

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

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

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

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

Destacados

Las conversaciones espontáneas crean vías para el desarrollo del lenguaje, a través de la expresión de pensamientos, deseos, dudas y opiniones.

Las conversaciones en el aula permiten desempeñar diferentes roles: emisor, interlocutor y coautor en la construcción de significados compartidos.

Las conversaciones en el aula permiten elaboraciones compartidas sobre la vida cotidiana.

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.

[Resumo](#) | [Abstract](#)

Palabras clave

Lenguaje oral. Niños. Educación primaria. Conversación.

Recibido: 14.01.2025
Aceptado: 18.11.2025
Publicado: 25.11.2025
DOI: <https://doi.org/10.26512/lc31202556851>

| El lenguaje oral en las interacciones sociales: mediaciones para el desarrollo cultural

En este artículo, presentamos, en la sección inicial, consideraciones teóricas sobre la importancia del lenguaje oral para el desarrollo cultural humano, basadas en la teoría histórico-cultural. En la segunda sección, problematizamos la reducción de las actividades de conversación en el contexto del aula en los primeros años de la educación primaria y discutimos la importancia de que las conversaciones sean mediadas intencionalmente por los maestros, lo que no significa que sean dirigidas. En la tercera sección, presentamos la metodología de investigación y los análisis de los diálogos registrados entre la maestra-investigadora y sus alumnos.

Teórica y metodológicamente anclados en la teoría histórico-cultural de L. S. Vigotski, partimos del principio de que el lenguaje tiene un papel decisivo en la formación de los procesos psíquicos y, por lo tanto, de los seres humanos. El desarrollo cultural está necesariamente atravesado por la actividad mediadora del uso de signos e instrumentos en las interacciones sociales que se transforman en un medio interno de influencia/regulación sobre uno mismo.

Es en este contexto argumentativo que Vigotski formula la ley de la doble formación, por la que sostiene que cualquier función psíquica aparece dos veces, en dos planos, en el proceso de desarrollo cultural. El primer plano es el social, es decir, la función se constituye en la interacción entre las personas como categoría interpsicológica; el segundo plano es el plano interno, es decir, la función se produce en el sistema psíquico como categoría intrapsicológica. La conocida frase del autor, en la que dice «Nos convertimos en nosotros mismos a través de los demás; esta regla no se refiere únicamente a la personalidad en su conjunto, sino a la historia de cada función aislada» (Vygotski, 2000, p. 149), es una excelente síntesis de la repercusión de la ley en la formación de cada persona.

La mediación semiótica por todas las formas de lenguaje y el dominio de los medios externos para el control de la conducta son cruciales en el proceso de desarrollo cultural. Vygotski sostiene que, a diferencia de los instrumentos que el ser humano produce y utiliza para alterar las condiciones externas de la vida, los signos están orientados hacia el plano interno¹, lo que potencia la capacidad de cada sujeto para influir en su actividad interior, haciendo uso del lenguaje internalizado, una operación compleja que requiere un alto nivel de actividad psíquica. Vygotski no presenta una definición formal del lenguaje oral, sino que se dedica más detenidamente a describir su función: el lenguaje oral es el habla externa, dirigida al otro, que sirve, inicialmente, como instrumento social de comunicación y mediación simbólica y, gradualmente, como marco de formación de las funciones psíquicas culturales superiores.

1 En el sentido psíquico de la expresión «plano interno», porque los instrumentos nos permiten, cada vez más, alterar las condiciones orgánicas y biológicas internas.

El niño está inmerso en el lenguaje oral desde el comienzo de su vida, pero lo aprende a través de un largo proceso que se produce mediante múltiples interacciones sociales y el acceso a producciones culturales. «En el proceso de desarrollo cultural, el niño, a través del lenguaje, inicia el [ejercicio de la capacidad] de abstracción, teniendo las palabras como unidades lingüísticas básicas que llevan, además de su significado, también las unidades fundamentales de la conciencia que reflejan el mundo exterior» (Luria, 1990, p. 24). Es a través del lenguaje que las personas se vuelven capaces de superar la experiencia sensorial directa, produciendo significados incesantes sobre la realidad.

El sistema de código lingüístico, invento histórico y perfeccionado por generaciones a lo largo de los siglos, permite al ser humano pasar de lo sensorial a lo racional, siendo, más que un recurso fundamental en las interacciones sociales, la propia condición para que estas se produzcan. Es a través de la palabra que la conciencia, la forma más elevada de reflexión de la realidad, comienza a construirse en el desarrollo del niño.

Cuando en una conversación los interlocutores comparten un tema determinado, a través del lenguaje, se propicia la internalización de los signos y se activan las funciones psíquicas de manera compleja, por más simple que sea la conversación en sí, aparentemente. El lenguaje permite al ser humano interpretar, pensar, analizar, evaluar, estar de acuerdo, estar en desacuerdo y, si se le provoca, exteriorizar estos procesos intrapsíquicos al entorno. Este movimiento permite múltiples acciones de los demás interlocutores, como: responder, callar, retirarse de la conversación, rebatir, estar de acuerdo, entre otras acciones. En un contexto de conversación, estos procesos marcan y/o modifican el evento, haciéndolo único e irrepetible.

En los niños muy pequeños, el lenguaje se desarrolla independientemente del pensamiento y el pensamiento se desarrolla independientemente del lenguaje. En el desarrollo del lenguaje, inicialmente predominan los procesos de condicionamiento. Es decir, el niño está condicionado en sus reacciones vocales según gana o pierde algo y no porque, de hecho, logre comprender el contexto social y la función comunicativa/significativa de los sonidos que produce. Por otro lado, a lo largo de las experiencias, generalmente al final del primer año de vida, demuestra el uso más simple de herramientas, siendo capaz de actos instrumentales que presagian el pensamiento. Los inicios del pensamiento se desarrollan por un camino y los del lenguaje por otro. Podemos decir que esta es la tesis más importante que cabe formular sobre el desarrollo del lenguaje en la primera infancia (Vygotski, 2000).

En cierto momento, estas líneas que habían seguido caminos diferentes se cruzan, se interceptan; como consecuencia, el lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje. Sin embargo, al principio, el niño no comprende ni opera con el significado de las palabras; simplemente domina la estructura externa de la palabra, comprendiendo que a cada objeto le corresponde su propio nombre; domina la estructura unificando la palabra y el objeto, de manera que la palabra que identifica al objeto pasa a ser

propiedad del propio objeto. El niño que recibe cada palabra de los adultos establece una conexión directa entre la palabra dada y el objeto correspondiente, según Vigotski (2000). En otro texto, el autor enfatiza que las palabras se transforman a partir de generalizaciones primitivas que se perfeccionan, muy gradualmente y como resultado de las oportunidades de experiencias sistemáticas y ricas con el lenguaje, hacia conceptos más abstractos (Vygotski, 2009). Las palabras evolucionan debido a la posibilidad de que los significados se constituyan de manera dinámica a medida que el niño se desarrolla y según las múltiples formas en que funciona el pensamiento en las múltiples interacciones. Y también porque, al usarlas en las conversaciones, entran en contacto con otros significados y encuentran posibilidades/desafíos para ajustar sus formas de comprender las funciones del lenguaje oral.

En cada período del desarrollo del significado de las palabras, existe una relación particular entre el pensamiento y el habla. Esta relación es un proceso en continuo movimiento de reciprocidad: el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que ambos —el pensamiento y el habla— son la condición recíproca para su existencia. A medida que el pensamiento se vuelve diferenciado, el niño necesita expresarlo recurriendo al uso de más palabras, pasando a formar un todo compuesto, lo que implica el avance del habla hacia las frases. La elaboración de frases, a su vez, repercute en transformaciones en el pensamiento, desplazándose (aunque no de manera lineal) de la generalización (varias cosas y situaciones pueden ser representadas por una sola palabra) a partes mejor definidas (ampliación del repertorio de palabras, sofisticación de las frases, construcción de discursos).

Para la perspectiva histórico-cultural, un enunciado considerado incorrecto desde el punto de vista gramatical, típico del período inicial de uso del lenguaje, tiene, además de su encanto y valor estético, una importancia radical, ya que representa un paso decisivo para la entrada de los niños en el mundo cultural. Los enunciados verbales no pueden surgir completamente formados; se desarrollan gradualmente, a través de las mediaciones en las múltiples interacciones sociales.

Es en el contexto de las interacciones sociales, inmerso en los usos del lenguaje oral, donde el ser humano comprenderá la empleabilidad de las palabras, la (no) correspondencia de sentidos y significados, la necesidad de interpretación mediante gestos, el uso entonacional de la voz, entre otros recursos típicos de la mediación por el lenguaje oral que marcan esta actividad social.

Al tratar, además, las modificaciones que se producen en el desarrollo del lenguaje oral, es importante mencionar la dinámica por la que se produce su internalización. Para el enfoque histórico-cultural, el habla externa de los niños mayores se materializa, predominantemente, con enunciados constituidos por frases completas, construidas teniendo en cuenta al interlocutor y la información necesaria para el diálogo. El habla interna, por su parte, consiste en un habla para uno mismo, con sus propias reglas. La especificidad del habla interna es la ausencia de vocalización, siendo su función principal la organización mental, la comprensión consciente de situaciones u otros aspectos de la realidad y la ayuda

para superar dificultades. Se trata de un habla íntima, para el propio sujeto. Por eso, puede ser incompleta, sintética, restringida al uso de predicativos.

Antes de la consolidación del habla interior, se produce la constitución del habla egocéntrica, marcada por la vocalización audible, pero con la función y la estructura del habla interna: es un habla para uno mismo, utilizada predominantemente para organizar la actividad humana. Así, el habla egocéntrica es un fenómeno de transición de las funciones intersíquicas a las intrapsíquicas: de la actividad social y colectiva del niño a su actividad subjetiva. A medida que el niño desarrolla el lenguaje, el habla egocéntrica se transforma en habla interior, pero no desaparece necesariamente, volviendo a utilizarse en situaciones en las que las personas se enfrentan a mayores retos, prioritariamente (Vygotski, 2009).

Una vez presentados, de forma resumida, los principios generales de la constitución y el desarrollo del lenguaje, pasamos a examinar cuestiones relacionadas con la importancia de la conversación mediada en el aula.

| La conversación mediada en la escuela: ¿el salón de clases es un lugar para conversar?

La investigación de las posibilidades de conversación de los alumnos que cursan los primeros años de la educación primaria, en el contexto escolar, partió de la incomodidad que sentimos (y, en especial, la primera autora como maestra de educación básica) causada por la concepción que encontramos, de manera generalizada, en nuestra sociedad y en los equipos escolares, de que el objetivo de ingresar en esta etapa es, casi exclusivamente, la alfabetización, a través de actividades escolares de lectura, escritura y matemáticas. Esta premisa desprestigia las actividades de juego, dibujo y conversación en el contexto del aula, que a veces se consideran causantes de molestias, relacionadas con la indisciplina, el desorden, el ruido y el uso indebido o improductivo del tiempo escolar. Como dice Felix (2013),

el silencio es una condición considerada imprescindible por los profesores en el aula, lo cual, según observamos, no se materializa en las relaciones sociales y, según constatamos, hace necesario el uso del grito como posibilidad de conseguir el silencio entre los estudiantes, instituyendo la dialéctica del grito-silencio en la escuela, una situación bastante contradictoria y que debe superarse. (Felix, 2013, p. 90)

Aunque son escasos los trabajos sobre la lengua oral en la educación primaria, investigaciones recientes analizan libros de texto y documentos orientativos destinados a los profesores para el desarrollo del trabajo pedagógico en este campo. Veridiano y Leal (2021) realizaron un análisis documental de una colección de libros de texto, con el fin de identificar los conceptos de enseñanza del lenguaje oral presentes en el manual del profesor y las dimensiones de la enseñanza de la oralidad presentes en las actividades de los libros de los alumnos. Las autoras verificaron que la colección contempla la enseñanza del lenguaje oral, ya que en los libros de los alumnos se encuentran actividades relacionadas con diferentes dimensiones de esta enseñanza, con mayor énfasis en la promoción de situaciones

informales de uso del lenguaje y la oralización del texto escrito. Sin embargo, hay insuficiencia en el trabajo centrado en los diversos géneros orales que exigen una mayor planificación y supervisión del lenguaje.

Souza y Leal (2023) realizaron un análisis del documento curricular de la Red Municipal de Recife. Las autoras concluyen que dicha propuesta contempla dimensiones importantes de la enseñanza de la lengua oral, contribuyendo a su inclusión en las planificaciones y actividades dirigidas a la enseñanza de la lengua. Sin embargo, destacan que el documento «desconsidera otras habilidades relevantes relacionadas con las interacciones en instancias más públicas, que requieren de los estudiantes planificación, evaluación y reflexiones indispensables, como las relacionadas con diferentes aspectos de la variación lingüística que favorecen la lucha contra los prejuicios» (Souza y Leal, 2023, pp. 236-237). Por lo tanto, los datos encontrados en esta investigación revelan aspectos positivos y precariedades en el trabajo con el lenguaje oral.

Sousa y Cosmo (2023) realizaron una investigación bibliográfica sobre las contribuciones del Pacto Nacional por la Alfabetización a la Edad Adecuada (PNAIC) a la formación de educadores y sus prácticas educativas en el ciclo de alfabetización con géneros textuales orales. Como resultado, constataron que, a pesar de que el PNAIC estimula el trabajo con géneros textuales orales, aún es escasa la producción bibliográfica sobre los reflejos de esta política pública en el sentido de la promoción de prácticas alfabetizadoras basadas en la valorización de la oralidad. Según las autoras, «esta laguna pone de manifiesto que la escritura sigue ocupando un lugar destacado en el proceso de alfabetización, mientras que el habla sigue relegada a un segundo plano en las prácticas educativas escolares» (p. 01).

Reconocemos que la apropiación de la capacidad de leer, escribir y realizar cálculos es un proceso mental sofisticado, muy importante y responsabilidad de la escuela. Pero argumentamos que, junto con su adquisición, la enseñanza debe sistematizar actividades diversificadas para mediar la cultura, el conocimiento social heredado históricamente y propiciar el desarrollo humano para la emancipación y el ejercicio de la ciudadanía. Todos estos campos están necesariamente atravesados por la mediación del lenguaje oral y por las múltiples interacciones sociales en las que participa cada niño. En este sentido, es importante comprender que la escritura se constituye en las relaciones con otras formas de producciones semióticas, como los juegos de simulación, la actividad de dibujar y el lenguaje oral (Vygotski, 2021). Por lo tanto, defendemos la necesidad de mediaciones pedagógicas intencionales que validen y enriquezcan el uso de estas producciones y enfatizamos, en este artículo, las acciones relacionadas con el lenguaje oral, creando condiciones para su presencia en el aula.

Estamos de acuerdo con Ávila et al. (2012, p. 38), cuando señalan que

La sobrevaloración de la escritura dio lugar a la aparición de una visión errónea de la relación entre el habla y la escritura, que se orientó desde una perspectiva dicotómica, es decir, polarizada. Desde esta perspectiva, el habla se ha considerado el lugar de la informalidad, mientras que la escritura se ha

considerado el lugar de la formalidad; el habla también se ve como el lugar de la desorganización y la escritura, como el lugar de la organización; el habla, como el lugar del error, y la escritura, como el lugar de lo correcto.

En la misma línea argumentativa, Lima y Beserra (2012, p. 57), al tratar la oralidad, señalan que existe la «creencia de que el habla carece de reglas y, por lo tanto, es demasiado simple para ser enseñada» y que «la sobrevaloración de la escritura ha acabado por menospreciar el habla como objeto de enseñanza».

Como contrapunto a esta dicotomía, basta con citar un ejemplo de relación entre el lenguaje escrito y el oral. En la actividad de escritura, sobre todo en los primeros ejercicios de producción de textos, momento en el que los niños aún no dominan plenamente las relaciones entre el sonido y la grafía de las letras/sílabas, es muy común encontrarlos utilizando el lenguaje oral egocéntrico, de forma audible, haciendo ejercicios sonoros, experimentando combinaciones antes de escribirlas en el papel. Más adelante, cuando producen sus primeros textos, por lo general necesitan borradores. Estos borradores se caracterizan por múltiples mejoras de la reflexión mental hasta alcanzar el texto final o simplemente es necesario planificar en el borrador las etapas del argumento para llegar al registro escrito, lo que indica el uso del habla interior. Por lo tanto, el habla externa, interna, egocéntrica y escrita son indisociables en el proceso de desarrollo del lenguaje. Vigotski (2009) destaca que el trabajo con la oralidad es importante y necesario, ya que no solo precede al desarrollo y la construcción del proceso de alfabetización, sino que ambas formas de lenguaje continúan desarrollándose y contribuyendo mutuamente a nuevos avances.

Reconocemos, además, que el silencio, en ciertos momentos de la jornada escolar, es importante. En actividades que requieren una mayor concentración de la atención, pero también en momentos en los que es importante escuchar con más atención las instrucciones del profesor y/o las aportaciones de los compañeros, es más conveniente que la clase guarde silencio durante un tiempo. Pero pedir silencio en estas situaciones es muy diferente a imponerlo como norma, sin tener en cuenta las importantes contribuciones de las conversaciones, organizadas en torno a un tema propuesto, pero también las conversaciones más espontáneas, el intercambio de ideas, el compartir experiencias cotidianas dentro y fuera de la escuela.

L. S. Vigotski, en sus obras, orientó sus estudios sobre el lenguaje oral más intensamente hacia la investigación y el análisis del desarrollo en el caso de bebés y niños pequeños. Sin embargo, por los propios supuestos teóricos del desarrollo permanente a lo largo del ciclo vital y de la mediación imprescindible para su ocurrencia, podemos considerar que también en el caso de los niños mayores, el desarrollo de la oralidad sigue ocurriendo y requiere mediaciones y condiciones para alcanzar niveles más sofisticados y nuevas contribuciones en las actividades psíquicas superiores y para la inmersión de los niños en su grupo social y en su cultura.

En resumen, desde nuestra perspectiva, la reconocida importancia del uso de la oralidad en el contexto preescolar sigue siendo válida para los próximos años del

proceso de escolarización, en la educación primaria. En estas dos etapas, las oportunidades para que el niño exprese/elabore sus pensamientos y dé sentido a los dibujos realizados, a los objetos utilizados en los juegos de simulación, facilite el desempeño de roles y la relación entre ellos se encuentran entre los logros más importantes del desarrollo. Hacerse entender y experimentar, a través de la comunicación, la necesidad de complementar, corregir, refutar información, entre otras acciones que son necesarias durante el proceso comunicativo, es la vía de la humanización en el sentido más complejo de la palabra.

Con esta cuestión en mente, realizamos una investigación con el objetivo de examinar la importancia del lenguaje oral en los niños en la vida escolar cotidiana y en las conversaciones entre ellos y con la maestra, considerando, junto con Bagne (2012), que

provocar situaciones en el aula en las que los alumnos tengan la posibilidad de dialogar, de interactuar con sus compañeros y con el profesor, puede proporcionar momentos que desencadenen el aprendizaje, ya que no se trata solo del intercambio de información, sino también de reflexionar sobre las ideas presentadas, posicionándose de manera crítica con respecto a ellas. (Bagne, 2012, pp. 58-59)

En el siguiente tema describimos la investigación, informando las principales decisiones metodológicas para alcanzar nuestro objetivo: examinar las contribuciones de las actividades de conversación mediadas intencionalmente por la profesora-investigadora, con el uso del lenguaje oral del género diálogo primario.

| Metodología de la investigación

La investigación se integró en la planificación de la enseñanza escolar de la clase de 2.º B, tras la aceptación de la dirección escolar para su realización, y se llevó a cabo en el último trimestre del año escolar 2022, tras la aprobación del proyecto por el Comité de Ética, con el número de dictamen 5.712.715. Antes de iniciar la investigación, la profesora-investigadora reunió a toda la clase y les explicó que estaba realizando un trabajo para la escuela, estudiando las conversaciones de los alumnos con la maestra. Algunos niños se sorprendieron mucho al saber que la maestra todavía estudiaba. Después de las explicaciones, los niños recibieron el formulario de consentimiento, donde escribieron su nombre, dibujaron su autorretrato y eligieron nombres ficticios. Si no querían participar en la investigación, no tenían que llenar el formulario. Todos los niños manifestaron su acuerdo con el estudio.

El desarrollo de la investigación consistió en las conversaciones que tuvieron lugar en el contexto del aula con la mediación de la maestra, durante el periodo del día en que los niños tenían libertad para elegir entre diversas actividades (había juegos, juguetes, material de dibujo y plastilina dispuestos en rincones del aula) y/o podían dirigirse a la mesa de la maestra, que estaba disponible para conversar. A veces, la maestra iniciaba una conversación pidiendo información a un alumno y, poco a poco, otros niños se acercaban a su mesa para interactuar. En otras ocasiones, eran los alumnos quienes iniciaban las conversaciones. En los grupos

que se formaron participaron un máximo de ocho niños que se alternaban espontáneamente: a veces, interrumpían su participación en la conversación cuando sus compañeros les pedían que realizaran alguna actividad, o bien para ir al baño, mantener conversaciones paralelas entre pequeños grupos, etc.

El registro del material empírico se realizó mediante grabaciones de video, ya que se trataba de una investigación con niños y el objeto de estudio era el lenguaje oral, marcado por gestos y expresiones corporales importantes que debían analizarse en conjunto. Este recurso capturó la complejidad dinámica de las interacciones y permitió examinar los episodios desde varias perspectivas. En este proceso, hay múltiples elementos que deben interpretarse, ya que «el sonido y las imágenes en movimiento integradas pueden ayudar a desentrañar la compleja red de producción de significados y sentidos manifestados en palabras, gestos y relaciones, a comprender las culturas infantiles y a captar la esencia de las narrativas en juego» (Garcez et al., 2011, p. 252). Además, las grabaciones de video permiten volver al momento de la interacción observando diferentes perspectivas, así como reflexionar sobre el material empírico a largo plazo.

Las grabaciones de video se realizaron con un celular colocado en un trípode sobre la mesa de la maestra-investigadora, alrededor de la cual se desarrollaron las conversaciones. La función de grabación se activó y registró, sin interrupciones, todo el período de la jornada de la clase que era objeto de estudio. La ubicación estratégica del celular en el trípode permitió grabar imágenes de la profesora-investigadora y los niños, así como capturar el audio de las conversaciones y otros sonidos del ambiente del salón de clases.

La elección de este dispositivo para la filmación se hizo por considerar la familiaridad de los niños con los celulares y por la posibilidad de dirigir los videos capturados al servicio de almacenamiento en la nube vinculado al Chromebook que se utilizaba a diario en el aula debido al uso de la pizarra digital. Las grabaciones de video se realizaron sin incidentes, solo despertando el interés de una alumna, que a veces verificaba si la cámara estaba encendida durante estas actividades.

En total, tuvimos 11 episodios de conversaciones, con una duración media de 40 minutos. Las grabaciones de video se transcribieron íntegramente, lo que nos permitió registrar las expresiones, los gestos, revisar las imágenes, escuchar varias veces lo que decían los niños, volver al texto descrito e interpretar el contexto de las declaraciones de los niños. Este proceso de transcripción está marcado por la subjetividad del investigador, ya que este interpreta las imágenes y recuerda la conversación, pero busca acercarse lo más posible a la realidad vivida por los interlocutores. Los nombres de los niños son ficticios y fueron elegidos por ellos mismos en el momento de firmar el formulario de consentimiento para participar en la investigación académica.

A continuación, presentamos tres extractos de las grabaciones de video, aquí titulados «El reembolso del gato», «Comer palomitas» y «Elecciones». Estos fueron elegidos en función de lo que evidencian sobre las singularidades de

significados que cada niño realiza con respecto a sus experiencias en situaciones fuera de la rutina y el contexto escolar. Experimentan distintos roles en múltiples relaciones marcadas por afectos, desacuerdos, alianzas, críticas, enfrentamientos y decepciones. Hacen presentes fragmentos de la vida cotidiana a partir de elecciones espontáneas y no para responder a alguna pregunta/actividad pedagógica. Por lo tanto, son muy fértiles para ser examinados desde el enfoque histórico-cultural, buscando mostrar cómo el proceso de elaboración de significados en las conversaciones cotidianas también potencia el desarrollo humano. Con el proceso de análisis de las intervenciones, realizado a partir de lecturas recurrentes de las transcripciones, buscamos resaltar las estrategias discursivas, la riqueza del flujo de temas en una conversación y las posibilidades de mediación de la maestra, que se hacen viables al ocupar otras posiciones en la relación con los niños, y no solo la posición de docente.

| Las conversaciones de la clase de segundo año B: el salón de clases es un lugar para conversar

Como se ha indicado, presentaremos extractos de la investigación realizada en una escuela pública municipal situada en un barrio de clase media baja, en la zona este de Campinas. Esta escuela ofrece educación desde 1.º hasta 9.º grado, en turnos de mañana y tarde, y cuenta con once clases. Los niños que participaron en la investigación forman parte de la clase de segundo año, clase B, alumnos de la maestra-investigadora. En esta clase había 24 alumnos, 13 niñas y 11 niños, hijos e hijas de familias de nivel socioeconómico bajo o medio-bajo.

La rutina semanal de los niños se compone de actividades lúdicas, lectura diaria y materias del plan de estudios. En el contexto del aula, existen recursos tecnológicos y materiales pedagógicos, tales como: pizarra digital, celular, Chromebook, acceso a la plataforma infantil de streaming, juegos, juguetes y biblioteca del aula. Los niños acceden a estos recursos bajo la mediación de la maestra en los horarios destinados al uso de estos apoyos didácticos.

| El reembolso del gato

La maestra-investigadora inicia la conversación preguntándole a Larissa qué hará por la tarde, cuando regrese de la escuela. Otros niños se acercan a la mesa y se suman al diálogo, contando lo que suelen hacer en los periodos en los que no están en la escuela. Patinar, tomar helado, jugar a colorear dibujos con la mamá, jugar con la muñeca Barbie, jugar con los gatos... A medida que avanza la conversación, Larissa, Iara, Alice y Marcela van identificando similitudes en las actividades que parecen típicas del día a día de los niños que viven en un contexto urbano, en un barrio periférico de clase media baja. La constatación de experiencias similares ayuda a crear un contexto favorable para la participación y el diálogo. En cierto momento, la maestra destaca uno de los temas narrados por las participantes y le pide más información a Larissa.

Maestra: Larissa, dijiste que juegas con tus gatos... ¿Se quedan quietos?

Larissa: ¡Sí! Los meto en el carrito y salgo a pasear con ellos.
[...]
Profesora: ¡Sales a pasear con ellos en el carrito de muñecas!
Larissa: ¡Sí! Finjo que voy al banco, a C&A... Finjo que compré un gato por Internet y no salió bien... ¡Me quejo de que compré un gato amarillo y me llegó uno naranja!
Maestra: Juegas a que compraste un gato por Internet y no salió bien... ¿Y qué haces en el juego?
Larissa: Le entrego el gato a mi tío, que está en la computadora... [se gira hacia un lado y hace gestos representando al tío escribiendo en la computadora] Entonces mi tío empieza a decir: «El reembolso... es... lamentablemente, la compra está registrada y no hay reembolso... ¡Así que mañana te daremos un gatito nuevo!
Lara, Alice y Marcela están muy atentas a la narración y se ríen de la forma en que Larissa imita la voz de su tío, que hace el papel de un supuesto vendedor en el juego.
Maestra: ¡Qué bueno! ¿Qué es un reembolso?
Larissa: Reembolso es cuando compras algo, no te gusta y entonces vas y exiges que te devuelvan el dinero.
Maestra: Ahora entiendo lo que es un reembolso. ¡He aprendido una palabra nueva!
Marcela: Mi hermano pone el periquito en mi hombro y yo juego con él.
Larissa: Yo tengo tres gatos y mi abuela tiene tres. —dice mostrando el número tres con la mano—. Los míos se llaman Kiki, Tunico y Mica... Y los de ella se llaman Jade, Amora y Duda.
Maestra: ¡Qué nombres tan bonitos!
Larissa: Mi casa está llena de gatos. A veces, los seis se suben juntos al techo.
(Transcripción de la grabación de video, 26/09/2022)

En el juego que Larissa hace con sus gatos, se cruzan dos fuentes de trama: el juego tradicional de mamá e hijos (con los «gatitos-hijos» dentro del carrito, acompañando a la «mamá» en las tareas cotidianas) y la inclusión de prácticas modernas, intensificadas por el reciente periodo de distanciamiento social debido a la pandemia de Covid-19² (con la compra por internet). Como dice Vigotski (2021), el juego no es una mera imitación. Es una creación simbólica que permite al niño experimentar roles, crear relaciones entre ellos y dar un nuevo significado a los objetos. De este modo, es posible reelaborar la realidad social y las experiencias culturales en una trama lúdica. En este proceso, se evidencia la apropiación de la cultura: el niño se apropia de los signos sociales (palabras, prácticas, objetos de consumo) y les da un nuevo significado de acuerdo con su experiencia.

En la conversación, Larissa utiliza gestos y expresiones para que su relato sea lo más comprensible e interesante posible para sus interlocutoras. Se desarrolla en el papel de madre/compradora insertando, a través del lenguaje, términos que crean escenarios: carrito y paseo/banco y tienda. También se desarrolla en el papel del tío-vendedor, utilizando para dar veracidad al relato la posición del cuerpo (se gira hacia un lado), los gestos (simulando movimientos de teclear) y el tono de voz (que se vuelve grave para señalar la figura masculina y el papel de vendedor). Estas estrategias en la producción de sus discursos captan la atención de sus compañeras y de la maestra, provocando risas.

2 Desde principios de 2020, las instituciones educativas brasileñas cerraron de forma preventiva debido a la pandemia de COVID-19.

En el transcurso del diálogo, la maestra interviene para solicitar información sobre el significado atribuido a la palabra «reembolso». Con esta pregunta, interrumpe el flujo narrativo del juego, relacionado con escenas, acciones y personajes ficticios, y dirige el diálogo hacia un ejercicio de elaboración conceptual. Larissa, desafiada por la profesora, presenta correctamente el concepto de reembolso, demostrando dominio de su significado cultural. El contraste entre el uso enfático de las palabras «¡exige su dinero de vuelta!» y lo que ocurre en el juego, cuando el «empleado» dice que «lamentablemente, la compra está registrada y no hay reembolso...», parece atenuarse con la promesa de que «[...] ¡mañana te daremos un gatito nuevo!». El lenguaje oral, en este extracto, puede considerarse un instrumento para expresar y elaborar las experiencias de decepciones cotidianas, que dejan tantas huellas en las personas y, en especial, en las personas de grupos sociales económicamente desfavorecidos, que con tanta frecuencia no tienen garantizados sus derechos y deben conformarse con acuerdos.

La maestra valida y prestigia esta afirmación de Larissa, y al decir «Ahora entiendo lo que es reembolso. ¡Aprendí una palabra nueva!», realiza un desplazamiento en el modo más típico de la interlocución entre maestro y alumno, poniéndose en el lugar de quien aprende y asignando a la niña el lugar de quien enseña.

Los niños son sensibles a este tránsito entre el campo de la imaginación y el campo lógico-conceptual, y la continuidad del diálogo vuelve al relato de las experiencias cotidianas del tipo «qué hacen en casa cuando no están en la escuela».

| Comer palomitas

Algunas niñas están jugando en la pizarra, junto a la mesa de la maestra, que está sentada observándolas, ya que es la hora de jugar. Las alumnas Valeria, Laís, Gabriela y Adriana se apoyan en la mesa de la maestra esperando el momento estipulado para que les toque jugar en la pizarra. La maestra les pregunta a las niñas dónde vieron el último partido de fútbol masculino de la Copa del Mundo 2022, que se celebró en Catar. Las niñas cuentan con quién vieron el partido y que alentaron a Brasil. Gabriela se siente cómoda compartiendo su experiencia de ver el partido en casa de sus abuelos.

Gabriela: Yo vi el partido de Brasil en casa de mi abuelo —dice mirando a la maestra—.

Maestra: ¡Qué bien! ¿Lo vieron tu abuelo, tú y quién más? —pregunta mirando a Gabriela.

Gabriela: Lo vi con mi abuela también, ¡que no para de hablar con la boca llena de palomitas! [dice con tono muy crítico].

Todos se ríen.

Gabriela: ¡Y no se le puede dar palomitas al perro! —dice mirando fijamente a la maestra—. ¡Yo tengo perro!

Adriana: ¡Me dan ganas de comer palomitas!

Maestra: Ahhh... No se puede... ¿Y por qué no se le puede dar palomitas al perro?

Valeria: ¡Mi abuelo le da palomitas al perro! —le dice a la maestra.

Gabriela: Porque le hace daño...

Maestra: ¿Quién dijo que no se puede dar? —le pregunta a Gabriela.

Gabriela: No sé... —dice mirando al techo y apoyándose en la mesa.
Adriana: ¡Es comida para humanos!
Valeria: Mi abuelo dice que se le puede dar palomitas al perro —les dice a todos.
Adriana: ¡Pero es comida para humanos! —les dice a todos—. (Transcripción del video, 02/11/2022)

Este extracto muestra una forma bastante común del flujo de temas en una conversación, marcada por cambios sucesivos de temas, sin profundizar en ellos ni ampliarlos. Así, tenemos cambios de tema casi en cada turno: ver un partido importante, comer palomitas, darle palomitas al perro, tener perro, ganas de comer palomitas. Los niños resaltan una u otra palabra de lo que dicen sus compañeros y la maestra introduce nuevos temas, con la libertad de no seguir estrictamente el tema en cuestión, guiándose por aspectos en los que tienen aportaciones que hacer para que el diálogo siga adelante. Así, vemos que la palabra funciona como un dispositivo que activa la memoria, y la conversación como un punto de encuentro de pequeñas narrativas que se yuxtaponen.

Pero en el extracto también vemos el diálogo como una herramienta para que los niños elaboren ideas sobre la cultura, más específicamente sobre lo que está permitido o no, desde el punto de vista cultural, cuando plantean conductas que infringen las reglas, ya sean de etiqueta (comer palomitas de maíz hablando) o de salud (dar palomitas de maíz a los perros). Con respecto a la primera, parecen ponerse de acuerdo. La imagen de la abuela de Gabriela viendo el partido de Brasil, comiendo palomitas y hablando al mismo tiempo, provoca risas y nadie discrepa del tono crítico que imprime a la información. Pero esta escena parece recordar a Gabriela otras cosas que no se deben hacer y añade su objeción a dar palomitas a los perros. Y aquí la regla no es consensuada, ya que hay divergencias en las opiniones, ya que Valeria se opone con las experiencias que tiene con su abuelo. El lenguaje aquí se basa en voces sociales internalizadas. También es un ejemplo de cómo los niños utilizan el discurso ajeno como propio (*palabra del otro* internalizada).

Es interesante observar tres formas distintas de mediación por parte de la maestra: primero, valida lo que dice Gabriela (No se puede); luego cuestiona la razón de la regla (¿Por qué no se puede?); por último, cuestiona su fuente (¿Quién dijo que no se puede?). Con estas preguntas, se invita a los niños a reflexionar y refinar sus argumentos, lo que supone un ejercicio muy importante para su formación. Sobre todo en la actualidad, en la que nos enfrentamos al riesgo de aceptar cualquier información como verdadera, este diálogo, aparentemente sencillo, tiene un gran valor.

Los niños podrían responder con un simple «porque no se puede» o «porque se puede», pero aceptan la propuesta de reflexionar sobre la afirmación y presentan tres tipos distintos de argumentos. El primero, de Valeria, es empírico e invoca la autoridad de su abuelo quien, según ella, no solo le da palomitas, sino que afirma verbalmente que se trata de un acto aceptable. Gabriela se resiste y replica que es malo, pero cuando la maestra le pregunta «¿Quién dijo...?», no encuentra argumentos. Por último, Adriana sofistica el debate, pasando del campo

experiencial al campo categórico, cuando dice que es «comida de humanos». Se produce, sutilmente, un desplazamiento del alimento concreto «palomitas de maíz» a una condición más abstracta y generalizadora establecida por la afirmación «comida de humanos», que incluye una infinidad de otros alimentos.

Así, vemos cómo el discurso va propiciando la constitución de significados a través de las convergencias y divergencias de puntos de vista. Aprender a debatir, a escuchar, a formular réplicas, a reconocer que no se sabe son pasos muy importantes para la inserción en los grupos sociales y para fortalecer la capacidad de posicionarse en las interacciones. La maestra provoca a los niños a salir del nivel del sentido común y avanzar hacia generalizaciones conceptuales. Aquí vemos el paso del uso espontáneo del lenguaje a la construcción de explicaciones conceptuales, aunque aún rudimentarias. Al preguntar, la maestra provoca a los niños a posicionarse subjetivamente. Esta mediación crea condiciones para el desarrollo, pasando del uso del lenguaje como recurso de constatación a instrumento de explicación.

Un paso más que se podría haber dado, aprovechando el debate, sería proponer a los niños que buscaran información sobre la regla de no dar palomitas/no dar comida de humanos a los perros. ¿Se puede o no se puede? No necesariamente como un proyecto más complejo, como suele hacerse en algunas prácticas pedagógicas, sino solo como un movimiento de búsqueda de conocimientos, a partir de curiosidades de la vida cotidiana, estimulando la curiosidad y la búsqueda de satisfacerla.

Pasamos ahora al último extracto analizado.

| Elecciones

Edson está hablando con la maestra sobre el juego Rainbow Friends³. André, Eduardo y Marcela están al lado, siguiendo la conversación. Eduardo interrumpe el tema del juego y se une a la conversación hablando de las elecciones presidenciales de Brasil, que acaban de celebrarse.

Edson: ¡Oiga, maestra! ¡Maestra! En la fase blue hay que colocar los bloques... Y nunca vas a salir de la caja. En la fase green, aparecerán unos agujeros.

André: Tienes que coger la comida.

Eduardo: ¡Oiga, maestra! ¿Ha visto que Lula ha ganado?

Maestra: Sí... ¡Lula ganó las elecciones! ¿Estabas apoyando a Lula?

Eduardo: ¡Claro! ¡Oh (representa la letra L con el índice y el pulgar, señal utilizada en la campaña electoral de Lula)! ¡La mujer haciendo así (hace el gesto de negación con el pulgar apuntando hacia abajo) a nosotros dentro del autobús, cuando fuimos a casa de mi abuelo!

³ Se trata de un juego incluido en una plataforma (Roblox) que ofrece varios juegos *en línea* y a la que se puede acceder desde una computadora, tableta o celular, con nombre de usuario y contraseña. Es una plataforma gratuita, pero dentro de ella hay juegos pagos. Los niños de la investigación accedían a la versión gratuita de Rainbow Friends.

Maestra: No entiendo... ¿Quién hizo así (repite el gesto negativo) a ustedes dentro del autobús? ¿La mujer les hizo un gesto negativo a ustedes en el autobús?

Eduardo: Sí. Cuando íbamos a ver a mi abuelo... ¡Entonces la mujer nos hizo así, o! (repite el gesto negativo).

Maestra: ¿Por qué crees que hizo eso? —dice repitiendo el gesto—.

Eduardo: ¡Solo porque Lula ganó! ¡Y ellos tienen y nosotros no! —dice frotando el pulgar y el índice en referencia al dinero—.

Maestra: Ellos tienen y nosotros no, ¿qué? —dice imitando el gesto del niño.

Eduardo: ¡Dinero!

Maestra: Pero ¿cómo iba a saber ella que ustedes votaron por Lula?

Eduardo: Es porque hicimos la L. (dice haciendo la letra con la mano derecha, de nuevo). Entonces ella nos hizo eso a mí, a mi hermana, a mi hermano y a mi mamá. Entonces nos hizo eso a nosotros, oh... (dice haciendo un gesto con la mano que pone el pulgar hacia arriba y el índice en horizontal, simbolizando un arma).

Maestra: ¿Hizo una pistola? —dice con tono de desaprobación—. ¡Ay... qué violencia!

Eduardo: Sí. Solo había Bolsonaro... Bolsonaristas, allí...

Maestra: Es peligroso... No se puede molestar a la gente en la calle... Ten cuidado...

Edson: Maestra, entonces... Ahí... En la primera fase... Vas a... Vas a quedarte dentro de la caja y es el momento perfecto para explorar el mapa de Rainbow Friends. (Transcripción de la grabación de video, 05/12/2022)

El diálogo de este extracto solo puede entenderse teniendo en cuenta el contexto social, histórico y cultural que lo atraviesa y lo constituye. Los gestos y las palabras deben interpretarse teniendo en cuenta un conjunto de conocimientos e informaciones que no se explicitan en el diálogo, pero que deben entenderse. Los gestos de la «letra L», «arma» y «negativo» son signos que adquieren significado dentro de un contexto social específico, que incluye campañas políticas y debates sociales intensos, y pueden tener significados opuestos, dependiendo de quién los «lea»: la L significa victoria y celebración para Eduardo y su familia, y significa derrota y decepción para la mujer con la que se encuentran por casualidad. Entre ellos se entabla un diálogo sin palabras, solo con el poder de los gestos, pero anclado en los discursos que circularon (y aún circulan) defendiendo ideologías opuestas. En una escena que debió durar, como mucho, uno o dos minutos, no están solos, ya que millones de voces están representadas allí. Excelente ejemplo de que para comprender el discurso del interlocutor no basta con entender sus palabras (o gestos); es necesario considerar su pensamiento, su motivación, su intención, ya que solo así podemos acercarnos a lo que quiere decir.

Ampliando su interpretación, Eduardo expresa que la «L», el signo de la negativa y el «arma» representan no solo a los candidatos y las elecciones, sino también la desigualdad social que marca nuestra sociedad, dividida en clases económicas; de manera simplificada, explica esta desigualdad (aquí entrelazando el gesto y el lenguaje oral) diciendo: «¡ellos tienen y nosotros no!».

Este extracto muestra cómo los aspectos culturales moldean las percepciones y los significados producidos en las interacciones. Los interlocutores (Eduardo y sus familiares, la mujer y la profesora) no solo reproducen gestos o palabras, sino que les atribuyen valores y posiciones, demostrando una apropiación activa del contenido cultural.

La maestra, en primer lugar, valida el tema haciendo preguntas y pidiendo aclaraciones. Al repetir el gesto, lo valida, pero también ayuda al niño a organizar la experiencia en lenguaje verbal. Este movimiento es típico de la mediación en Vigotski: dar forma lingüística a las experiencias, operando la transformación del signo no verbal en signo verbal. Pero, con sus mediaciones, también muestra que esta conversación requiere cuidado y que ella y Eduardo están entrando en un territorio lleno de tensiones de varios tipos: sociales, económicas e ideológicas. El gesto del pulgar hacia arriba y el índice hacia adelante, inicialmente, representa un objeto concreto: un arma. Pero, al ser interpretado por la maestra y discutido, se eleva al nivel de conceptos más abstractos: violencia, necesidad de cuidado, contexto político. Este proceso ilustra la relación dinámica entre el pensamiento y el lenguaje propuesta por Vigotski y da pistas sobre la importancia del otro en el proceso de desarrollo de estas funciones psíquicas.

La maestra también busca ampliar la comprensión de Eduardo sobre los peligros que se presentan en la vida cotidiana, tratando de ayudarlo a percibir los efectos de esa rápida conversación que tuvo lugar en la calle y se reprodujo en el salón de clases. De esta manera, actúa como mediadora para reinterpretar y resignificar los gestos, destacando que pueden tener implicaciones sociales y éticas negativas, asociadas a la violencia. La maestra tensiona la narrativa, estimulando al niño a pensar sobre los puntos de vista y las inferencias ajenas. Este es un movimiento de construcción de funciones cognitivas superiores, como la capacidad de abstracción y de considerar la perspectiva del otro. El desplazamiento realizado por la maestra lleva al niño a reflexionar sobre los motivos de la acción ajena. Esto moviliza el pensamiento explicativo, estimulando el paso del concepto espontáneo (relato vivido) a un concepto más elaborado (causalidad social).

Es interesante observar que, a diferencia de lo que ocurre en otros episodios, en los que los niños se sienten cómodos para intervenir en lo que dicen sus compañeros y la maestra, complementando, discrepando, coincidiendo, aquí Edson, Marcela y André siguen la conversación en silencio, lo que puede denotar (por conjetura) que saben que el tema está atravesado por tensiones y disputas de sentido. Sin embargo, el hecho de que sigan la conversación en silencio no significa que lo que se ha dicho no les haya afectado. Para saberlo, serían necesarias acciones más directivas por parte de la maestra, pidiéndoles sus opiniones sobre el diálogo. Sin embargo, al haberse constituido como un escenario de luchas, a veces marcado por mucha violencia y reacciones de las familias ante la discusión de temas políticos y, en especial, polarizado por esta campaña electoral específica, es comprensible que la maestra no avance en esta dirección. Y todos, liderados por Edson, en lugar de poder discutir las luchas (simbólicas y reales) que marcan las relaciones de la vida cotidiana y beneficiarse de la oportunidad de refinar sus reflexiones críticas, centran su atención en la lucha ficticia del grupo de amigos Rainbow Friends contra monstruos coloridos y de apariencia extraña.

Antes de pasar a las consideraciones finales, consideramos importante destacar que, a pesar de estas limitaciones, la participación de la maestra en la construcción

de las conversaciones es decisiva para crear momentos dialógicos de gran importancia para el desarrollo del lenguaje.

Las estrategias de mediación de la maestra-investigadora consistieron en orientar la reelaboración de los discursos, organizar los hechos, comprender el razonamiento, explicitar las dudas, recordar y validar todas las participaciones y permitir la inversión de los roles típicamente presentes en la relación maestra-alumno. Aunque con claridad en su objetivo, la estrategia principal fue ponerse a disposición para la conversación. Aunque había una invitación implícita al diálogo, en ningún momento hubo obligación de participar y, en nuestra opinión, esta es una condición muy importante que debe observarse para que los alumnos se sientan autorizados a aportar temas e información que les resulten relevantes, que quieran compartir con el grupo que se forma, que se diviertan con las conversaciones que se desarrollan, punto por punto. A lo largo de los episodios, observamos que predomina el número de veces en que los niños se dirigen a la maestra, ya sea para contarle sus experiencias o para preguntarle sobre las suyas. Se dirigen con mucha menos frecuencia a sus compañeros, y aquí hay un último comentario sobre la construcción de condiciones concretas para el desarrollo del lenguaje oral y su uso como una herramienta poderosa para las relaciones: la importancia de la mediación del adulto como constructor de hilos de diálogo entre los pares, atento a las posibilidades de actuar ampliando el desarrollo y el uso del lenguaje en la función comunicativa.

| Consideraciones finales

Terminamos este texto reafirmando que el desarrollo del lenguaje oral no cesa, es permanente a lo largo de toda la vida. En este proceso de uso del lenguaje que implica la construcción y reconstrucción de conceptos y generalizaciones a lo largo del desarrollo humano, defendemos la importancia de la conversación mediada por el maestro en el contexto escolar. Las experiencias de la práctica comunicativa que propician refutar, recordar, reelaborar la narrativa, justificar, elaborar hipótesis, conjeturar, persuadir, debatir, entre otras acciones, potencian afectos, sentimientos y emociones que, en el contexto de la conversación, se materializan en la entonación de la voz, los gestos, las miradas, el tacto, en el uso de señales, en la búsqueda de hacerse entender por los interlocutores. Al mismo tiempo, en estas experiencias, el diálogo deja de ser solo un relato y se convierte en un debate de significados, fundamental para el desarrollo del pensamiento lógico y conceptual. Esta construcción colectiva de significados muestra cómo el lenguaje se desarrolla en el plano interpsicológico (en la investigación presentada entre niños y maestra) antes de convertirse en intrapsicológico.

La importancia de la presencia de múltiples prácticas pedagógicas que requieren el uso del lenguaje oral en el aula nos parece indiscutible. Pero más allá de apuntar al perfeccionamiento lingüístico, los niños necesitan apertura en la conversación para expresar sus sentimientos, verificar opiniones sobre patrones sociales, compartir sus experiencias familiares, reflexionar sobre la vida, permitiendo la construcción de una conciencia crítica y profundizando valores. La doble posición de maestra e

investigadora asumida por la primera autora constituyó un lugar privilegiado para reflexionar sobre la actuación con los niños en las conversaciones y los acercamientos afectivos más profundos, a medida que se iban conociendo sus experiencias en contextos extraescolares. Por otro lado, los análisis permitieron visualizar y cuestionar si las respuestas dadas en el flujo de los diálogos podrían haberse formulado de mejor manera, explorando otros aspectos, revisando opiniones y aumentando las interacciones entre los niños.

Por último, destacamos la importancia de que las maestras, en ocasiones, invirtieran los roles, colocándose en la posición de aprendices en esta interacción. Esta acción ayuda a comprender el contexto del habla de los niños, conocer sus prácticas, ayudarlos a reelaborar y elaborar frases, marcar el contexto de la conversación con un espacio abierto para las narrativas, contribuyendo al pensamiento sobre los temas, entre otras posibilidades de uso del habla en el contexto de la comunicación.

Referencias

- 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 las autoras

Tânia Mara dos Santos Mello

Pontificia Universidad Católica de Campinas, São Paulo, Brasil

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

Doctora en Educación por el Programa de Posgrado en Educación de la PUC-Campinas (2024). Orientadora Pedagógica de la Red Municipal de Educación de Campinas. Correo electrónico: pedagogatania@hotmail.com

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, Brasil

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

Doctora en Educación por la Universidad de Campinas (Unicamp, 2005). Profesora permanente del Programa de Posgrado en Educación de la PUC-Campinas. Correo electrónico: silrocha@uol.com.br

Contribución en la elaboración del texto: autora 1 – Conceptualización, Curaduría de datos, Análisis formal, Obtención de financiamiento, Investigación, Metodología, Visualización, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición; autora 2 – Conceptualización, Curaduría de datos, Análisis formal, Metodología, Supervisión, Visualización, Redacción – borrador original, Redacción – revisión y edición.

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.

Palavras-chave: Linguagem oral. Criança. Ensino Fundamental. Conversação.

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 | Revista científica de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referencia completa (APA): Mello, T. M. dos S., & Rocha, M. S. P. de M. L. da. (2025). Interacciones con los niños: ¡el salón de clases es un lugar para conversar! *Linhas Críticas*, 31, e56851. <https://doi.org/10.26512/lc31202556851>

Referencia completa (ABNT): MELLO, T. M. DOS S.; ROCHA, M. S. P. DE M. L. DA. Interacciones con los niños: ¡el salón de clases es un lugar para conversar! *Linhas Críticas*, 31, e56851, 2025. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc31202556851>

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

Las opiniones e informaciones expresadas en este manuscrito son responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan necesariamente las posiciones de la revista Linhas Críticas, sus editores o la Universidad de Brasília.

Los autores son los titulares de los derechos de autor de este manuscrito, con el derecho de primera publicación reservado a la revista Linhas Críticas, que lo distribuye en acceso abierto en los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

