linguagem, tem, além de seu encanto e valor estético, importância radical, pois representa um passo decisivo para o ingresso das crianças no mundo cultural. Os enunciados verbais não podem surgir plenamente formados; estes se desenvolvem gradativamente, por meio das mediações nas múltiplas interações sociais.

É no contexto de interações sociais, imerso em usos da linguagem oral, que o ser humano compreenderá a empregabilidade das palavras, a (não)correspondência de sentidos e significados, a necessidade de interpretação mediante os gestos, o uso entonacional da voz, entre outros recursos típicos da mediação pela linguagem oral que marcam esta atividade social.

Tratando, ainda, das modificações que ocorrem no desenvolvimento da linguagem oral, é importante trazer a dinâmica pela qual ocorre a sua internalização. Para a abordagem Histórico-Cultural, a fala externa das crianças mais velhas materializa-se, predominantemente, com enunciados constituídos por frases completas, construídas levando em conta o interlocutor e as informações necessárias para o diálogo. Já a fala interior consiste em uma fala para si mesmo, com leis próprias. A especificidade da fala interior é a ausência da vocalização, sendo sua principal função a organização mental, a compreensão consciente de situações ou de outros aspectos da realidade e o auxílio na superação de dificuldades. Trata-se de uma

fala íntima, para o próprio sujeito. Por isso, pode ser incompleta, sintética, restrita ao uso de predicativos.

Anterior à consolidação da fala interior, ocorre a constituição da fala egocêntrica, marcada pela vocalização audível, mas com função e estrutura da fala interna: é uma fala para si, predominantemente usada 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, mas não necessariamente desaparece, voltando a ser usada em situações em que as pessoas enfrentam maiores desafios, prioritariamente (Vigotski, 2009).

Tendo sido apresentados, de forma sintetizada, princípios gerais da constituição e desenvolvimento da linguagem, passamos a examinar questões relativas à importância da conversação mediada em sala de aula.

| A conversação mediada na escola: a sala de aula é lugar de conversar?

Investigar as possibilidades de conversação dos alunos que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto escolar, partiu do incômodo que sentimos (e, de modo especial, a primeira autora como professora da Educação Básica) causado pela concepção que encontramos, generalizadamente, na nossa sociedade e nas equipes escolares, de que o ingresso nesta etapa tem por objetivo, quase exclusivamente, a alfabetização, através de atividades escolares de leitura, escrita e matemática. Esta premissa desprestigia as atividades de brincar, desenhar 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. Como diz Felix (2013),

o silêncio é uma condição considerada imprescindível pelos professores em sala de aula, o qual, observamos, não se efetiva nas relações sociais e, conforme constatamos, faz-se necessária a utilização do grito como possibilidade de se conseguir o silêncio junto aos estudantes, instituindo a dialética do grito-silêncio na escola, situação bastante contraditória e que precisa ser superada. (Felix, 2013, p. 90)

Embora sejam escassos os trabalhos sobre a linguagem oral no Ensino Fundamental, pesquisas recentes analisam livros didáticos e documentos orientadores destinados aos professores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico neste campo. Veridiano & Leal (2021) realizaram análise documental de uma coleção de livros didáticos, buscando identificar as concepções de ensino da linguagem oral presentes no manual do professor e as dimensões do ensino da oralidade presentes nas atividades dos livros dos alunos. As autoras verificaram que a coleção contempla o ensino da linguagem oral, pois nos livros dos alunos são encontradas atividades relativas a diferentes dimensões desse ensino, com maior ênfase à promoção de situações informais do uso da língua e da oralização

do texto escrito. Porém, há insuficiência no trabalho com foco nos diversos gêneros orais que demandam maior planejamento e monitoramento da linguagem.

Souza & Leal (2023) realizaram análise do documento curricular da Rede Municipal de Recife. As autoras concluem que a referida proposta contempla importantes dimensões do ensino da linguagem oral, contribuindo para sua inclusão nos planejamentos e atividades direcionadas para o ensino da língua. Destacam, entretanto, que o documento “desconsidera outras habilidades relevantes relativas às interações em instâncias mais públicas, que requerem dos estudantes planejamento, avaliação, bem como reflexões indispensáveis, como as relativas a diferentes aspectos da variação linguística que favorece o combate aos preconceitos” (Souza & Leal, 2023, pp. 236 – 237). Portanto, os dados encontrados nesta pesquisa revelam aspectos positivos e precariedades no trabalho com a linguagem oral.

Sousa & Cosmo (2023) realizaram pesquisa bibliográfica acerca das contribuições advindas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a formação de educadores e suas práticas educativas no ciclo de alfabetização com gêneros textuais orais. Como resultado, constataram que, apesar de o PNAIC estimular o trabalho com gêneros textuais orais, ainda é escassa a produção bibliográfica quanto aos reflexos dessa política pública no sentido da promoção de práticas alfabetizadoras pautadas na valorização da oralidade. Segundo as autoras, “Essa lacuna evidencia que a escrita continua ocupando posição de destaque no processo de alfabetização, enquanto a fala segue relegada a segundo plano nas práticas educativas escolares”. (p.01)

Reconhecemos que a apropriação da capacidade de leitura, escrita e de realização de cálculos são processos mentais sofisticados, importantíssimos e de responsabilidade da escola. Mas argumentamos que, concomitante à sua aquisição, o ensino deverá sistematizar atividades diversificadas para mediar a cultura, o conhecimento social historicamente herdado e propiciar o desenvolvimento humano para a emancipação e exercício da cidadania. Todos estes campos são, necessariamente, perpassados pela mediação da linguagem oral e pelas múltiplas interações sociais das quais cada criança participa. Neste sentido, é importante compreender que a escrita se constitui nas relações com outras formas de produções semióticas, tais como as brincadeiras de faz-de-conta, a atividade de desenhar e a linguagem oral (Vigotski, 2021). Assim, defendemos a necessidade de mediações pedagógicas intencionais que validem e enriqueçam o uso destas produções e enfatizamos, neste artigo, ações relativas à linguagem oral, oportunizando condições para sua presença na sala de aula.

Concordamos com Ávila et al. (2012, p. 38), quando apontam que

A supervalorização da escrita resultou no surgimento de uma visão equivocada no que diz respeito à relação entre fala e escrita, que foi orientada por uma perspectiva dicotômica, isto é, polarizada. Nessa perspectiva, a fala tem sido tomada como o lugar da informalidade, ao passo que a escrita tem sido tomada como o lugar da formalidade; a fala também é vista como o lugar da

desorganização e a escrita, como o lugar da organização; a fala, como sendo o lugar do erro, sendo a escrita o lugar do acerto.

Na mesma linha argumentativa, Lima e Beserra (2012, p. 57), ao tratar da oralidade, apontam que há uma “crença de que a fala é desprovida de regras e, portanto, simples demais para ser ensinada” e que “a supervalorização da escrita acabou por menosprezar a fala como objeto de ensino”.

Como contraponto a esta dicotomia, basta citar um exemplo de relação entre linguagem escrita e oral. Na atividade de escrita, sobretudo nos primeiros exercícios de produção de textos, momento em que as crianças ainda não dominaram plenamente as relações entre o som e a grafia das letras/sílabas, é muito comum encontrá-las usando a linguagem oral egocêntrica, de modo audível, fazendo exercícios sonoros, experimentando combinações antes de grafá-las no papel. Mais à frente, quando produzem seus primeiros textos, em geral precisam de rascunhos. Estes rascunhos se caracterizam por múltiplas melhorias da reflexão mental até o alcance do texto final ou apenas faz-se necessário planejar no rascunho as etapas do argumento para alcançarmos o registro escrito, o que indicia o uso da fala interior. Portanto, as falas externa, interna, egocêntrica e escrita são indissociáveis no processo de desenvolvimento da linguagem. Vigotski (2009) ressalta que o trabalho com a oralidade é importante e necessário, pois não apenas antecede o desenvolvimento e construção do processo da alfabetização, como ambas as formas de linguagem prosseguem se desenvolvendo e contribuindo, mutuamente, para novos avanços.

Reconhecemos, ainda, que o silêncio, em certos momentos da jornada escolar, é importante. Em atividades que exigem maior concentração da atenção, mas também em momentos em que é importante ouvir mais atentamente as instruções do professor e/ou as contribuições dos colegas, é mais conveniente que a turma silencie por algum período. Mas solicitar silêncio nestas situações é bastante diferente de impô-lo como norma, desconsiderando as importantes contribuições das conversações, organizadas em torno de um tema proposto, mas também as conversas mais espontâneas, a troca de ideias, o compartilhar de experiências cotidianas intra e extraescolares.

L. S. Vigotski, em suas obras, direcionou seus estudos sobre a linguagem oral mais intensamente para a pesquisa e análise do desenvolvimento no caso de bebês e crianças pequenas. Entretanto, pelos próprios pressupostos teóricos de desenvolvimento permanente ao longo do ciclo vital e da imprescindível mediação para sua ocorrência, podemos considerar que também no caso de crianças maiores, o desenvolvimento da oralidade segue ocorrendo e requer mediações e condições para alcance de níveis mais sofisticados e novas contribuições nas atividades psíquicas superiores e para a imersão das crianças no seu grupo social e em sua cultura.

Em suma, de nossa perspectiva, a reconhecida importância do uso da oralidade no contexto pré-escolar segue válida para os próximos anos do processo de escolarização, no Ensino Fundamental. Nestas duas etapas, oportunidades para que a criança expresse/elabore seus pensamentos e empregue sentidos aos

desenhos produzidos, aos objetos utilizados no faz-de-conta, viabilize o desempenho de papéis e a relação entre eles estão dentre as mais importantes conquistas de desenvolvimento. Fazer-se compreender e experimentar, por meio da comunicação, a necessidade de complementar, corrigir, refutar informações, entre outras ações que se fazem necessárias durante o processo comunicativo, é a via de humanização no mais complexo sentido da palavra.

Com esta questão em mente, realizamos uma pesquisa buscando examinar a importância da linguagem oral em crianças no cotidiano escolar e das interlocuções entre elas e com a professora, considerando, juntamente com Bagne (2012), que

suscitar situações, em sala de aula, em que os alunos tenham a possibilidade de dialogar, de interagir com os pares e com o professor, pode proporcionar momentos disparadores de aprendizagem, já que não se trata apenas da troca de informações, mas também de refletir sobre as ideias apresentadas, posicionando-se com criticidade em relação a elas. (Bagne, 2012, pp. 58-59)

No próximo tópico descrevemos a pesquisa, informando as principais decisões metodológicas para alcançarmos nosso objetivo: examinar as contribuições de atividades de conversação mediadas intencionalmente pela professora-pesquisadora, com o uso da linguagem oral do gênero primário diálogo.

| Metodologia de pesquisa

A pesquisa se integrou ao planejamento de ensino escolar da turma do 2º ano B, após o aceite da gestão escolar para sua realização e ocorreu no último trimestre do ano letivo de 2022, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, sob número do parecer 5.712.715. Antes de iniciar a pesquisa, a professora-pesquisadora fez uma roda com toda a turma, explicando que estava fazendo um trabalho para a escola, estudando as conversas de alunos com a professora. Algumas crianças ficaram bastante surpresas ao saberem que a professora ainda estudava. Depois das explicações dadas, as crianças receberam o termo de assentimento, onde escreveram seu nome, desenharam o autorretrato e escolheram nomes fictícios. Caso não quisessem participar da pesquisa, não fariam o termo. Todas as crianças manifestaram concordância com o estudo.

O desenvolvimento 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 diversificadas (havendo jogos, brinquedos, material de desenho, massinha de modelar arrumados em cantinhos da sala de aula) e/ou podiam se dirigir até a mesa da professora, que lá estava disponível para conversar. Por vezes, a professora iniciava uma conversa pedindo alguma informação para um aluno e, aos poucos, outras crianças dirigiam-se até a sua mesa para interagir. Em outras vezes, eram os alunos que iniciavam as conversações. Dos grupos que se formaram, participaram no máximo oito crianças que se alternavam espontaneamente: às vezes, encerravam suas participações na conversa ao serem solicitadas pelos

colegas para alguma atividade, e/ou interrompiam-nas para idas ao banheiro, conversas paralelas entre pequenos grupos etc.

O registro do material empírico foi feito com videogravações, por tratar-se de uma pesquisa com crianças e o objeto de estudo ser a linguagem oral, marcada por gestos e expressões corporais importantes de serem analisados em conjunto. Este recurso capturou a complexidade dinâmica das interações e permitiu examinar os episódios por meio de várias perspectivas. Neste processo, são múltiplos 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 et al., 2011, p. 252). Além disso, as videogravações propiciam retornar ao momento da interação observando diferentes perspectivas, bem como possibilitam reflexões sobre o material empírico a longo prazo.

As videogravações foram realizadas com o recurso de um celular num tripé em cima da mesa da professora-pesquisadora, em torno da qual ocorreram as conversações. A função de gravar era acionada e registrava, sem interrupções, todo o período da jornada da turma que estava em foco. A localização estratégica do celular no tripé permitiu registros de imagem da professora-pesquisadora e crianças, bem como capturou o áudio das conversações e demais sons do ambiente de sala de aula.

A escolha deste aparelho para a filmagem foi feita por considerarmos a familiaridade das crianças com celulares e pela possibilidade de direcionar os vídeos capturados ao serviço de armazenamento em nuvem atrelado ao Chromebook que, cotidianamente, era utilizado em sala de aula devido ao uso da lousa digital. As videogravações ocorreram sem intercorrências, apenas despertando interesse de uma aluna, que por vezes, verificava se a câmera estava ligada durante estas atividades.

No total, tivemos 11 episódios de conversações, com duração média de 40 minutos. As videogravações foram transcritas na íntegra, o que nos possibilitou registrar as expressões, os gestos, rever as imagens, ouvir várias vezes o que as crianças diziam, retornando para o texto descrito e para interpretar o contexto das falas das crianças. Este processo de transcrição é marcado pela subjetividade do pesquisador, pois este interpreta as imagens e rememora a conversação, mas busca aproximar-se ao máximo da realidade vivenciada pelos interlocutores. Os nomes das crianças são fictícios e foram escolhidos por elas no momento da assinatura do termo de assentimento para a participação na pesquisa acadêmica.

Na sequência, apresentamos três excertos das videogravações, aqui intitulados “O reembolso do gato”, “Comer pipoca” e “Eleições”. Estes foram escolhidos em função do que evidenciam sobre as singularidades de significações que cada criança realiza a respeito de suas vivências em situações fora da rotina e contexto escolares. Experimentam distintos papéis em múltiplas relações marcadas por afetos, discordâncias, alianças, críticas, enfrentamentos, decepções. Tornam

presentes parcelas da vida cotidiana a partir de escolhas espontâneas e não para responder a alguma pergunta/atividade pedagógica. São, portanto, muito férteis para serem examinados a partir da abordagem Histórico-Cultural, buscando dar a ver como o processo de elaboração de significações nas conversas corriqueiras também potencializa o desenvolvimento humano. Com o processo de análise das falas, feito a partir de leituras recorrentes das transcrições, buscamos realçar as estratégias discursivas, a riqueza do fluxo de temas numa conversação e as possibilidades de mediações da professora, viabilizadas por ocupar outras posições na relação com as crianças, e não somente a posição de docente.

| As conversações da turma do segundo ano B: sala de aula é lugar para conversar

Conforme indicado, traremos excertos da pesquisa realizada em uma escola pública municipal situada em um bairro de classe média baixa, na região leste de Campinas. Esta escola oferece o atendimento educacional do 1º ao 9º ano, nos períodos matutino e vespertino, constituída por onze turmas. As crianças participantes da pesquisa compõem a turma do segundo ano, turma B, alunos da professora-pesquisadora. Nesta turma havia 24 alunos, sendo 13 meninas e 11 meninos, filhas e filhos de famílias de nível socioeconômico baixo ou médio-baixo.

A rotina semanal das crianças é composta por atividades de brincar, leitura diária, disciplinas da grade curricular. No contexto de sala de aula, existem recursos tecnológicos e materiais pedagógicos, como: lousa digital, celular, Chromebook, acesso à plataforma infantil de streaming, jogos, brinquedos e biblioteca de sala. Estes recursos são acessados pelas crianças sob a mediação da professora nos horários destinados à utilização destes apoios didáticos.

| O reembolso do gato

A professora-pesquisadora inicia a conversação perguntando para Larissa o que ela fará de tarde, quando voltar da escola. Outras crianças vão se aproximando da mesa e se inserindo no diálogo, contando o que costumam fazer nos períodos em que não estão na escola. Andar de patins, tomar sorvete, brincar de colorir desenhos com a mãe, brincar com a boneca Barbie, brincar com os gatos... No desenrolar da conversa, Larissa, Lara, Alice e Marcela vão identificando semelhanças nas atividades que parecem típicas do dia a dia de crianças que residem em contexto urbano, em bairro periférico de classe média baixa. A constatação de experiências semelhantes, ajuda na criação de um contexto favorável para a participação e para o diálogo. Em certo ponto, a professora recorta um, dentre os tópicos narrados pelas participantes, e pede mais informações para Larissa.

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... [vira-se de lado e faz gestos representando o tio digitando no computador] 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!

Iara, Alice e Marcela estão muito atentas à narrativa 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!

Professora: Agora eu entendi o que é reembolso. Aprendi uma palavra nova!

Marcela: O meu irmão coloca o periquito no meu ombro e eu brinco com ele.

Larissa: Eu tenho três gatos e minha avó tem três. – diz mostrando a quantidade três na mão. – O nome do meu é Kiki, Tunico e Mica... E o dela é Jade, Amora e Duda.

Professora: Nomes lindos!

Larissa: Minha casa é empanturrada de gatos. Tem vez que os seis juntos sobem tudo lá pra cima do telhado. (Transcrição da gravação, 26/09/2022)

Na brincadeira que Larissa faz com seus gatos, cruzam-se duas fontes de enredo: a tradicional brincadeira de mamãe e filhinhos (com os “gatos-filhinhos” dentro do carrinho, acompanhando a “mãe” nas tarefas cotidianas) e a inclusão de práticas modernas, intensificadas pelo recém vivido período de distanciamento social em decorrência da pandemia de Covid-19² (com a compra pela internet). Como diz Vigotski (2021), o brincar não é mera imitação. É criação simbólica que permite à criança experimentar papéis, criar relações entre eles, ressignificar objetos. Torna-se possível, assim, reelaborar a realidade social e as experiências culturais em um enredo lúdico. Nesse processo, evidencia-se a **apropriação da cultura**: a criança se apropria de signos sociais (palavras, práticas, objetos de consumo) e os ressignifica de acordo com sua vivência.

Na conversa, Larissa mobiliza gestos e expressões para tornar seu relato o mais compreensível e interessante para as interlocutoras. Desdobra-se no papel de mãe/compradora inserindo, pela linguagem, termos que criam cenários: carrinho e passeio/banco e loja. Desdobra-se, ainda, no papel do tio-vendedor, usando para conferir veracidade ao relato a posição do corpo (vira-se de lado), os gestos (simulando movimentos de digitar) e o tom de voz (tornado grave para sinalizar a figura masculina e o papel de vendedor). Estas estratégias na produção de seus discursos mobilizam a atenção das colegas e da professora, extraindo risadas.

No fluir do diálogo, a professora faz uma intervenção, solicitando informações sobre o significado atribuído à palavra “reembolso”. Com esta pergunta, interrompe o fluxo narrativo da brincadeira, relacionado a cenas, ações, personagens fictícios e encaminha o diálogo para um exercício de elaboração conceitual. Larissa, desafiada pela professora, apresenta o conceito de reembolso corretamente,

2 A partir do início de 2020, as instituições de ensino brasileiras foram preventivamente fechadas devido à pandemia por Covid-19.

mostrando domínio de seu significado cultural. O contraste entre o uso enfático das palavras “exige seu dinheiro de volta!” com o que ocorre na brincadeira, quando o “funcionário” diz que “infelizmente acusa a compra e não tem reembolso...” parece estar atenuado pela promessa de que “[...] amanhã a gente vai dar um gatinho novinho pra você!”. A linguagem oral, neste excerto, pode ser considerada um instrumento para expressar e elaborar as experiências de decepções cotidianas, que tantas marcas deixam nas pessoas e, em especial, nas pessoas de grupos sociais economicamente desprivilegiados, que tão frequentemente não têm seus direitos garantidos e precisam se conformar com acordos.

A professora valida e prestigia este enunciado de Larissa, e ao dizer “Agora eu entendi o que é reembolso. Aprendi uma palavra nova!” faz um deslocamento no modo mais típico de interlocução entre professor-aluno, colocando-se no lugar de quem aprende e designando à criança o lugar de quem ensina.

As crianças são sensíveis a esse transitar entre o campo da imaginação e o campo lógico-conceitual e a continuidade do diálogo volta para relato das experiências cotidianas do tipo “o que fazem em casa no período em que não estão na escola”.

| Comer pipoca

Algumas crianças estão brincando na lousa, ao lado da mesa da professora que está sentada observando-as, pois é o horário do brincar. As alunas Valéria, Laís, Gabriela e Adriana apoiam-se na mesa da professora aguardando o tempo estipulado para terem a vez de brincar na lousa. A professora, pergunta para as meninas onde assistiram ao último jogo de futebol masculino da Copa do Mundo 2022, que ocorreu no Catar. As crianças contam com quem assistiram ao jogo e que torceram pelo Brasil. Gabriela sente-se à vontade para compartilhar sua experiência de assistir ao jogo na casa dos avós.

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! [diz com entonação fortemente crítica]

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. (Transcrição da gravação, 02/11/2022)

Este excerto mostra uma forma bastante comum do fluxo de temas numa conversação, marcado por mudanças sucessivas de tópicos, sem aprofundá-los/expandi-los. Assim, temos mudanças de tema quase a cada turno: assistir a um jogo importante, comer pipoca, dar pipoca pro cachorro, ter cachorro, vontade de comer pipoca. As crianças vão realçando uma ou outra palavra do que as colegas e a professora dizem e inserem novos temas, tendo liberdade para não seguirem estritamente o assunto em pauta, guiando-se por aspectos para os quais têm contribuições a dar para que o diálogo siga em frente. Então, vemos a palavra funcionando como dispositivo disparador da memória, e a conversação como um ponto de encontro de pequenas narrativas que se justapõem.

Mas no excerto também vemos o diálogo como ferramenta de elaborações das crianças sobre a cultura, mais especificamente sobre o que é permitido ou não, do ponto de vista cultural, quando colocam em pauta condutas que infringem regras, sejam de etiqueta (comer pipoca falando), sejam de saúde (dar pipoca para cachorros). Com relação à primeira, parecem entrar em acordo. A imagem da avó de Gabriela assistindo ao jogo do Brasil, comendo pipoca e falando ao mesmo tempo, provoca risadas e ninguém discorda do tom de crítica que ela imprime à informação. Mas esta cena parece fazer Gabriela lembrar de outras coisas que não se deve fazer e acrescenta sua objeção a dar pipoca para cachorros. E aqui a regra não é consensual, havendo divergências nas opiniões, já que Valéria contrapõe com as experiências que tem com seu avô. A linguagem aqui ancora-se em **vozes sociais internalizadas**. É também um exemplo de como as crianças usam o discurso alheio como próprio (*palavra do outro* internalizada).

Interessante notar três formas distintas de mediação da professora: primeiro, válida o que diz Gabriela (Não pode mesmo); depois questiona a razão da regra (Por que não pode?); por fim, problematiza a sua fonte (Quem disse que não pode?). Com estas perguntas, as crianças são convidadas a refletir e refinar seus argumentos, o que significa um exercício muito importante para sua formação. Sobretudo na contemporaneidade, em que temos nos defrontado com o risco de se aceitar quaisquer informações como verdadeiras, este diálogo, aparentemente simples, tem grande valor.

As crianças poderiam responder com simplórios “por que não pode” ou “porque pode”, mas aceitam a proposta de refletir sobre o enunciado e apresentam três tipos distintos de argumentos. O primeiro, de Valéria, é experiencial e invoca a autoridade do avô que, segundo ela, não só dá pipoca, como afirma verbalmente que este é um ato aceitável. Gabriela resiste e replica que faz mal, mas quando a professora pergunta “Quem disse...” não encontra argumentos. Por fim, Adriana sofisticava o debate, deslocando-se do campo experiencial para o campo categorial, quando diz que é “comida de humano”. Opera-se, sutilmente, um deslocamento do alimento concreto “pipoca” para uma condição mais abstrata e generalizante instaurada pelo enunciado “comida de humano”, que inclui uma infinidade de outras comidas.

Acompanhamos, assim, como a fala vai oportunizando a constituição de significações pelas convergências e pelas divergências de pontos de vista.

Aprender a debater, a ouvir, a formular réplicas, a reconhecer que não sabe são passos muito importantes para a inserção nos grupos sociais e para fortalecer a capacidade de se posicionar nas interações. A professora provoca as crianças a saírem do nível do senso comum e a caminharem para **generalizações conceituais**. Aqui vemos o movimento de passagem do **uso espontâneo da linguagem** para a construção de **explicações conceituais**, mesmo que ainda rudimentares. Ao perguntar, a professora provoca as crianças a **posicionarem-se subjetivamente**. Essa mediação cria condições de **desenvolvimento**, passando do uso da linguagem como recurso de constatação para instrumento de explicação.

Um passo a mais que poderia ter sido dado, aproveitando o debate, seria propor para as crianças a busca de informações sobre a regra de não dar pipoca/não dar comida de humanos para os cachorros. Pode ou não pode? Não necessariamente como um projeto mais complexo, como em algumas práticas pedagógicas costumam ser realizados, mas apenas como um movimento de busca de conhecimentos, a partir de curiosidades da vida cotidiana, instigando a curiosidade e a busca de satisfazê-la.

Passamos, a seguir, para o último excerto analisado.

| Eleições

Edson está conversando com a professora sobre o jogo Rainbow Friends³. André, Eduardo e Marcela estão ao lado, acompanhando a conversa. Eduardo interrompe o tema do jogo e insere-se na conversa falando sobre as eleições para presidente do Brasil, que acabaram de acontecer.

Edson: Ô professora! Professora! Na fase do Blue você tem que colocar os blocos... E você nunca vai sair da caixa. Na fase do Green, vai aparecer uns buracos.

André: Tem que pegar as comidas.

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 (representa a letra L com o indicador e polegar, sinal utilizado na campanha eleitoral de Lula)!!! 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 de negativo) 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 têm 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!

³ Trata-se de jogo incluso numa plataforma (Roblox), que oferece vários jogos *online* e pode ser acessada por computador, tablet ou celular, com login e senha. É uma plataforma gratuita, mas dentro dela há jogos pagos. As crianças da pesquisa acessavam a versão gratuita do Rainbow Friends.

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, novamente) Aí ela fez assim pra mim, minha irmã, meu irmão e minha mãe. Aí ela fez assim pra nós, ó... (diz fazendo gesto com a mão que coloca o polegar para cima e o indicador na horizontal, simbolizando uma arma).

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...

Edson: Professora, então... Aí... Na primeira fase... Você vai... Vai ficar dentro da caixa e é o momento perfeito para explorar o mapa do Rainbow Friends. (Transcrição da videogravação, 05/12/2022)

O diálogo neste excerto só pode ser compreendido levando-se em conta o contexto social, histórico e cultural que o atravessa e constitui. Gestos e palavras precisam ser interpretados considerando um conjunto de conhecimentos e de informações que não se explicitam no diálogo, mas precisam ser entendidos. Os gestos da “letra L”, “arma” e “negativo” são signos que adquirem significados dentro de um contexto social específico, que inclui as campanhas políticas e debates sociais intensos, podendo ter significações opostas, a depender de quem os “lê”: o L significa vitória e comemoração para Eduardo e sua família e significa derrota e desapontamento para a mulher que encontram, por acaso. Entre eles, trava-se um diálogo sem nenhuma palavra, somente com o poder dos gestos, mas ancorados nos discursos que circularam (e ainda circulam) defendendo ideologias opostas. Numa cena que deve ter durado, no máximo, um ou dois minutos, não estão sozinhos, pois milhões de vozes estão representadas ali. Excelente exemplo de que para compreendermos a fala do interlocutor, não basta entender suas palavras (ou gestos); faz-se necessário considerar seu pensamento, sua motivação, sua intenção, pois somente assim, podemos nos aproximar do que ele quer dizer.

Ampliando sua interpretação, Eduardo expressa que o “L”, o sinal de negativo e a “arma” representam não apenas os candidatos e as eleições, mas também a desigualdade social que marca nossa sociedade, dividida em classes econômicas; de modo simplificado, ele explica esta desigualdade (aqui entrelaçando gesto e linguagem oral) dizendo: “eles têm e nós, não!”.

Este excerto mostra como aspectos culturais moldam as percepções e as significações produzidas nas interações. Os interlocutores (Eduardo e seus familiares, a mulher e a professora) não apenas reproduzem gestos ou falas, mas atribuem-lhes valores e posições, demonstrando uma apropriação ativa do conteúdo cultural.

A professora, em primeiro lugar, valida o tema fazendo perguntas e pedindo esclarecimentos. Ao repetir o gesto, ela o valida, mas também **ajuda a criança a organizar a experiência em linguagem verbal**. Esse movimento é típico da mediação em Vigotski: dar forma linguística às experiências, operando a transformação do signo não verbal em signo verbal. Mas, com suas mediações, também mostra que esta conversação requer cuidados e que ela e Eduardo estão adentrando um território cheio de tensões de vários tipos: sociais, econômicas e

ideológicas. O gesto do polegar para cima e o indicador para a frente, inicialmente, representa um objeto concreto – uma arma. Mas, ao ser interpretado pela professora e discutido, é elevado ao nível de conceitos mais abstratos – violência, necessidade de cuidado, contexto político. Esse processo ilustra a relação dinâmica entre pensamento e linguagem proposta por Vigotski e dá pistas sobre a importância do outro no processo de desenvolvimento destas funções psíquicas.

A professora também procura expandir a compreensão de Eduardo sobre os perigos que estão postos na vida cotidiana, buscando ajudá-lo a perceber efeitos naquela rápida conversação ocorrida na rua e reproduzida na sala de aula. Por esta via, atua como mediadora ao reinterpretar e ressignificar os gestos, destacando que eles podem ter implicações sociais e éticas negativas, associadas à violência. A professora tensiona a narrativa, estimulando a criança a pensar sobre **pontos de vista e inferências alheias**. Esse é um movimento de construção de **funções cognitivas superiores**, tais como capacidade de abstração e de considerar a perspectiva do outro. O deslocamento feito pela professora leva a criança a **refletir sobre os motivos de uma ação alheia**. Isso mobiliza o pensamento explicativo, estimulando a passagem do **conceito espontâneo** (relato vivido) para um **conceito mais elaborado** (causalidade social).

Interessante notar que, diferentemente do que ocorre em outros episódios, nos quais as crianças se sentem à vontade para intervir no que dizem os colegas e a professora, complementando, discordando, concordando, aqui Edson, Marcela e André acompanham a conversação em silêncio, o que pode denotar (por conjectura) que sabem que o tema está atravessado por tensões e disputas de sentido. Porém, o fato de acompanharem a conversação em silêncio não significa que o que foi dito não os afetou. Para sabermos disso, seriam necessárias ações mais diretivas da professora pedindo suas opiniões sobre o diálogo. Porém, tendo se constituído como uma arena de lutas, por vezes marcada por muita violência e reações de famílias quanto à discussão de temas políticos e, em especial, polarizado por esta campanha eleitoral específica, é compreensível que a professora não avance nesta direção. E todos, liderados por Edson, ao invés de poderem discutir as lutas (simbólicas e reais) que marcam as relações da vida cotidiana e se beneficiarem da oportunidade de refinamento de reflexões críticas, voltam suas atenções para a luta fictícia do grupo de amigos Rainbow Friends contra monstros coloridos e de aparência estranha.

Antes de passarmos para as considerações finais, consideramos importante ressaltar que, apesar destes limites, a participação da professora na construção das conversações é decisiva para criar momentos dialógicos de alta importância para o desenvolvimento da linguagem.

As estratégias de mediação da professora-pesquisadora foram orientar a reelaboração das falas, organizar fatos, compreender o raciocínio, explicitar dúvidas, rememorar e validar todas as participações, e permitir inversão de papéis tipicamente presentes na relação professor-aluno. Embora com clareza de seu objetivo, a principal estratégia foi colocar-se disponível para a conversação. Ainda

que houvesse subentendido um convite para o diálogo, em nenhum momento houve obrigatoriedade de participação e, parece-nos, esta é uma condição muito importante de ser observada para que os alunos se sintam autorizados a trazerem temas e informações que lhes são relevantes, que querem compartilhar com o grupo que se forma, que se divertam com as conversas que vão se desenrolando, de ponto em ponto. Ao longo dos episódios, percebemos a predominância de vezes em que as crianças se dirigem à professora, ora para contarem suas experiências, ora para lhe perguntarem sobre as dela. Dirigem-se, bem menos frequentemente aos colegas e aqui está um último comentário a respeito da construção de condições concretas para o desenvolvimento da linguagem oral e do seu uso como potente ferramenta para as relações: a importância da mediação do adulto como construtor de fios de diálogo entre os pares, atento às possibilidades de atuar ampliando o desenvolvimento e uso da linguagem na função comunicativa.

| Considerações finais

Finalizamos este texto reafirmando que 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, rememorar, reelaborar a narrativa, justificar, elaborar hipóteses, conjecturar, persuadir, debater, entre outras ações, potencializam afetos, sentimentos e emoções que, no contexto de conversação, se materializam na entonação de voz, nos gestos, nos olhares, no toque, no emprego de sinais, na busca de se fazer entender pelos interlocutores. Ao mesmo tempo, nestas experiências, o diálogo deixa de ser apenas relato e se transforma em **debate de significados**, fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico e conceitual. Essa construção coletiva de significados mostra como a **linguagem se desenvolve no plano interpsicológico** (na pesquisa apresentada entre crianças e professora) antes de se tornar intrapsicológica.

A importância da presença de múltiplas práticas pedagógicas que requerem o uso da linguagem oral em sala de aula parece-nos indiscutível. Mas, para além de visar o 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, refletirem sobre a vida, permitindo a construção de consciência crítica e aprofundando valores. A dupla posição de professora e pesquisadora assumida pela primeira autora constituiu-se em lugar privilegiado para reflexões acerca da atuação junto às crianças nas conversações e aproximações afetivas mais profundas, ao passo em que suas vivências em contextos extraescolares iam sendo conhecidas. As análises, por outro lado, permitiram visualizar e questionar se as réplicas dadas no fluir dos diálogos por vezes poderiam ter sido feitas de melhor maneira, explorando outros aspectos, revendo opiniões, aumentando as interlocuções entre as crianças.

Ressaltamos, por fim, a importância de as professoras no sentido de, por vezes, inverter papéis, colocando-se na posição de aprendizes nesta interação. Esta ação ajuda a compreender o contexto de fala das crianças, conhecer suas práticas, auxiliá-las a reelaborar e elaborar frases, marcar o contexto de conversação com um espaço de abertura para narrativas, contribuindo com o pensamento acerca das temáticas, entre outras possibilidades de uso da fala no contexto da comunicação.

Referências

- Ávila, E., Nascimento, G., & Gois, S. (2012). Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. Em: T. Leal, & S. Gois. *Oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão* (pp. 37-56). Autêntica.
- Bagne, J. A. (2012). elaboração conceitual em matemática por alunos do 2º ano do ensino fundamental: movimento possibilitado por práticas interativas em sala de aula. [Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco]. Repositório Institucional da USF.
<https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/425859824850542.pdf>
- Felix, T. da S. P. (2013). *Timidez na escola: um estudo histórico-cultural*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório da UNESP. <https://repositorio.unesp.br/items/2bf51807-23e6-4a09-807d-bb2d82c6d509>
- Garcez, A., Duarte, R., & Eisenberg, Z. (2011). Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 249-262. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200003>
- Lima, A., & Beserra, N. (2012). Sala de aula: espaço também de fala. Em T. Leal, & S. Gois. *Oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão* (pp. 57-72). Autêntica.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais* (Tradução: Fernando Limongeli Gurgueira. 3ª edição). Ícone.
- Sousa, A. F. R. de, & Cosmo, A. B. C. da S. (2023) Oralidade e alfabetização: o (não) dito nas produções bibliográficas sobre o PNAIC. *Revista Eletrônica de Educação*, 17. <https://doi.org/10.14244/198271994993>
- Souza, J. T., & Leal, T. F. (2023) Análise de documentos curriculares de Pernambuco e oralidade nos anos iniciais do ensino fundamental. *EntreLetras*, 14, 213-239. <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p213-239>
- Veridiano, R. S. M., & Leal, T. F. (2021) O ensino da oralidade nos livros didáticos de alfabetização e letramento do Ensino Fundamental. *Cadernos da FUCAMP*, 20, 27-44.
<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2560>
- Vigotski, L. S. (2000) *Obras Escogidas III* (Tradução de Lydia Kuper. 2ª edição). Visor Dis. SA.
- Vigotski, L. S. (2009) *A construção do pensamento e da linguagem* (Tradução de Paulo Bezerra. 2ª edição). WMF Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2021) *Psicologia, educação e desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigotski* (Organização e Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes). Expressão Popular.

Sobre as autoras

Tânia Mara dos Santos Mello

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-4932-6381>

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Campinas (2024). Orientadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Campinas. E-mail: pedagogatania@hotmail.com

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-6001-1292>

Doutora em Educação pela Unicamp (2005). Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Campinas. E-mail: silrocha@uol.com.br

Contribuição na elaboração do texto: autora 1 – Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Captação de recursos, Investigação, Metodologia, Visualização, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição; autora 2 – Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Metodologia, Supervisão, Visualização, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição.

Resumen

Partimos de la importancia del lenguaje para el desarrollo de la psique humana y de las mediaciones en el aula para su ocurrencia. Observamos la disminución de las actividades de conversación en los primeros años de la educación primaria y delineamos nuestro problema de investigación: ¿de qué manera(s) las conversaciones espontáneas en el aula favorecen el aprendizaje y el desarrollo infantil? Investigamos el uso del lenguaje de una maestra-investigadora con sus alumnos de segundo año de la escuela primaria municipal de Campinas, en 2022, con el objetivo de examinar las contribuciones del uso del lenguaje oral en las actividades de conversación. Las grabaciones de video ayudaron en el análisis de las interacciones marcadas por palabras, gestos y expresiones corporales. Verificamos diversos modos de uso del lenguaje por parte de los niños para expresar experiencias, construir significados, elaborar pautas culturales y relaciones sociales. La mediación de la maestra-investigadora orientó la formulación de preguntas, la comprensión del razonamiento y la validación de las participaciones, la inversión de los roles de quien enseña/quien aprende. Esta investigación ofrece subsidios para la valorización de las conversaciones en el cotidiano escolar, incluyendo la participación de las maestras, pero en un sentido no didáctico, sino de interés real por lo que sus alumnos tienen que decir.

Palabras clave: Lenguaje oral. Niños. Educación primaria. Conversación.

Abstract

We start from the importance of language for the development of the human psyche and classroom mediations for its occurrence. We observed a decrease in conversation activities in the early years of elementary school and outlined our research problem: how do spontaneous classroom conversations promote children's learning and development? We investigated the language use of a teacher-researcher with her 2nd-grade elementary school students at a municipal school in Campinas in 2022, with the aim of examining the contributions of oral language use in conversation activities. Video recordings helped analyze interactions marked by words, gestures, and body language. We observed diverse ways in which children use language to express experiences, construct meanings, develop cultural norms, and form social relationships. The mediation of the teacher-researcher guided the formulation of questions, understanding of reasoning, and validation of participation, reversing the roles of teacher and learner. This research

provides support for valuing conversations in everyday school life, including teacher participation, but not in a didactic sense, rather in a genuine interest in what their students have to say.

Keywords: Oral language. Child. Elementary School. Conversation.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Mello, T. M. dos S., & Rocha, M. S. P. de
M. L. da. (2025). Interlocuções com as crianças: sala de aula é lugar de
conversar! *Linhas Críticas*, 31, e56851. <https://doi.org/10.26512/lc31202556851>

Referência completa (ABNT): MELLO, T. M. DOS S.; ROCHA, M. S. P.
DE M. L. DA. Interlocuções com as crianças: sala de aula é lugar de
conversar! *Linhas Críticas*, 31, e56851, 2025. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc31202556851>

Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/56851>

As opiniões e informações expressas neste manuscrito são de responsabilidade exclusiva dos autores e não refletem necessariamente as posições da revista Linhas Críticas, de seus editores ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

