

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES**

PRISCILA DA SILVA ROCHA

**GÊNEROS ORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS
APROXIMAÇÕES ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL**

SÃO JOÃO DEL-REI – MG

PRISCILA DA SILVA ROCHA

**GÊNEROS ORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS
APROXIMAÇÕES ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Amanda Valiengo

São João Del-Rei – MG

2021

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R672g Rocha, Priscila .
Gêneros orais na Educação Infantil : Possíveis aproximações entre a prática pedagógica e o desenvolvimento da linguagem oral / Priscila Rocha ; orientadora Amanda Valiengo. -- São João del-Rei, 2021.
121 p.


Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) -- Universidade Federal de São João del-Rei, 2021.

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Linguagem oral. 4. Gêneros orais. 5. Práticas pedagógicas. I. Valiengo, Amanda , orient. II. Título.

Priscila da Silva Rocha

**GÊNEROS ORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS
APROXIMAÇÕES ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL**

Banca examinadora:

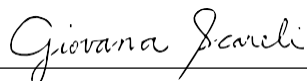


Amanda Valiengo - Orientadora

Universidade Federal de São João del-Rei – MG



Elieuz Aparecida de Lima - Titular
Universidade Estadual Paulista - SP



Giovana Scareli - Titular Universidade
Federal de São João del-Rei - MG

SÃO JOÃO DEL-REI

Março 2021

Dedico à minha mãe Elizabeth, ao meu pai Valter, e aos meus irmãos e sobrinho que são minhas inspirações para continuar.

AGRADECIMENTOS

Em tudo dai graças; porque esta é a vontade de Deus em Cristo Jesus para convosco.
1 Tessalonicenses 5:18

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade, pela força e por conduzir meus caminhos.

Agradeço à minha mãe Elizabeth, ao meu pai Valter, pelos ensinamentos e pelos princípios que fundamentam minha vida, por apoiarem minhas decisões e por acompanharem este processo de perto.

Às minhas irmãs Fabiana, Gabriela, Camila, Ester, ao meu irmão Elias, ao meu sobrinho Rodrigo e à Meire por me ouvirem e dividirem comigo cada momento deste processo.

Agradeço à minha orientadora, professora Dr^a Amanda Valiengo pelas oportunidades, pelas orientações enriquecedoras, pelas aprendizagens e pelos ensinamentos. Agradeço pela paciência e pela confiança em meu trabalho.

Às professoras doutoras Elieuzza Aparecida de Lima e Giovana Scareli pelos encaminhamentos e pelas considerações, que muito contribuíram para a minha pesquisa.

Às amigas Paula, Vanessa e Juliana, sou grata por me mostrarem que sou capaz, mesmo quando eu não acreditava, pelo compartilhar de ideias e por toda ajuda antes e durante este processo.

Às amigas Ivone, Talita, Tatiane, Kellen, Daniella, Daiana e Erica pelo apoio, pelo carinho e pelo incentivo.

Aos profissionais da Escola Municipal José Dias, principalmente à professora regente do 2º período, pela acolhida e pela oportunidade de fazer parte da rotina escolar, possibilitando a pesquisa.

Aos professores do PPEDU/UFSJ, obrigada pelas aprendizagens e pelos momentos enriquecedores.

Aos colegas de turma do mestrado, agradeço pelas discussões, pelo companheirismo, pelas trocas e reflexões.

Ao grupo de pesquisa Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens – CRIA/UFSJ, agradeço pelos encontros humanizadores e pelo compartilhar de conhecimentos e experiências enriquecedoras.

Agradeço aos familiares e amigos que torceram por mim, me incluíram em suas orações e me acompanharam.

A todos que me acompanharam desde a entrada no mestrado, muito obrigada por fazerem parte da minha jornada acadêmica.

“Qual é o sujeito beneficiário do teu sonho?
É a burguesia que explora ou a massa
deserdada que sofre?” (Paulo Freire, 2017)

RESUMO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) destacam como finalidade da primeira etapa da Educação Básica, o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade e asseveram que as práticas pedagógicas devem ser pautadas nas experiências vivenciadas na infância que envolvam as interações e a brincadeira. Essa fase da educação coincide com o período no qual geralmente a linguagem oral é desenvolvida de maneira mais intensa. Diante disso, os problemas motivadores da pesquisa foram: Como as ações pedagógicas em que os gêneros orais estão presentes nos ajudam a compreender a efetividade das práticas de oralidade na Educação Infantil? O domínio dos fundamentos teóricos acerca do desenvolvimento da linguagem oral e trabalho com gênero oral pode contribuir para um trabalho potencialmente humanizador? Qual é o papel docente para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil? Diante dessas questões, o objetivo geral que delineou a pesquisa foi identificar e analisar práticas pedagógicas nas quais os gêneros orais são instrumentos de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil. A partir deste objetivo, desmembraram-se dois outros objetivos específicos que buscam responder ao questionamento da pesquisa: compreender o conceito de oralidade, linguagem oral e gêneros orais sob os aspectos linguísticos e sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural; e identificar e analisar as percepções de uma educadora em exercício em uma escola na rede pública municipal da cidade de Juiz de Fora, acerca da oralidade e os gêneros orais na Educação Infantil pautados no desenvolvimento da linguagem oral. A pesquisa está ancorada na Teoria Histórico-Cultural (THC), tendo em Vigotski (1995) como um dos seus idealizadores e principais representantes. Ele e seus colaboradores postulam a natureza social do desenvolvimento humano, considerando as relações sociais, a historicidade e a cultura na constituição do sujeito. A partir desse entendimento, as relações da criança com o outro e o mundo dá-se por meio da linguagem. Em consonância com Vigotski (1995), Bakhtin (2011) afirma que as atividades humanas são construídas nas relações entre os sujeitos em forma de enunciados (gêneros) orais e escritos. Como caminho metodológico para a investigação, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa baseada em princípios da observação participante, constituída por uma revisão bibliográfica sobre a temática da oralidade, pela observação em uma turma de 2º período da Educação Infantil da rede municipal de Juiz de Fora e por uma entrevista com a professora regente da turma investigada. Os dados constituídos no campo foram organizados em três eixos de análise: 1 – Gêneros orais na Educação Infantil; 2 – Práticas pedagógicas: percepções e formação docente; e 3 – Desenvolvimento da linguagem oral. Podemos concluir que, as práticas pedagógicas com os gêneros orais devem ter uma intencionalidade pedagógica para se configurarem como potenciais para o desenvolvimento humanizado da linguagem oral. Os gêneros orais estão presentes no contexto da Educação Infantil, mas é necessário um trabalho intencional para a consolidação da aprendizagem e do desenvolvimento. A tomada de consciência do professor em relação aos conhecimentos basilares da linguagem oral na Educação Infantil contribui para um bom ensino. O planejamento constituído a partir de um olhar para as necessidades da criança e o desenvolvimento infantil corrobora para uma prática humanizadora. A reflexão da prática, por meio da formação docente, implica em um olhar para as concepções de criança e infância que embasam a prática e a THC constitui-se como uma teoria essencial para compreender o desenvolvimento da linguagem oral no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Linguagem oral. Gêneros orais. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) (BRASIL, 2009) highlight the development of children up to the age of five as the primary stage of Basic Education and assert that pedagogical practices should be based on experiences lived by children that involves interactions and play. This phase of education coincides with the period when an oral language is usually developed in a more intense way. Therefore, the motivating problems of the research were: How do the pedagogical actions in which the oral genres are presents help us to understand the effectiveness of oral practices in Early Childhood Education? Can the mastery of theoretical foundations about the development of oral language and work with oral genre contribute to a potentially humanizing work? What is the teaching role for the development of oral language in Early Childhood Education? In view of this issues, the general objective that outlined the research was to identify and analyze pedagogical practices in which oral genres are teaching instruments for the development of oral language in Early Childhood Education. From this, two specific objectives were broken down that seek to answer the question of the research: to understand the concept of orality, oral language, and oral genres under the linguistic aspects and under the perspective of Historical-Cultural Theory; and identify and analyze the perceptions of a educator working in a school in the municipal public school in the city of Juiz de Fora, about orality and oral genres in Early Childhood Education based on the development of oral language. The research is anchored in the Historical-Cultural Theory (THC), With Vigotski (1995) as one of its creators and main representatives. He and his collaborators postulate the social nature of human development, considering social relations, historicity and culture in the constitution of the subject. Based in this understanding, the child's relations with the other and the world takes place through language. In line with Vigotski (1995), Bakhtin (2011) states that human activities are built in relationships between the subjects in the form of oral and written statements (genres). As a methodological path for the investigation, we chose to develop a qualitative research based on principles of participant observation, consisting of a bibliographic review on the theme of orality, by observation in a class of 2nd period of Early Childhood Education in the municipal network of Juiz de Fora through an interview with the conducting teacher of the investigated class. The data constituted in the field were organized in three axes of analysis: 1 - Oral genres on the Early Childhood Education; 2 - Pedagogical practices: perceptions and teacher training; 3 - Development of oral language. As we can conclude, the pedagogical practices with oral genres must have pedagogical intentionality to be configured as potentials for the humanized development of oral language. The oral genres are presents in the Early Childhood Education context, but an intentional work it is necessary to consolidate learning and development. The awareness of the teacher in relation to the basic knowledge of oral language in Early Childhood Education contributes to a good teaching. Planning based on a glance at the needs of the child and their development corroborates to a humanizing practice. The reflection about the practice, through teacher training, implies a look at the conceptions of child and childhood that underlie the practice and TCH is an essential theory to understand the development of oral language in the context of Early Childhood Education.

Key words: Education; Child Education. Oral language. Oral genres. Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação quantitativa de produções encontradas entre 2015 e 2019.....	22
Quadro 2 – Banco de dados teses e dissertações CAPES	22
Quadro 3 – Teses e dissertações relacionadas à busca Oralidade na Educação Infantil na CAPES	23
Quadro 4 – Teses e dissertações relacionadas à busca “Oralidade na Educação Infantil” na CAPES.....	24
Quadro 5 – Teses e dissertações relacionadas à busca Linguagem oral na Educação Infantil na CAPES	27
Quadro 6 – Teses e dissertações relacionadas à busca “Linguagem oral na Educação Infantil” na CAPES	28
Quadro 7 – Artigos relacionados à busca Oralidade na Educação Infantil nos Periódicos da CAPES/MEC	29
Quadro 8 - Artigos relacionados à busca Linguagem Oral na Educação Infantil nos Periódicos da CAPES/MEC	30
Quadro 9 – Desenvolvimento da linguagem oral	76
Quadro 10 – Situação 1: Diálogo entre as crianças	78
Quadro 11 – Gêneros orais presentes nas práticas pedagógicas da turma de 2º período	81
Quadro 12 – Situação 2: Roda de Leitura	82
Quadro 13 – Situação 3: Gênero oral adivinha	84
Quadro 14 – Gênero oral música na perspectiva da anunciação	87
Quadro 15 – Gênero oral música na perspectiva cultural	89
Quadro 16 – Situação 4: Roda de conversa inicial	93
Quadro 17 – Roda de conversa inicial e linguagem oral.....	96
Quadro 18 – Gêneros orais na Educação Infantil	99
Quadro 19 – Formação e planejamento docente	102
Quadro 20 – Gêneros orais e desenvolvimento da linguagem oral	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES/ MEC – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior/ Ministério da Educação e Cultura

CEP-UFSJ – Comitê de Ética em Pesquisa - Universidade Federal de São João Del-Rei

CRIA – Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PPEDU/ UFSJ – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal de São João Del-Rei

PNAIC – Plano Nacional Alfabetização na Idade Certa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

THC – Teoria Histórico-Cultural

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFSJ – Universidade Federal de São João Del-Rei

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	LINGUAGEM ORAL, ORALIDADE E GÊNEROS ORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÓTICA DA LINGUÍSTICA E DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	20
2.1	Linguagem oral, Oralidade e gêneros orais na Educação Infantil: o que dizem as pesquisas acadêmicas	20
2.2	Linguagem oral, oralidade e gêneros orais na Linguística.....	31
2.3	Teoria Histórico-Cultural, linguagem oral e práticas pedagógicas na Educação Infantil	41
2.3.1	A perspectiva do desenvolvimento humano à luz da Teoria Histórico-Cultural.....	41
2.3.2	Desenvolvimento psíquico da criança, linguagem oral e práticas pedagógicas à luz da Teoria Histórico-Cultural.....	51
3	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIRIGIDAS AO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	65
3.1	Sobre os percursos metodológicos.....	65
3.2	O contexto da investigação: sujeitos e local da pesquisa	68
3.3	A pesquisa de campo: descrição, análise e discussão dos dados	72
3.4	Desenvolvimento da linguagem oral	74
3.5	Gêneros orais na Educação Infantil.....	80
3.5.1	Gênero oral adivinha	82
3.5.2	Gênero oral música.....	85
3.5.3	Gênero oral roda de conversa.....	91
3.6	Práticas pedagógicas: percepções e formação docente	98
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	REFERÊNCIAS.....	116

1 INTRODUÇÃO

“A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos
 cem pensamentos
 cem modos de pensar
 de jogar e de falar.
 Cem, sempre cem
 modos de escutar
 as maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir.
 Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens
 (e depois cem cem cem)
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura
 lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender sem alegrias
 de amar e maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 de descobrir o mundo que já existe
 e de cem
 roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe:
 que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas
 que não estão juntas.
 Dizem-lhe:
 que as cem não existem
 A criança diz:
 Ao contrário, as cem existem.”
 Loris Malaguzzi. (1999)

As infâncias, traduzidas nas experiências e vivências das crianças em diferentes realidades e contextos sociais, revelam a diversidade de linguagens que permeiam esses universos. As crianças têm “cem linguagens, e depois, cem, cem, cem [...]”. São múltiplas linguagens para elas se expressarem, para dizerem o que sentem e como percebem o mundo. A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que pode disponibilizar um espaço privilegiado para essas múltiplas linguagens. Nessa etapa, as crianças começam a desenvolver a linguagem oral. Assim, a escola desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento dessas múltiplas linguagens e mais especificamente da linguagem oral.

O interesse pela temática surgiu a partir de experiências como professora dos anos iniciais na rede Estadual do Estado de Minas Gerais e com participações em eventos nas áreas de Letras e Educação, além da participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em 2017, participei do curso de extensão “Linguagem, Educação e Formação de Professores”, promovido pela Faculdade de Educação da UFJF. A inserção no curso, o envolvimento com leituras sobre a linguagem e as implicações das discussões teóricas no campo da linguagem oral proporcionaram meu interesse inicial de pesquisa pela temática da linguagem na escola. No contexto desse curso, as discussões em torno da linguagem oral foram marcantes e, assim, aos poucos foi se tornando meu campo de pesquisa, pois fui assimilando as discussões que estavam acontecendo no campo acadêmico, porém ainda de forma modesta.

Nessa trajetória, consegui identificar o que estava sendo discutido e problematizado nos últimos anos com relação à linguagem oral. Ao me aprofundar na temática, tive um encontro com discussões que tratavam da linguagem oral tendo como pano de fundo os gêneros orais e o ensino de língua materna. Esses gêneros ganhavam destaque nos documentos oficiais sobre currículo da Educação Básica nas décadas de 1980 e 1990, como os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997). A partir desse panorama, busquei, então, com o processo seletivo de Mestrado em Educação da UFSJ, desenvolver um projeto que tratasse da temática da oralidade sob o viés dos gêneros orais.

Minha proposta era uma discussão em torno dos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém ao iniciar o mestrado, comecei a participar do grupo de estudos e pesquisa CRIA (Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens), coordenado pela professora e minha orientadora Amanda Valiengo. Nos encontros, as discussões se concentravam nas temáticas da Educação Infantil e das infâncias, o que levou o meu olhar para a linguagem oral no contexto dessa etapa da Educação. Nesse cenário, foi delimitado que o objeto de estudo seria relativo à linguagem oral na Educação Infantil e a partir dessas vivências, surgiu o problema que norteia a pesquisa, cujos dados são apresentados e analisados nesta dissertação: *Como as ações pedagógicas em que os gêneros orais estão presentes nos ajudam a compreender a efetividade das práticas de oralidade na Educação Infantil? O domínio dos fundamentos teóricos acerca do desenvolvimento da linguagem oral e trabalho com gênero textual pode contribuir para um trabalho potencialmente humanizador? Qual é o papel docente para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil?*

Diante de tais proposições, o objetivo geral que delineou a pesquisa foi *identificar e analisar práticas pedagógicas nas quais os gêneros orais são instrumentos de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil*. A partir desse, desmembraram-se dois objetivos específicos que buscam responder ao questionamento da pesquisa: *compreender o conceito de oralidade, linguagem oral e gêneros orais sob os aspectos linguísticos e sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural; e identificar e analisar as percepções de uma educadora em exercício em uma escola na rede pública municipal da cidade de Juiz de Fora, acerca da oralidade e dos gêneros orais na Educação Infantil pautados no desenvolvimento da linguagem oral*.

Diante desses objetivos, a hipótese que orientou a pesquisa foi a de que práticas pedagógicas intencionais proporcionam experiências que possibilitam o desenvolvimento da linguagem oral. As práticas pedagógicas que envolvem os gêneros orais são pertinentes para o desenvolvimento da linguagem oral, pois, tanto um quanto o outro são construções humanas constituídos nas relações sociais. A relevância de estudar as práticas de oralidade na Educação Infantil sob a ótica dos gêneros orais está na necessidade de compreender o desenvolvimento da linguagem oral como construção social constituída pelos gêneros orais nas enunciações.

Os gêneros orais são construções sociais que se materializam nas relações, estando presentes em todos os contextos comunicativos. Ao explorar diferentes gêneros orais nas práticas pedagógicas, o docente, de maneira intencional, permite à criança perceber os diversos caminhos que a linguagem oral pode tomar, dependendo da situação comunicativa e do gênero utilizado.

Neste sentido, procuramos refletir como a Educação Infantil lida com esses enunciados orais como instrumentos de aprendizagem para o desenvolvimento da linguagem oral. Parece algo simples, porém, como ressalta Vigotski (2018a), o desenvolvimento humano é algo complexo, assim, o desenvolvimento da linguagem oral, também tem sua complexidade. Sabemos que é por meio dos gêneros orais ou escritos que nos organizamos socialmente. Nesse sentido, entendendo a institucionalização da Educação Infantil, percebemos a necessidade de um acesso intencional e sistematizado à diversidade de gêneros que circula na sociedade.

A escola é uma instituição que deve formar cidadãos críticos capazes de agir nos contextos sociais, quer dizer, a escola deve pensar na formação humana. A linguagem oral é uma das formas com as quais o sujeito se expressa e age no mundo. Diante disso, cada situação comunicativa deve ser apreendida para que o sujeito saiba lidar e se portar nos diferentes lugares sociais. Portanto, cabe ao professor sistematizar os gêneros orais em sala, compreendendo que eles estão presentes em diferentes contextos da Educação Infantil, porém o trabalho intencional

com esses pode proporcionar o desenvolvimento da linguagem oral e seu uso nesses diferentes contextos comunicativos. O professor desempenha um papel relevante nessa prática, pois, como o sujeito mais experiente, é o detentor de conhecimentos basilares sobre a linguagem oral, apreendidos na formação inicial e em formações continuadas. Tais conhecimentos estão presentes nos documentos norteadores da Educação Básica (RECNEI, DECNEI, BNCC), assim, o professor deve conhecer, tomar consciência, para poder proporcionar experiências diversas que possibilitam ao desenvolvimento da linguagem oral.

Concebemos que este estudo é essencial para o exercício da prática pedagógica e para o campo de pesquisa, pois trata-se de reflexões sobre as ações pedagógicas na Educação Infantil em que a linguagem oral está presente. Sabemos que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, portanto é uma etapa cujas práticas pedagógicas devem focar o desenvolvimento infantil. Assim, como visto na revisão bibliográfica exposta posteriormente, poucos são os trabalhos voltados para a oralidade na Educação Infantil. Sendo assim, destacamos aqui a importância deste estudo, reconhecendo a impossibilidade de esgotar uma temática tão abrangente, porém trazendo novas possibilidades de discussão.

Na perspectiva de Vigotski (2018a), o desenvolvimento humano é sistêmico, sendo assim, quando falamos de uma função psíquica específica, no caso a linguagem oral, não estamos isolando-a das demais. Ressaltamos que é fundamental entender que o desenvolvimento integral perpassa o desenvolvimento da linguagem oral. De acordo com o autor, o desenvolvimento humano deve ser visto como uma unidade. Assim, ao desenvolver a linguagem oral, também são desenvolvidas outras funções como a memória e a percepção por exemplo.

Iniciamos o percurso da pesquisa com a revisão bibliográfica em livros, artigos, teses, periódicos, dissertações de diferentes meios de publicação, o que contribuiu para a pesquisa, já que é reduzido o número de trabalhos com a temática dos gêneros orais na Educação Infantil. O segundo momento foi de aprofundamento dos estudos sob os aspectos linguísticos da linguagem e os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que fundamentaram a pesquisa. Esse aprofundamento aconteceu nas disciplinas do mestrado, nas orientações da pesquisa e nas discussões do grupo de estudos e pesquisa CRIA, permitindo um embasamento teórico para o roteiro da entrevista, das observações e da análise dos dados.

Prosseguimos a pesquisa com a entrada em campo, onde realizamos observações na turma e uma entrevista semiestruturada com a professora de uma turma de 2º período da

Educação Infantil. Esses recursos metodológicos permitiram um diálogo entre a teoria e a prática contribuindo para o processo da pesquisa e as construções aqui expostas.

Após estas explanações iniciais, apresentamos a composição desta dissertação. O trabalho está organizado em seções, sendo a primeira delas, esta introdução. Na segunda seção, intitulada “Linguagem oral, oralidade e gêneros orais na Educação Infantil sob a ótica da Linguística e da Teoria Histórico-Cultural” elaboramos uma revisão bibliográfica, por meio da análise de produções acadêmicas produzidas nos últimos cinco anos na área da Educação sobre a temática. Com o objetivo de mapear e constituir um *corpus* para a pesquisa utilizamos fontes digitais da Base de teses e dissertações CAPES e a base de Periódicos CAPES. Após uma revisão bibliográfica, tendo como referência teses, dissertações e artigos, identificamos e analisamos os trabalhos que pudessem contribuir para a pesquisa, além de verificarmos os aspectos das produções acadêmicas sobre a temática.

Na sequência, sintetizamos os conceitos de linguagem oral, oralidade e gêneros orais que sustentam nosso arcabouço teórico, pois são considerados essenciais para o debate apresentado e para a análise e compreensão dos dados. Logo depois, aprofundamos a discussão em torno da Teoria Histórico-Cultural que embasa o estudo, relacionando-a com as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Destacamos os princípios da teoria relacionados ao desenvolvimento humano, ao desenvolvimento psíquico da criança e a linguagem oral articulando-os com as práticas pedagógicas.

Na terceira seção “Práticas pedagógicas dirigidas ao desenvolvimento da Linguagem oral na Educação Infantil: aspectos metodológicos e análise dos dados”, começamos abordando os aspectos metodológicos da pesquisa. Explicitamos os caminhos metodológicos que adotamos na pesquisa, partindo do projeto de pesquisa que originou a investigação ora apresentada. Destacamos a abordagem investigativa, os instrumentos metodológicos utilizados para a constituição dos dados, a caracterização da escola investigada e dos sujeitos da pesquisa; e a perspectiva teórica que a embasou.

Procurando dialogar com o referencial teórico, por meio da Teoria Histórico-Cultural, optamos por desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo com princípios da pesquisa participante. Tendo em vista os pressupostos da THC, concebemos que o desenvolvimento humano acontece por meio das relações sociais, uma vez que somos sujeitos históricos e culturais que interagem em sociedade transformando-a e ressignificando-a.

Tratamos da análise dos dados construídos a partir das observações no campo e da entrevista realizada com a professora da turma. Nessa seção, discutimos elementos relevantes sobre os gêneros orais e a linguagem oral no contexto da turma de 2º período da Educação

Infantil. Assim, a partir das perspectivas teórico-metodológicas, procuramos analisar os dados apresentados dialogando com o arcabouço teórico e procurando alcançar os objetivos aqui delimitados. Para a análise dos dados, utilizamos três eixos orientadores: “Gêneros orais na Educação Infantil”, Práticas pedagógicas: percepções e formação docente” e “Desenvolvimento da linguagem oral”.

Ainda compõem esta dissertação as “Considerações finais”, trazendo as principais discussões da pesquisa e suscitando novas reflexões, e, por fim, as “Referências”. Na próxima seção, iniciamos uma discussão sobre os conceitos que são relevantes para o nosso estudo. Apresentamos uma revisão bibliográfica sobre a temática em torno das pesquisas no Brasil nos últimos anos. Partimos de uma análise da área da Linguística para entender como estes conceitos nos ajudam a pensar o contexto educacional; e na sequência, discutimos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e do desenvolvimento da linguagem oral dialogando com as práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil.

2 LINGUAGEM ORAL, ORALIDADE E GÊNEROS ORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÓTICA DA LINGUÍSTICA E DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta seção, sintetizamos conceitos que sustentam nosso arcabouço teórico, em que algumas áreas do conhecimento dialogam entre si, provocando uma relação de saberes. Iniciamos com a revisão bibliográfica que permitiu a constituição de um *corpus* dos fundamentos teóricos para a composição da dissertação. Como afirma Pizzani *et al* (2012), este é um trabalho preciso, rigoroso e minucioso em busca de uma base teórica para o todo da pesquisa.

Em seguida, no item “Linguagem oral, oralidade e gêneros orais na Linguística”, apresentamos uma reflexão sobre conceitos adotados nas pesquisas educacionais, tendo como base as discussões na área da Linguística. Esses conceitos são valiosos para o embasamento teórico do nosso estudo. Nessa direção, prosseguimos com o item “Teoria Histórico-Cultural, linguagem oral e práticas pedagógicas na Educação Infantil”, em que abordamos fundamentos da teoria, discutindo o desenvolvimento humano, o desenvolvimento psíquico da criança e da linguagem oral; destacamos também alguns apontamentos da prática pedagógica.

2.1 Linguagem oral, Oralidade e gêneros orais na Educação Infantil: o que dizem as pesquisas acadêmicas

A Educação Infantil é considerada um espaço de múltiplas linguagens, dentre elas a linguagem oral. Assim é preciso pensar em práticas pedagógicas pautadas em experiências diversificadas que proporcionem o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. A temática da oralidade por meio dos gêneros orais no contexto da Educação Infantil é ainda modesta no meio acadêmico, como apresentado na revisão bibliográfica a seguir, há um número reduzido de pesquisas que discutem o tema.

Trilhando os primeiros passos da pesquisa, apresentamos nesta dissertação uma revisão bibliográfica para a construção de um *corpus* teórico no intuito de dialogar com outros estudos sobre a temática. Ferreira (2002) assevera que este tipo de revisão permite ao pesquisador compreender as relações e os aspectos das produções acadêmicas de um determinado período, proporcionando, assim, um pensar no *sobre e como pesquisar*. Segundo a autora, trata-se de uma “rede de vários fios que se cruzam, que se rompem, que se unem, que se questionam

dependendo do ponto que se estabelece como partida em cada texto.” (FERREIRA, 2002, p. 270).

Tendo em vista essas considerações, a revisão teve como base a reunião de textos que atendiam às especificidades definidas para o estudo, seguida pela leitura e sistematização, a partir dos trabalhos relevantes para a pesquisa.

Para a constituição do *corpus* dos fundamentos teóricos, realizamos uma revisão bibliográfica das produções acadêmicas brasileiras sobre a oralidade na Educação Infantil. Consideramos as pesquisas encontradas no período compreendido entre 2015 a 2019, uma vez que o interesse era investigar pesquisas mais atuais acerca do tema. Essa pesquisa respeitou esse recorte teórico, devido os limites deste texto dissertativo e por buscarmos pesquisas mais recentes sobre a temática. O trabalho de revisão bibliográfica contou com a pesquisa da temática em duas plataformas digitais da CAPES, a Base de teses e dissertações CAPES, e o Portal de Periódicos CAPES/MEC. A escolha por essas plataformas se deu em função da relevância que apresentam no campo da pesquisa educacional brasileira. Nessas plataformas buscamos por trabalhos utilizando os termos com e sem aspas, além de facilitadores de busca “AND” e “OR” entre os termos. Também foram utilizados os filtros e recursos disponíveis nas próprias plataformas. Os termos utilizados na busca foram “Oralidade na Educação Infantil”, “Linguagem oral na Educação Infantil” e “Gêneros orais na Educação Infantil”, com e sem aspas.

Inicialmente foi feita uma análise dos títulos dos trabalhos de acordo com os termos em questão. Em seguida, os resumos das pesquisas selecionadas foram lidos, pois assim pudemos identificar os objetivos e métodos utilizados no *corpus* de cada trabalho. Após a leitura dos resumos, uma triagem foi realizada, na qual os trabalhos que mais se aproximavam da temática discutida nesta pesquisa foram selecionados. Aqueles estudos que poderiam trazer contribuições foram lidos na íntegra, resultando em um *corpus* teórico para a pesquisa e um aprofundamento nas temáticas da oralidade, linguagem oral e gêneros orais na Educação Infantil. Esta triagem permitiu apresentar os trabalhos que estão mais próximos e relacionados com esta pesquisa, proporcionando um diálogo com os trabalhos já publicados no meio acadêmico.

Ao todo foram encontrados 13 trabalhos para a constituição do *corpus* teórico, formado a partir de teses, dissertações e artigos que apresentaram em seus estudos relações com a temática abordada em nossa pesquisa. Todos os trabalhos selecionados foram condizentes com os critérios destacados nessa revisão bibliográfica, proporcionando um conhecimento sobre como estão sendo desenvolvidos os estudos sobre a oralidade. Também permitiu ampliar o

campo de visão acerca da temática e nos auxiliou na reorganização teórica da pesquisa. A partir dessa revisão, realizamos a seguir um detalhamento dos trabalhos lidos. O quadro abaixo mostra as produções encontradas no período compreendido entre 2015 e 2019.

Quadro 1 – Apresentação quantitativa de produções encontradas entre 2015 e 2019

ANO	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
2015	-	-	-	-
2016	-	01	01	02
2017	02	02	-	04
2018	-	01	01	02
2019	02	02	01	05
Total	04	06	03	13

Fonte: Elaboração da pesquisadora

O quadro acima nos mostra que os trabalhos sobre o tema da oralidade na Educação Infantil são recentes, apresentando-se como uma temática atual no campo da Educação. A partir dos dados apresentados, podemos perceber a escassez de estudos sobre o tema em discussão. O que pôde ser visto nas buscas foi um número elevado de trabalhos sobre a temática da linguagem oral voltados para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, porém, poucos relacionados à Educação Infantil. Assim, com a pesquisa bibliográfica percebemos a relevância do nosso estudo, pois, apesar da importância da linguagem oral na Educação Infantil, ainda encontramos poucos trabalhos centrados nessa etapa da Educação Básica, especialmente sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Na plataforma de Base de teses e dissertações CAPES, buscamos nos resumos dos trabalhos selecionados aqueles que estavam em consonância com nossa base teórica, a Teoria Histórico-Cultural. Também procuramos nos trabalhos, estudos que traziam aspectos da oralidade em turmas de Educação Infantil. O quadro abaixo mostra os resultados da pesquisa na Base de teses e dissertações da CAPES.

Quadro 2 – Banco de dados teses e dissertações CAPES

Base de dados teses e dissertações CAPES			
Termo de busca	Teses e dissertações encontradas	Trabalhos selecionados a partir do título	Trabalhos relevantes
Oralidade na Educação Infantil	9735	03	01

“Oralidade na Educação Infantil”	04	04	04
Linguagem oral na educação infantil	03	03	03
“Linguagem oral na educação infantil”	01	01	01
Gêneros orais na Educação Infantil	9737	00	00
“Gêneros orais na educação infantil”	00	00	00

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Com o termo Oralidade na Educação Infantil sem aspas foram encontrados 9.735 trabalhos, dentre os quais três foram selecionados por conterem no título uns dos termos. Desses três, eliminamos dois por se tratarem de pesquisas que divergem da temática, um trabalho que dialoga com a alfabetização nos anos iniciais e o outro que trata dos saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares. A seguir apresentamos o trabalho selecionado com o termo oralidade na Educação Infantil.

Quadro 3 – Teses e dissertações relacionadas à busca Oralidade na Educação Infantil na CAPES

Ano	Autor	Título	Natureza	Área
2019	Jordanna Castelo Branco	Avaliação de contexto de práticas de oralidade, leitura e escrita na pré-escola: possibilidades e desafios	Tese	Educação

Fonte: Elaboração da pesquisadora

O trabalho selecionado nesta primeira triagem é a tese de Branco (2019), que revela aspectos da avaliação de contexto na Educação Infantil com o foco nas práticas de oralidade, leitura e escrita. Para a discussão sobre linguagem, a autora tomou como base os estudos de Bakhtin (1995; 2003; 2010) e Vigotski¹ (1991; 2001; 2007). O aporte teórico no qual a autora se embasou para discutir sobre os campos das políticas de avaliação da Educação Infantil foram os estudos de Rosemberg (2013), Campos (2014), Souza e Moro (2014; 2016; 2017). Sobre a temática de leitura e escrita na Educação Infantil, Branco (2019) destacou os trabalhos de Corsino (2003; 2015; 2014); Kramer e Nunes, (2011).

¹Esclarecemos que são diversos os modos de grafar o nome do teórico russo Lev Semenovich Vigotski: Vigotsky, Vygotzky, Vygotzki, Vigotskii, Vigotski, dentre outras. Isso ocorre devido às inúmeras traduções, no entanto, trata-se do mesmo autor. Neste trabalho, a forma usual será VIGOTSKI, salvo as referências bibliográficas, que terão a escrita do texto original.

Branco (2019) trouxe uma reflexão sobre uma metodologia de avaliação no contexto da Educação Infantil destacando as atividades relacionadas à oralidade, leitura e escrita. A autora apresentou um instrumento de avaliação construído na pesquisa e depois sua aplicação. A contribuição do trabalho de Branco (2019) está na concepção de linguagem que embasou a pesquisa, explorando os conceitos de Bakhtin (1995; 2003; 2010) e Vigotski (1991; 2001; 2007). Segundo a autora, Bakhtin/ Volochínov² (2006) compreende a linguagem como dialógica, ou seja, é por meio da linguagem que o mundo é apresentado ao sujeito e as relações entre os sujeitos que definem essa dialogicidade. O sujeito pensante que constrói por meio do diálogo a compreensão e a busca por transformações. Sendo assim, o dialogismo é visto como um elemento fundamental para que o sujeito se relacione no mundo e demonstre o seu jeito de ser e estar neste mundo. A língua, a partir dessa concepção, é entendida como um fenômeno social e cultural que se constitui na comunicação verbal entre sujeitos pensantes e ativos. Branco (2019) destacou que a linguagem na pré-escola deve ser um elemento vivo por meio das relações entre as crianças e os adultos.

A autora ainda destacou Vigotski (2011) para discutir a linguagem, explanando que a linguagem é desenvolvida em dois planos, externo e interno. De acordo com Branco (2019), é nesse movimento entre os planos que o pensamento se transforma em linguagem interna, o pensamento se realiza na palavra. Geralmente, na Educação Infantil, a criança começa a desenvolver a linguagem oral, sendo assim é uma etapa em que a prática pedagógica necessita estar pautada em atividades que visam o desenvolvimento da linguagem oral por meio das relações.

Ao buscar pelo termo “Oralidade na Educação Infantil” encontramos quatro dissertações de mestrado que se enquadram na proposta do tema desta pesquisa. Sendo duas na área da Linguística e duas na área da Educação como podemos observar mais detalhadamente no quadro 4. Apesar de duas pesquisas virem da área da Linguística, decidimos incorporá-las ao nosso *corpus* teórico, pois trazem contribuições para a temática abordada em nosso estudo.

Quadro 4 - Teses e dissertações relacionadas à busca “Oralidade na Educação Infantil” na CAPES

Ano	Autor	Título	Natureza	Área
2016	Leandra Gavina Margarita Carreno Mardones	Oralidade na Educação Infantil: propostas lúdicas para o desenvolvimento de competências linguísticas	Dissertação	Linguística

² Devido a contradições na autoria do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, adotamos nessa dissertação a autoria partilhada. Arena, D. e Arena, A (2018) apresentam uma discussão sobre a autoria desse livro, analisando diferentes traduções adotadas no Brasil, estimulando o debate a respeito da autoria.

2018	Jucineide Santana Melo	A Prática Pedagógica e a oralidade na Educação Infantil	Dissertação	Educação
2019	Lolia Maria Fonseca Reis Ferreira de Castro	Autoria e oralidade na Educação Infantil: o papel do arquivo	Dissertação	Educação
2019	Arineyde Maria D'Almeida Alves de Oliveira	Oralidade em práticas na Educação Infantil	Dissertação	Linguística

Fonte: Elaboração da pesquisadora

O estudo de Mardones (2016) destacou a chegada da criança de quatro e cinco anos na escola de Educação Infantil e as competências desenvolvidas acerca da linguagem oral, o falar e o escutar. A autora partiu da análise de planejamentos de professores dessa faixa etária, na qual foi constatada uma deficiência de atividades relacionadas à oralidade. Baseou seus estudos sobre linguagem em Bakhtin (2006; 2011) e Marcuschi (1997; 2008; 2010). Por meio de pesquisa bibliográfica, Mardones (2016) procurou compreender o trabalho pedagógico com atividades que valorizam a oralidade nos diferentes momentos, destacando as competências linguísticas do falar e do escutar. O trabalho de Mardones (2016) assinala os conceitos de linguagem, oralidade e fala apresentados em estudos na área da Linguística. Também trouxe as definições de gêneros orais a partir da perspectiva de linguagem dialógica e o desenvolvimento da linguagem oral da criança partindo dos pressupostos da teoria de Vigotski (2005), ressaltando o sujeito social, histórico e cultural.

A pesquisa de Melo (2018) buscou compreender as relações entre a prática pedagógica e a expressão oral nas turmas de cinco anos da Educação Infantil. Destacou a oralidade como eixo estruturante para a construção de saberes e os modos de interação entre professores e crianças. A pesquisa de Melo baseou-se nos pressupostos defendidos por Bakhtin (2011), apresentando a relação dialógica exposta pelo autor. Também trouxe em seus fundamentos teóricos as ideias de Vigotski (1998) para discutir o processo de desenvolvimento da linguagem oral das crianças. A mediação do professor em sala foi evidenciada na valorização da criança enquanto sujeito social e histórico e na construção de uma prática pedagógica dialógica.

Melo (2018) apresentou em seus estudos uma reflexão sobre as concepções de criança, Educação Infantil e as relações com a prática pedagógica. A autora assevera sobre a distinção entre infância e criança, partindo dos conceitos construídos ao longo do tempo. Também destaca que a concepção de infância é uma construção social. Para essa reflexão, nos embasamos nos estudos de Ariès (1978) que apresenta o conceito de infância relacionado aos contextos histórico, social e cultural.

Castro (2019) ancorou-se nos estudos de Letramento de Leda Verdiani Tfouni e na Análise do Discurso Pecheuxiana. O trabalho consistiu em discutir a autoria das crianças nas produções orais na Educação Infantil. A autora buscou uma reflexão a respeito da linguagem oral, da escrita e da leitura por meio da autoria no cotidiano escolar, analisando a partir da oralidade, como a autoria é ou não praticada em sala. Apesar da base teórica da autora ser diferente da nossa pesquisa, encontramos em seu trabalho contribuições relacionadas à autoria das crianças na Educação Infantil em práticas de oralidade. Para a autora, é preciso pensar sobre os momentos em que a oralidade se manifesta por meio da linguagem que constitui sentidos partindo da autoria das crianças.

O trabalho de Oliveira (2019) propôs compreender como a oralidade é trabalhada no contexto da Educação Infantil, analisando a perspectiva de uma professora da área. A pesquisa fundamentou-se nos estudos realizados por Vigotski (1991; 2001a; 2001b) no campo do desenvolvimento da linguagem oral; e na concepção de linguagem defendida por Bakhtin (2011; 2006). Apropriou-se das ideias de gêneros textuais apontadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) e dos estudos sobre linguagem de Marcuschi (2001; 2002; 2007; 2008) e Faria e Cavalcante (2009). A autora apresentou a definição de gênero textual em Bakhtin (2000) que afirma que são enunciados com características sociocomunicativas próprias e que emanam de diferentes esferas da atividade humana. Destaca a função social e comunicativa dos gêneros e o olhar para a prática educativa na Educação Infantil por meios dos enunciados orais. Complementa o conceito destacando os gêneros orais que se manifestam na modalidade oral da língua como expõe Marcuschi (2001). Oliveira (2019) aponta alguns gêneros alinhados às esferas da atividade humana para se trabalhar no contexto da escola.

Os trabalhos selecionados com o termo “Oralidade na Educação Infantil” contribuem para nossa pesquisa, pois tratam da linguagem sob o viés das relações defendendo-a enquanto prática social. A perspectiva da oralidade como uma modalidade da língua também é apresentada nos trabalhos. A narrativa dos gêneros orais é tratada nos trabalhos de Oliveira (2019) e Mardones (2016) que são pesquisas realizadas no âmbito da Linguística. Apesar de citarem autores da Teoria Histórico-Cultural, nenhuma das autoras trouxe para a discussão um aprofundamento da teoria. Mesmo assim, podemos observar nos trabalhos que há um diálogo entre autores que discursam sobre a temática, permitindo aproximações nos estudos. O aporte teórico sobre a Educação Infantil revelado nos estudos abrange a legislação vigente e documentos que norteiam a prática nesta etapa da Educação Básica como as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996).

A seguir estão descritos os trabalhos resultantes da busca na Base de Teses e Dissertações da CAPES com o termo Linguagem oral na Educação Infantil:

Quadro 5 - Teses e dissertações relacionadas à busca Linguagem oral na Educação Infantil na CAPES

Ano	Autor	Título	Natureza	Área
2016	Arlene Araujo Nogueira	Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche: uma abordagem histórico-cultural	Tese	Educação
2017	Claudia Aparecida Caetano	As técnicas de Freinet e as possibilidades pedagógicas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil	Dissertação	Educação
2017	Daniela Fernandes Lopes Dornelas	Linguagem oral de crianças de zero a três anos: concepções e práticas de professoras de Educação Infantil	Dissertação	Educação

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Com os descritores em questão, encontramos uma tese e duas dissertações, todas na área da Educação. Os trabalhos expostos no quadro 5 apresentaram a mesma teoria que fundamenta essa pesquisa, trazendo por meio dos estudos, uma ampliação da temática da linguagem oral sob esse viés teórico. As pesquisas também revelam a importância da prática pedagógica intencional e a relação entre o professor e as crianças no desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Apesar de tratarem do segmento da creche, os estudos de Nogueira (2016) e Dornelas (2017) propuseram uma discussão embasada nos pressupostos teóricos de Vigotski e seus colaboradores, evidenciando assim afinidades com a nossa pesquisa. Já o trabalho de Caetano (2017), apresentou o segmento pré-escolar da Educação Infantil para discutir a temática.

O estudo de Nogueira (2016) apresentou o desenvolvimento da linguagem oral da criança na primeira infância. A autora buscou responder como ocorre o desenvolvimento da linguagem oral em crianças a partir das interações sociais. Neste sentido, o trabalho contribui para a pesquisa, pois, Nogueira (2016) fundamentou sua pesquisa na Teoria Histórico-Cultural, abordando a periodização do desenvolvimento psíquico e a atividade de comunicação.

Caetano (2017) propôs uma discussão sobre a linguagem oral e a escrita na Educação Infantil tendo como base a Teoria Histórico-Cultural relacionando-a às técnicas de Freinet. A autora destaca as práticas pedagógicas e o trabalho docente no desenvolvimento da linguagem oral e da escrita, evidenciando o papel dos gêneros textuais nas práticas sociais. De acordo com ela, o desenvolvimento humano na perspectiva da teoria evidenciando o trabalho de Vigotski (1991) e seus colaboradores. Segundo Caetano (2017), a teoria destacada define que para nos

tornamos humanos passamos por processos sociais, isto é, somos sujeitos sociais, históricos e culturais. Assim, na medida em que agimos sobre o mundo nos apropriamos dele e somos afetados por ele, nos humanizando.

Dornelas (2017) contribuiu com seu trabalho para o nosso *corpus* teórico destacando a importância da ação pedagógica intencional visando ao desenvolvimento da linguagem oral. Ao discutir a linguagem oral sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural, aprofundou a discussão sobre a temática e explorou a relação do sujeito com o meio. Segundo os pressupostos da teoria, apresentados pela autora, a relação do sujeito com o meio é mediada pelas produções culturais que desenvolvemos ao longo da história, dentre elas a linguagem oral, lembrada como um dos sistemas de signos mais importante para o homem. Dessa forma, em consonância com o trabalho de Caetano (2017), podemos destacar a linguagem oral como um sistema de signos da cultura humana fundamental ao desenvolvimento. Compreendendo signo como “tudo aquilo utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente, como a palavra, o desenho e os símbolos” (DORNELAS, 2017, p. 26).

Com o descritor “Linguagem oral na Educação Infantil” encontramos uma tese que dialoga com a teoria que embasa nossa pesquisa e contribui para a temática explorada.

Quadro 6 - Teses e dissertações relacionadas à busca “Linguagem oral na Educação Infantil” na CAPES

Ano	Autor	Título	Natureza	Área
2018	Maria Claudia Da Silva Saccomani	A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural	Tese	Educação

Fonte: Elaboração da pesquisadora

O estudo de Saccomani (2018) amplia as discussões do tema sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, dialogando também com a Pedagogia Histórico-Crítica. Esse trabalho se propôs a uma discussão sobre o desenvolvimento da linguagem oral sob a luz da teoria de Vigotski e seus colaboradores trazendo as principais contribuições da teoria como a atividade-guia e a periodização do desenvolvimento psíquico. A autora também faz um diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica para expor a temática do ensino, do planejamento e do desenvolvimento da linguagem oral e escrita na Educação Infantil.

Dando continuidade à análise das produções que buscam discutir a oralidade na Educação Infantil, ainda foram utilizados os descritores gêneros orais na Educação Infantil com e sem aspas. Essa busca não gerou nenhum trabalho que apresentasse afinidades com a

pesquisa. A busca com o termo sem aspas gerou 9.737 trabalhos, porém nenhum deles apresentou no título o descritor selecionado. Assim, não puderam contribuir com o objeto de estudo, já a busca com os termos entre aspas não gerou nenhum trabalho que atendesse às especificidades da revisão bibliográfica.

Na plataforma Portal de Periódicos da CAPES/MEC encontramos quatro artigos que revelaram em seu resumo aproximações com o tema. A seguir, estão descritos os resultados das buscas realizadas no banco de dados. Analisamos os artigos com os mesmos critérios de busca da Base de teses e dissertações da CAPES. O período de análise dos artigos também compreendeu os anos entre 2015 a 2019 e a seleção baseou-se nas aproximações expostas nos títulos e resumos. Assim como no banco de dados de teses e dissertações, não encontramos artigos com os termos “Gêneros orais na Educação Infantil” na busca feita com e sem aspas. Também não encontramos artigos com o termo “Linguagem oral na Educação Infantil” e “Oralidade na Educação Infantil”. Neste sentido, expomos nos quadros a seguir, os resultados encontrados com os outros termos na plataforma de Periódicos da CAPES/MEC, e que puderam contribuir com a nossa pesquisa.

Quadro 7 - Artigos relacionados à busca Oralidade na Educação Infantil nos Periódicos da CAPES/MEC

Ano	Autor	Título	Área
2019	Patrícia Gomes Celestino	A oralidade infantil e desenvolvimento cognitivo a partir da prática docente	Educação Inclusiva/ Fonoaudiologia

Fonte: Elaboração da pesquisadora

O único artigo encontrado que apresentou afinidade com a pesquisa com o termo Oralidade na Educação Infantil foi o texto de Celestino (2019) que destacou o papel da prática docente para o desenvolvimento da linguagem oral e das capacidades cognitivas na Educação Infantil. A autora procurou esclarecer a natureza das práticas docentes que envolvem a oralidade e o uso da escrita. Celestino (2019) também apontou a importância da formação continuada no desenvolvimento da linguagem oral e apoiou-se em autores como Vigotski (1996), Piaget (1996) e Rego (2003) para embasar sua pesquisa. Em seus estudos, ela concluiu que é necessário pensar numa prática docente intencional, que busca estratégias e recursos para uma ação pedagógica visando ao desenvolvimento da linguagem oral. Sendo assim, para Celestino (2019), o professor enquanto mediador deve estar atento às necessidades comunicativas e cognitivas da criança para o desenvolvimento da linguagem oral.

Prosseguimos nossa revisão bibliográfica e destacamos o termo linguagem oral na Educação Infantil em três artigos que contribuíram para a pesquisa, como observado no quadro abaixo:

Quadro 8 - Artigos relacionados à busca Linguagem Oral na Educação Infantil nos Periódicos da CAPES/MEC

Ano	Autor	Título	Área
2017	Gisela Wajskop	Linguagem Oral e Brincadeira Letrada nas Creches	Educação
2017	Vanessa Alessandra Cavalcanti Peixoto	O saber e o fazer da unidade educacional infantil – UEI/UFRN: desenvolvendo a linguagem oral no berçário	Educação
2019	Maria Cláudia da Silva Saccomani	A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na Educação Infantil	Educação

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Os artigos selecionados em nossa busca trouxeram como embasamento teórico a perspectiva de Vigotski e seus colaboradores para discutir o desenvolvimento da linguagem oral. Saccomani (2019) se apropriou da Teoria Histórico-Cultural para discutir a prática pedagógica, destacando a periodização do desenvolvimento humano. Na mesma linha, Peixoto (2017) argumenta sobre a articulação do processo de ensino e de aprendizagem no fazer docente e conclui que a prática de estimulação da linguagem oral é importante, o autor também destaca a necessidade de se pensar a oralidade no currículo da Educação Infantil. Wajskop (2017) procurou desvelar as relações entre as brincadeiras e o desenvolvimento da linguagem oral, mediadas pela literatura. Esses artigos contribuem para a pesquisa aqui descrita ao destacarem os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para compreender o desenvolvimento da linguagem oral, abordando a importância da prática docente para o desenvolvimento. Além do destaque para as relações nas brincadeiras que proporcionam esse desenvolvimento.

A busca pelas teses, dissertações e artigos que dialogassem com a temática deste trabalho possibilitou ampliar o campo de conhecimento em relação à oralidade na Educação Infantil. Permitiu um aprofundamento em relação aos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural nos ajudando a compreender o que está sendo discutido nos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem oral.

Em síntese, todos os trabalhos encontrados na revisão trazem a relevância de se estudar o desenvolvimento da linguagem oral sob diferentes aspectos. Nesse sentido, o presente estudo

torna-se relevante, podendo ser somado aos ilustrados na revisão apresentada, uma vez que corrobora para a temática da oralidade destacando o papel dos gêneros orais na etapa da Educação Infantil. Assim, prosseguindo essa dissertação, destacamos a seguir os conceitos que nos ajudam a pensar a linguagem oral no contexto da Linguística e que constituíram os estudos.

2.2 Linguagem oral, oralidade e gêneros orais na Linguística

Iniciamos esta subseção partindo de uma reflexão linguística para compreender os conceitos de língua e linguagem, levando em consideração os pressupostos teóricos de Bakhtin/ Volochínov (2006) e de teóricos que se aproximam de suas discussões sobre linguagem como Travaglia (2009) e Marcuschi (2010). Nosso intuito aqui é trazer um diálogo proporcionando um suporte teórico às questões referentes aos conceitos de língua e linguagem que ancora nosso estudo. Para fomentar essa discussão, buscamos um diálogo com a Linguística que possui um vasto campo teórico na área da linguagem. Concebemos que é uma área do conhecimento pouco explorada por professores da primeira etapa da Educação básica, no entanto tem muito a contribuir com esses os profissionais. Compreender aspectos linguísticos da língua podem configurar meios para um fazer docente humanizador.

Bakhtin/ Volochínov (2006) apresenta uma reflexão em torno da filosofia da linguagem, construindo sua concepção a partir de uma crítica aos pressupostos do subjetivismo e do objetivismo linguístico. Ao analisar essas teorias, o filósofo russo destaca que a língua deve ser considerada como signos que se realizam essencialmente com heterogeneidade e variação. A língua é compreendida como um sistema linguístico vivo, um fenômeno social e não como um sistema estático, homogêneo e abstrato.

Em sua análise, o autor destaca as relações entre a língua materna e a língua estrangeira para concluir que a consciência linguística dos interlocutores “nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006, p. 96). Sendo assim, a língua é uma construção da sociedade por meio da comunicação verbal, em outras palavras, deve ser considerada em seu uso prático que é inseparável do contexto ideológico e relacional. A língua sempre está carregada de sentidos e significados sociais e ideológicos. Marcuschi (2010) amplia a reflexão sobre o conceito de língua ao afirmar que:

Com isso, toda vez que emprego a palavra língua não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações linguísticas imanentes. Ao contrário, minha concepção de língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas) [...]. (MARCUSCHI, 2010, p. 43).

Em vista dessas considerações, compreendemos que a língua é um fenômeno social que se constitui por meio de signos dentro de um sistema heterogêneo, histórico e social. Para Marcuschi e Dionísio (2007, p. 14), a língua é muito mais do que um simples instrumento, ela “é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento.” Assim, entendemos que as regras da língua existem, porém, dominá-las separadamente do uso social a torna apenas um sistema rígido, abstrato, homogêneo, ou seja, não considerando a língua como uma construção social.

Desse modo, a língua não pode ser reduzida a um sistema padronizado, pois se materializa em vozes sociais que se entrecruzam. Também não pode ser vista como um sistema pronto e acabado, em que o sujeito a recebe para usar. Pelo contrário, os sujeitos, segundo Bakhtin/ Volochínov (2006, p. 109), “penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.” Bakhtin/ Volochínov (2006, p. 125) destaca que a língua não pode ser desvinculada do sujeito e da interação verbal:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

A língua, como fato social, se efetiva no coletivo, isto é, “supõe para qualquer enunciado um direcionamento, quer dizer, o fato de orientar-se sempre para um outro. Sem isso um enunciado não pode existir. Não há diálogo entre elementos abstratos da linguagem, quer dizer, entre sentenças, mas somente entre pessoas.” (SOUZA, 1994, p. 110). Nas palavras de Bakhtin/ Volochínov (2006), a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta. Sendo assim, a língua é um fenômeno puramente histórico que perdura sob a forma de um processo evolutivo, constituindo-se, não num sistema linguístico abstrato nem no psiquismo individual dos falantes, mas na interação verbal por meio dos enunciados. A língua acha-se sempre orientada para o outro, negando assim, ter um caráter individualizado.

Partindo dessas afirmativas, entendemos que a língua possui um caráter dinâmico e que não pode ser pensada isoladamente. É preciso compreender a arquitetura das relações entre

língua e linguagem. Partindo dos pressupostos expostos até o momento, destacamos agora o conceito de linguagem para compreender algumas concepções que permeiam os estudos na área da Educação.

Argumentamos a necessidade de compreensão desses conceitos, que frequentemente são tratados como sinônimos e até mesmo como o mesmo conceito, pois consideramos que são noções pertinentes ao contexto da pesquisa e da prática pedagógica. Quando passamos a entender a relação dessas concepções distintamente, percebemos a importância que a teoria se aplica na prática. Portanto, reafirmamos que, para pensar na linguagem oral, os conceitos basilares devem ser foco de reflexão.

Travaglia (2009) ressalta que a linguagem é um lugar de interação social, e que na ação comunicativa, os sentidos e significados são construídos por meio das experiências. O autor destaca o contexto que essa comunicação se efetiva, tendo em vista os aspectos sócio-históricos e ideológicos. Para ele, os “usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23). Em Leontiev (2004), destacamos a linguagem social e viva, que permite a significação do mundo pelas relações com o outro:

[...] gostaria simplesmente de sublinhar uma vez mais que, se bem que desempenhe um papel enorme e verdadeiramente decisivo, a linguagem nem por isso é o demiurgo do humano no homem. A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma de sua existência na consciência. (LEONTIEV, 2004, p. 183).

Nas palavras de Leontiev (2004), percebemos que a linguagem não pode ser vista no singular, pois são várias as formas de interação entre os sujeitos. A linguagem está intrinsecamente voltada às experiências vivenciadas pelos sujeitos nos contextos sociais e históricos.

Em relação a essas argumentações, como afirma Malaguzzi (1999), a criança tem cem linguagens, isto significa que existem diferentes linguagens para se relacionar com o outro. Em acréscimo, Mardones (2016, p. 18) enfatiza que a “linguagem ocorre por meio dos enunciados e por causa da interação entre os indivíduos e a língua inclui os códigos, significados e significantes, regras e estruturas.”. Assim a linguagem se efetiva como fundamental na comunicação entre os indivíduos e na construção de significados partilhados que permeiam as relações sociais (DORNELAS, 2017, p. 32). Nessa perspectiva, a linguagem deve ser

compreendida para além do código, sendo atravessada por relações sociais, contextos e situações enunciativas (BRANCO, 2019). A visão de mundo dos sujeitos e as possibilidades de respostas do outro constituem suas enunciações.

Considerando as reflexões desses autores, em consonância com as bases teóricas de Bakhtin/ Volochínov (2006), concebemos a linguagem como uma prática social, que caracteriza a língua não como um conjunto de signos que se combinam segundo normas e regras, mas como uma prática viva. Sendo assim, a linguagem é um ato social e se realiza nas interações entre os sujeitos por meio dos enunciados, construindo sentidos e significados sociais e ideológicos. Logo, a linguagem constitui-se num espaço onde vozes sociais se tensionam, consolidando-se num movimento dialógico e na multiplicidade de realizações.

Nos estudos sobre a linguagem nas áreas da Linguística e da Educação, o enfoque dialógico tem sido bastante discutido. A linguagem aqui é entendida como um fenômeno social. Essa concepção é defendida por Bakhtin (2011), que compreende o caráter dialógico e dialético da linguagem. Para o autor, as relações mediadas pela linguagem afetam e transformam os sujeitos envolvidos nessa comunicação verbal. Ao desenvolver essa concepção, Bakhtin (2011) buscou romper com o discurso das teorias linguísticas identificadas por ele em dois grupos: o objetivismo abstrato tendo como principal representante Saussure, e o subjetivismo idealista, representado por Humbolt.

De modo bem amplo, o objetivismo abstrato entende a língua enquanto estrutura pronta e acabada. Segundo essa corrente, a essência da língua encontra-se no próprio sistema linguístico. Assim, a linguagem é entendida como um sistema estático e homogêneo. De acordo com Cyranka (2014), ao procurar um objeto de estudo, Saussure desconsiderou o uso (*parole*) priorizando o sistema (*langue*), estabelecendo dicotomias para a compreensão da linguagem, fazendo da língua um objeto abstrato ideal.

Na perspectiva do subjetivismo idealista, a essência da língua está na criação individual, Humbolt representa esse pensamento ao destacar que essa criação se dá como ocorre com a criação artística, ou seja, ilimitada colocando o sujeito como detentor total do discurso. Souza (1994, p. 98), afirma que “Ao dicotomizar vida interior e vida exterior, o subjetivismo idealista prioriza o aspecto interior, o lado subjetivo da criação significativa.”. Assim, a língua se estabelece como uma criação ininterrupta e tem uma evolução de modo autônomo e ilimitado. A linguagem para essa corrente, se restringe ao ato da fala sob a forma de um monólogo que não afeta o outro sujeito do discurso. Não aprofundaremos a temática dessas correntes, pois se trata de um trabalho mais minucioso, porém é preciso compreendê-las num âmbito mais geral para discutirmos a perspectiva de Bakhtin.

Contrapondo essas correntes, Bakhtin construiu sua concepção de linguagem, como ressalta Cyranka (2014), numa perspectiva social de interação verbal. Bakhtin/ Volochínov (2006, p. 15), diferentemente do objetivismo abstrato, “valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolivelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.” Segundo o autor, o fenômeno linguístico é constituído de relações indissociáveis que estão no plano do social, histórico e cultural; dependem dos pares da enunciação, mesmo que seja um monólogo; constrói sentidos e significados nas interlocuções. Para ele, não é possível pensar somente na estrutura da língua, mas é indispensável pensar no uso social. A prática social de uma língua viva não permite que os sujeitos se relacionem com a linguagem compreendida como um sistema pronto e acabado.

Assim, ao fazer essa crítica epistemológica ao objetivismo abstrato, Bakhtin/ Volochínov (2006) destaca que a língua não é um produto acabado transmitido de geração em geração. O sujeito não é um receptor da língua, mas constrói sentidos e significados por meio das relações sociais em diferentes contextos. Os diferentes modos de falar e as múltiplas linguagens demonstram a diversidade em que a língua está intrinsecamente envolvida, ou seja, a realidade linguística precisa considerar que a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal e avança juntamente com ele (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006).

A linguagem sob a ótica do subjetivismo idealista desconsidera a interação verbal, negando as relações existentes entre os interlocutores, ou seja, ignora as relações entre o eu e outro. Na perspectiva de Bakhtin, toda enunciação é dialógica, ou seja, as relações do eu com o outro e com o meio é responsável pela comunicação. Sendo assim, nas palavras de Souza (1994, p. 99), “Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão: um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia.”. As relações entre os sujeitos não são limitadas a uma conversa, mas apresentam toda uma estrutura linguística que é influenciada tanto pelo contexto interior que o indivíduo possui, quanto pelo conteúdo exterior.

Ao discutir os fundamentos teóricos sobre linguagem em Bakhtin/ Volochínov (2006), afirmamos aqui nossa posição diante do que entendemos ser uma concepção de linguagem apropriada para embasar nossa pesquisa. Argumentamos que a linguagem se dá por meio das relações sociais, e nesse processo revela tanto sua face social como a individual. Também é preciso compreender sua natureza comunicativa e como a escola contribui para o seu desenvolvimento. Com essas considerações, percebemos ser um desafio propor práticas pedagógicas na Educação Infantil condizentes com essa concepção de linguagem.

A partir dessa ideia de linguagem, concebemos que são múltiplas as linguagens que permeiam as relações sociais. No contexto dessa pesquisa, vamos tratar da linguagem oral enfatizada por Marcuschi e Dionísio (2007, p.17) ao afirmarem que “o domínio da língua e seu conhecimento primeiro é de natureza oral”. Segundo os autores, a fala é considerada uma modalidade da língua e a linguagem oral se constitui como um sistema semiótico que se realiza no plano do oral.

Contrapondo-se à fragmentação da linguagem instrumentalizada defendida pelo subjetivismo e pelo objetivismo, Bakhtin/ Volochínov (2006) dedicou-se às questões socioideológicas da linguagem. Para tanto, destaca a enunciação nos atos de fala para ampliar a discussão em torno da linguagem oral na interação social.

De acordo com os expostos anteriormente, percebemos a importância da linguagem oral nos contextos sociais. Oliveira (2019) destaca que a fala se efetiva antes de tudo na comunicação consigo mesmo e com o outro, assinalando que a linguagem oral é o principal meio de comunicação proporcionando trocas sociais dialógicas. Dessa forma, defendemos que a linguagem oral tem um papel fundamental para o ser humano, pois, dentre outras linguagens (artística, escrita, musical...), a linguagem oral torna-se a principal via de acesso à experiência social. Trata-se de um elemento fundamental nas relações humanas e destacada por autores como uma das mais importantes para o ser humano, por considerá-la essencial no desenvolvimento histórico e cultural da humanidade.

Um dos principais autores brasileiros que discutem a temática da linguagem oral e da oralidade é Marcuschi (1997; 2003; 2007; 2010). O autor explora as questões em torno da fala e da escrita destacando-as como modalidades de uso da língua. Compreende a fala como uma forma de produção textual-discursiva, tendo como fim a comunicação na modalidade oral, isto é, no plano do oral. Assim, a linguagem oral: “Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.” (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

Considerando essas reflexões, Marcuschi (2010) assinala que a linguagem oral é mais antiga que a linguagem escrita (mesmo essa sendo mais valorizada nas sociedades contemporâneas) e destaca as tradições orais nas sociedades ao longo do tempo, refletindo sobre as práticas orais nos contextos sociais. Assim, segundo o autor, a oralidade é uma prática social que jamais desaparecerá, tornando-se junto com a escrita o grande meio de expressão discursiva e de atividade comunicativa (MARCUSCHI; DIONISIO 2007, p. 27).

A linguagem oral é um instrumento da humanidade, e à medida que nos relacionamos na/pela linguagem oral somos inseridos no fluxo da comunicação verbal, como afirma Bakhtin/Volochínov (2006). Essa comunicação verbal não pode ser compreendida e explicada fora de situações sociais concretas. “A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução.” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006, p. 126). Nesse contexto, a oralidade enquanto prática social se constitui nas relações entre os sujeitos e dialogando com outras linguagens. De acordo com Marcuschi (2010, p. 40), “a oralidade seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso.”

A oralidade pode ser compreendida como o uso social da linguagem oral que se realiza por meio dos gêneros orais em contextos sociais concretos, isto é, nas relações sociais. Oliveira (2019) destaca a multimodalidade da linguagem oral, uma vez que, são diversos os mecanismos associados na composição da oralidade, para que esta tenha sentido e alcance o objetivo, dentre esses mecanismos encontramos as expressões corporais como sorrisos e gestos. “[...] toda atividade oral discursiva é permeada por recursos repletos de sentidos que dão significado ao que se deseja comunicar, como a gesticulação, a postura corporal, movimentos faciais, o silêncio, risos, suspiros, entonação da voz, entre outros, [...]” (OLIVEIRA, 2019, p. 31).

Nesse sentido, ao nos debruçarmos sobre os estudos da oralidade, torna-se essencial compreender que essa se constitui por meio da linguagem oral e se efetiva nas relações sociais no plano do oral através das enunciações, em outros termos, dos gêneros textuais. Com esse raciocínio, vale destacar que entendemos por gêneros, a definição proposta por Bakhtin (2011, p. 285):

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

De acordo com o autor, os gêneros emanam de diversas atividades humanas que apresentam características próprias e que sempre estão relacionadas com a utilização da língua. Bakhtin (2011, p. 279) destaca que há uma variedade de gêneros, já que a atividade humana é inesgotável “e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera

se desenvolve e fica mais complexa”. Sendo assim, compreendemos que a toda comunicação verbal está relacionada com um gênero textual, oral ou escrito:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 2011, p.279).

Para Bakhtin (2011, p. 282), os gêneros materializam a língua. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Segundo o autor, os gêneros podem ser classificados como primários (simples), “que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea.” e secundários (complexos), que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica.” (BAKHTIN, 2011, p. 281). Nesse contexto, e dialogando com Bakhtin (2011), Marcuschi (2008) reforça a ideia de que os gêneros textuais se fazem presente em diversas esferas da atividade humana, destacando que fazem parte das interações sociais e de que são inúmeros.

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos e gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta postal, romance, bilhete, reportagem aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

Marcuschi (2008) ressalta que a relação entre as atividades humanas e o uso língua, evidenciada na teoria de Bakhtin (2011), corrobora para a união do gênero ao seu envolvimento social. Sendo assim, não podemos tratar dos gêneros isoladamente, mas compreendê-los no/para o contexto social e nas suas relações com as atividades humanas. Esse autor (MARCUSCHI, 2003) salienta que os gêneros textuais são fenômenos históricos vinculados aos contextos sociais e culturais. Sendo assim, não são entidades naturais, mas são construções humanas. “Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as

atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.” (MARCUSCHI, 2003, p. 19). Caracterizam-se, assim, como atividades sócio-discursivas que se realizam nas situações comunicativas de acordo com o contexto social e por serem uma construção sócio-histórica, os gêneros textuais são dinâmicos e de complexidade variável. Gêneros textuais não podem ser criados por um único sujeito, pois eles resultam de uma construção social no contexto de interações comunicativas.

Dentre as definições de gênero, Travaglia *et al* (2013, p. 4) afirmam que:

[...] o gênero é um instrumento linguístico-discursivo devidamente estruturado, criado em uma esfera de atividade humana por uma comunidade discursiva, como uma forma eficiente de realizar a atividade em que o gênero tem um papel essencial. Assim o gênero terá uma função social em decorrência da atividade à qual ele serve de instrumento e que, de um certo modo, o caracteriza [...].

Em consonância com Travaglia *et al* (2013), Bakhtin (2011) ressalta que não há interação sem que ocorra a utilização de um gênero. Marcuschi (2008) também coaduna com esses autores, destacando que a heterogeneidade dos gêneros e sua capacidade variável, pontuando ser infindáveis. Esses autores apresentam o caráter sócio-histórico dos gêneros e sua materialização nas situações sociocomunicativas.

Travaglia *et al* (2013) destacam o conceito de gêneros orais que são relevantes para a problemática da pesquisa. Para os autores, é preciso pensar nos gêneros orais como aqueles que utilizam a voz humana como suporte e que tenham sido produzidos para serem realizados por meio da linguagem oral, mesmo que tenham uma versão escrita. Assim, são compreendidos como “instrumentos - ou melhor, *megainstrumentos*, visto que podemos considerá-los como a integração de um grande conjunto de instrumentos num todo único - que fazem a mediação da atividade de linguagem comunicativa.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 146).

Schneuwly e Dolz (2004) discorrem sobre a temática da oralidade na escola, problematizando questões relacionadas aos gêneros orais. Os autores trazem uma discussão em torno das práticas de oralidade evidenciando que os gêneros são utilizados “como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos de estudos.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 61). O trabalho desses autores, que se preocupam com a elaboração de propostas didáticas para o ensino tendo os gêneros orais como instrumento, é uma contribuição relevante para nossa pesquisa, pois tratam dos gêneros orais enquanto objetos de ensino para o desenvolvimento das práticas de linguagem.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), o desenvolvimento é considerado como um processo social que envolve as relações e a apropriação da cultura humana. Assim, destacam que as práticas de linguagem, fornecem um ponto de vista do contexto social e as atividades de linguagem possuem um caráter psicológico. Argumentam que as práticas de linguagem envolvem as dimensões sociais e cognitivas do funcionamento da linguagem dentro de um contexto social. Entendemos então, que essas práticas de linguagem no plano do oral caracterizam a oralidade. “No que concerne às *práticas de linguagem*, o conceito visa, é claro, às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação às últimas.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 62). Partindo desses pressupostos, os autores afirmam que:

[...] a atividade de linguagem funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação. Ela sempre tem sua origem nas situações de comunicação, desenvolve-se em zonas de cooperação social determinadas e atribui, sobretudo, às práticas sociais um papel determinante na explicação de seu funcionamento. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 63).

Ao considerarmos esses apontamentos, os autores ressaltam que é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades de linguagem. Assim, compreendemos as relações entre os gêneros e as atividades humanas expostas por Bakhtin (2011) ao conceituar os gêneros do discurso. Schneuwly e Dolz (2004) utilizam o termo “práticas de linguagem”, que de acordo com nossa discussão até aqui, compreendemos se tratar de “práticas de oralidade”.

Nessa direção, a partir do ponto de vista descrito, entendemos que os estudos sobre a linguagem humana apresentam dois vieses que se entrecruzam. O primeiro trata do caráter contextual da linguagem, que implica o seu funcionamento e a noção social, trata da relação entre a linguagem e a comunicação. O segundo viés retrata os estudos no contexto cognitivo da linguagem, trata das relações entre a linguagem e a cognição, em outras palavras, das capacidades para produzir e compreender a linguagem.

Conforme o exposto, evidenciamos a interdependência entre o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e suas relações sociais. Marcuschi (2002, p. 44) traz essa relação ao destacar os novos caminhos da Linguística em relação aos estudos de cognição da língua. Para o autor, “a linguagem caracteriza-se como uma forma de cognição”. Vigotski (2001) também trata dessa relação ao discutir o sentido e significado da palavra no desenvolvimento da linguagem oral, evidenciando os aspectos da constituição da palavra e sua relação na construção social.

Com essas considerações, procuramos até aqui traçar os conceitos presentes no contexto da Linguística, destacando o caráter funcional da língua. Destacamos as relações entre gêneros, oralidade e linguagem num contexto mais amplo dos estudos da língua, buscando compreender as relações sociais que estes conceitos permeiam e se mobilizam. Afirma-se assim, o caráter social, histórico e cultural no qual a linguagem se ampara.

Diante de nossas inquietações a respeito da linguagem oral, nos propomos a pensar as fundamentações teóricas que perpassam as discussões acadêmicas. O pesquisador faz escolhas a partir de suas concepções, nesta direção propomos um diálogo com o campo de saber da Linguística, tendo como base, autores que se aproximam das concepções da Teoria Histórico-Cultural, pois apresentam a mesma base filosófica. Cada autor com suas especificidades que contribuem para o arcabouço teórico da presente dissertação. Contudo, pautados numa base filosófica vinda de Marx, que permite uma discussão dialógica e dialética.

Como dito anteriormente, Bakhtin (2011) se debruçou nos estudos da linguagem sob os aspectos socioideológicos e contribui para nossa pesquisa, uma vez que, ao tratar do caráter social e histórico da língua permite um diálogo com os autores da Teoria Histórico-Cultural que embasa nosso estudo. Assim, com a intenção de trazer uma aproximação e um diálogo entre os pressupostos teóricos apresentados até o momento e a THC discutimos em seguida o conceito de linguagem oral sob o olhar da teoria trazendo uma reflexão sobre a prática pedagógica na Educação Infantil. No entanto, antes de explorar o conceito de linguagem oral proposto pela teoria, vamos expor alguns princípios trazidos por Vigotski e seus colaboradores.

2.3 Teoria Histórico-Cultural, linguagem oral e práticas pedagógicas na Educação Infantil

Nesta subseção trazemos uma reflexão sobre alguns fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (THC) que são imprescindíveis ao estudo. Iniciamos com uma breve trajetória da consolidação da teoria, destacando a compreensão de seus autores acerca do desenvolvimento humano. Seguimos a seção abordando o desenvolvimento psíquico da criança relacionando-o com o desenvolvimento da linguagem oral. E, assim, finalizamos a seção com a relação entre práticas pedagógicas e o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil.

2.3.1 A perspectiva do desenvolvimento humano à luz da Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural tem como precursor e principal representante Liév Semiónovitch Vigotski (1896-1934), teórico soviético. Vigotski junto com seus colaboradores, Zaporozet, Lísina, Leontiev, Luria, e Elkonin, trouxe da Psicologia contribuições para a Educação em torno das discussões sobre o que é o ser humano, como ele aprende e, conseqüentemente, se desenvolve. Os aspectos histórico, cultural e instrumental são fundamentais para a compreensão do desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural. Os estudos de Vigotski (1995) sobre o desenvolvimento humano e, especificamente, sobre o desenvolvimento infantil trazem contribuições para o fazer docente, corroborando para uma prática pautada na criança enquanto sujeito social.

É importante ressaltar que Vigotski viveu e desenvolveu sua obra na época da Grande Revolução Socialista de Outubro 1917. O psicólogo vivenciou um período em que seu trabalho foi negado pela União Soviética e o Ocidente. Depois de anos, sua obra foi reconhecida em sua nação, conforme afirma Prestes (2012). Vigotski (1995), assim como Bakhtin/ Volochínov (2006), construiu seus pressupostos teóricos a partir de uma crítica epistemológica a uma Ciência tradicional que permeava a sociedade do momento, no caso dele a Psicologia Clássica.

O início do século XX foi marcado pela crise da Psicologia provocando mudanças significativas para a área. Luria (2010, p. 24) afirma que:

Examinando esta situação, Vigotskii mostrou que a divisão de trabalho entre os psicólogos da ciência natural e os psicólogos fenomenológicos havia produzido um acordo implícito, segundo o qual as funções psicológicas complexas, aquelas mesmas funções que distinguíam os seres humanos dos animais, não podiam ser estudadas cientificamente. Os naturalistas e os mentalistas haviam artificialmente desmembrado a psicologia.

Vigotski (1995) propõe então, uma nova psicologia. “Essa psicologia não clássica é regida por leis diferentes, que permitem revelar o caminho de desenvolvimento especificamente humano.” (KRAVTSOVA, 2017, p. 43). Segundo a autora, para Vigotski (1995), a psicologia clássica, “fundamentada no paradigma das ciências naturais, desconhecia o problema da personalidade”; e também desconhecia “a teoria das funções psíquicas superiores.” (KRAVTSOVA, 2017, p. 43).

Para Prestes (2012, p. 14), entre os anos de 1925 e 1930 “[...] os estudos do grupo liderado por Vigotski provocam uma revolução na interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento do homem”. A autora afirma que a psicologia apresentada por este grupo estava fundamentada no social, na história e na cultura, por isso a terminologia histórico-cultural.

Nas palavras de Prestes (2012), Vigotski se reconhecia como marxista e tinha no método dialético e histórico marxista a base filosófica para seus estudos. Assim, para ele, a psicologia soviética não poderia ser denominada como psicologia marxista, pois segundo a autora, Vigotski em seu trabalho “*O sentido histórico da crise psicológica*” de 1982 afirma que o que mais lhe interessava no marxismo é o método. Nesse contexto, Castro e Lima (2012, p. 126) mostram que:

Na verdade, adotar o quadro de referência do materialismo histórico implica trabalho rigoroso com categorias construídas historicamente, a partir das quais o método adquire concretude, como: totalidade, contradição, mediação e alienação. Significa trazer, para o plano da realidade, a dialética fundamentada nas referidas categorias pautadas no modo humano de produção social da existência. Assim, como método de análise, a dialética do materialismo histórico o vincula a uma concepção de realidade, de mundo e de vida em sua totalidade.

Castro e Lima (2012) apresentam a relação entre o método, a história e a dialética, identificando, assim, as bases filosóficas para a construção da teoria de Vigotski (1995). Nogueira (2016) enfatiza que essa tríade “que envolve a história e a dialética como fundamentos da metodologia se relaciona com o princípio anterior, refere-se à constituição histórica do homem, em movimento e contexto, através das apropriações da cultura acumulada no decurso da história da humanidade, [...]” (NOGUEIRA, 2016, p. 75).

De acordo com essas afirmativas, fica evidente que para a teoria vigotskiana, os métodos e princípios do materialismo histórico e dialético constituem-se como fundamento para empreender a psicologia soviética enquanto ciência de ruptura paradigmática. Nesse sentido, Prestes (2012, p. 20) ressalta que “As biografias científicas de L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria pertencem a uma das mais importantes páginas da história da construção dos fundamentos filosóficos e metodológicos marxistas da psicologia e da pedagogia.”

A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, segundo Prestes (2012), foi um marco significativo para a psicologia mundial, pois trouxe uma nova forma de enxergar o homem e seu desenvolvimento, servindo de base para o reconhecimento da psicologia como ciência. Ao criticar a psicologia tradicional que tinha enraizado o caráter dualista (razão x sentidos) e trabalhava com o homem ideal, Vigotski (1995) e seus colaboradores criaram um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos.

Vigotski (1995) buscou compreender o desenvolvimento humano evidenciando a natureza humana, partindo dos aspectos sociais, históricos e instrumentais que são elementos fundamentais para a Teoria Histórico-Cultural. Luria (2010) considera que esses elementos determinam fontes diferentes do mecanismo geral em que a sociedade e a história definem a

estrutura das formas que distinguem o homem dos animais. A teoria de Vigotski (1995) se preocupou com o desenvolvimento humano de acordo com a ontogenia “(desenvolvimento do indivíduo)” e filogenia “(descendência evolutiva, desenvolvimento da espécie)” (HICKMAN JR *et al*, 2016).

Leontiev (2004, p. 279) argumenta que “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura pela humanidade.”. O ser humano possui, assim como os outros animais, um aparato biológico necessário à sua sobrevivência, porém o homem é social, e, portanto, a apropriação de qualidades humanas se dá por meio das vivências e não pelas manifestações hereditárias de caráter biológico, como ocorre com os outros animais.

Mello (2004) aponta que o homem se torna humano pela apropriação de instrumentos da cultura humana (materiais ou não materiais) e pela apropriação da história humana acumulada ao longo dos tempos. Dessa forma, a autora destaca que:

[...] o homem tem três fontes essenciais de conhecimento: a herança biológica – que é o ponto de partida necessário, ainda que não suficiente, para o desenvolvimento daquelas características tipicamente humanas como a linguagem, a memória e a atenção voluntárias, o pensamento e o controle da própria conduta –, a experiência individual – que deixa suas marcas na cultura e na história humana – e a experiência humana – a herança social pela qual as gerações passadas transmitem suas experiências, seus conhecimentos, suas habilidades, suas aptidões e suas capacidades e as novas gerações recebem das gerações anteriores tudo o que foi criado antes: os objetos da cultura material (as máquinas, as casas, os objetos) e da cultura não material ou intelectual (a linguagem, as artes, as ciências), reproduzindo, nesse processo, as aptidões criadas até então. (MELLO, 2004, p. 139).

De acordo com Mello (2004), para a Teoria Histórico-Cultural, as relações sociais são a base para o desenvolvimento humano. O ser humano busca um mundo objetivo e concreto, assim, o transforma mediante sua atividade, que é realizada nas relações sociais. Ao mesmo tempo em que transforma esse mundo, ele mesmo se transforma, se objetivando, se tornando uma forma de ser.

Conforme afirma Valiengo (2008, p. 33), “ao nascer cada indivíduo possui um aparato biológico necessário à sua sobrevivência, um substrato físico e orgânico do desenvolvimento cultural, [...]”. Assim, para se humanizar, o sujeito se relaciona com o meio e com o outro. Tornar-se humano é um processo de apropriação de qualidades humanas, vivenciadas na relação com o outro e com o aparato cultural produzido ao longo da história. Nas palavras da autora:

O ser humano não existiu sempre como hoje. Durante muito tempo, o seu desenvolvimento foi somente biológico, determinado pela hereditariedade. A partir da existência das formas primitivas de trabalho e da utilização dos instrumentos, o desenvolvimento humano passa a ser regido, não mais pelo biológico, mas pelo social. (VALIENGO, 2008, p. 32).

Desde o princípio da história humana, o homem não parou de transformar suas condições de vida e a si próprio. Da mesma forma, todo o conhecimento acumulado ao longo dos tempos e os objetos que foi criando não pararam de ser transmitidos e assimilados pelas gerações. Mello (2007) ressalta que as aquisições humanas não são fruto da herança genética ou biológica, mas destaca que as formações das qualidades humanas advêm das relações humanas. Segundo a autora, o ser humano, na necessidade de sobrevivência, criou a cultura humana e ao criá-la “inventou” a nossa humanidade. Ou seja, “o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana” (MELLO, 2007, p. 86). Leontiev (2004) assevera que o homem nasce com “a aptidão para formar as aptidões especificamente humanas” (LEONTIEV, 2004, p. 292).

Dessa forma, Vigotski (2010) formula a lei genética do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, afirmando que as funções psíquicas superiores tais como a fala, a imaginação, a percepção, a memória, o pensamento, aparecem em cena duas vezes, no plano social e no plano psicológico. Sendo “a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções psíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas” (VIGOTSKI, 2010, p. 114).

Assim, partindo dessas configurações, o desenvolvimento agora é regido pelas leis sociais e históricas, e não estritamente biológicas como defendia a psicologia tradicional. De acordo com Mello (2007), o desenvolvimento humano só pode ser entendido como uma síntese que se efetiva em duas ordens distintas: a primeira, o amadurecimento orgânico e a segunda a história cultural, que se ligam num processo único e complexo. Prestes (2012) destaca que Vigotski (1995) não desconsiderava o biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que o processo de assimilação das qualidades humanas transforma as funções psíquicas biológicas em funções psíquicas superiores.

Vigotski (1995) compreendia que o desenvolvimento considera a questão histórica, sob os aspectos da filogênese e da ontogênese. Conforme salienta Mello (2007), para a Teoria Histórico-Cultural, o ser humano é visto em conjunto com sua humanidade, como produtos da história construída por esses seres humanos ao longo da história. Nesse contexto, Vigotski

(2010) introduz na formulação de sua teoria o tempo, levando em consideração não apenas o tempo biológico, mas também o histórico. Em relação a isso, Luria (2010) afirma que o elemento histórico está diretamente ligado ao elemento cultural e que os instrumentos que o homem utiliza para dominar o ambiente, além do seu comportamento foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história da humanidade.

Para Luria (2010), o aspecto cultural na teoria de Vigotski (1995) trata-se da cultura produzida historicamente pela humanidade. Em consonância com Luria (2010), Leontiev (2004) anuncia que os indivíduos se humanizam apropriando-se das qualidades humanas. “O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004, p. 285). O sujeito é colocado diante de uma diversidade de riquezas acumuladas ao longo da história, por diferentes gerações. Cada geração que surge está permeada de objetos culturais criados pelo homem em diferentes gerações. Assim, essa nova geração se apropria dos objetos deixados pela anterior, conhecendo a função social de cada um desses artefatos definida anteriormente. Essa apropriação é sempre mediada e se constitui pela atividade humana numa relação dialética.

Nesse sentido, Luria (2010) ressalta o aspecto instrumental da teoria proposta por Vigotski (1995), referindo-se à natureza mediadora, operada por estímulos auxiliares constituídos pelo sujeito ou na apropriação por meio das experiências vivenciadas nas relações sociais. Leontiev (2004) destaca o papel do instrumento como produto da cultura humana e endossa que a apropriação desse instrumento social consiste na apropriação de operações motoras que nele estão incorporadas. “É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras”, que “hominizam” a sua esfera motriz.” (LEONTIEV, 2004, p. 288).

Ao considerarmos os aspectos histórico, cultural e instrumental da Teoria Histórico-Cultural, os estudos sobre o instrumento foram essenciais para que Vigotski (1995) compreendesse a relação do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ao discutir sobre o processo de mediação dos instrumentos no desenvolvimento, o autor traçou as relações entre as funções elementares, de caráter biológico com as funções superiores, de caráter psicológico. Para o autor, o humano se constitui por duas funções; as biológicas/ naturais e as culturais/históricas que se relacionam dialeticamente.

Na história do desenvolvimento cultural da criança encontramos duas vezes o conceito de estrutura. Em primeiro, este conceito surge já desde o começo da história do desenvolvimento cultural da criança, constituindo o ponto inicial ou de partida de todo

o processo; e em segundo lugar, o próprio processo do desenvolvimento cultural há de compreender-se como uma mudança fundamental da estrutura inicial e da aparição em sua base de novas estruturas que se caracterizam por uma nova correlação das partes. Chamamos primitivas as primeiras estruturas; se trata de um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas que nascem durante o processo do desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, enquanto representam uma forma de conduta geneticamente mais completa e superior. (VIGOTSKI, 1995, p. 121, tradução nossa).

Nesse contexto, as funções elementares são transformadas por meio da mediação e das relações sociais, formando assim, as funções superiores. O autor não estabelece uma dicotomia entre as funções psíquicas, quer dizer, as funções primitivas não são anuladas com a presença das funções superiores. Pelo contrário, elas continuam ali subordinadas às funções psíquicas superiores. Fonseca-Janes e Lima (2013) destacam o princípio da unidade do psiquismo e da atividade humana na teoria de Vigotski. De acordo com as autoras, a análise dos fatores internos e externos que estão envolvidos no processo de humanização é fundamental para compreensão do desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural. Segundo Vigotski (1995, p. 150, tradução nossa):

Quando dizemos que um processo é “externo” queremos dizer que é “social”. Toda função psíquica superior foi externa por ter sido social antes que interna; a função psíquica superior propriamente dita era antes uma relação social entre as pessoas. O meio influencia sobre si mesmo e é inicialmente o meio que influencia sobre os outros, o meio de influência dos outros sobre o indivíduo.

Vigotski (1995) salienta a questão da unidade no desenvolvimento humano, considerando o papel das relações sociais na formação das funções psíquicas superiores. Esse processo não é uma via de mão única, pois nessas relações (processo externo), o sujeito vivencia experiências que são internalizadas e posteriormente externalizadas com novas roupagens. Em outras palavras, o sujeito ressignifica as experiências vivenciadas no coletivo depois de internalizá-las. O sujeito não só é transformado pelas relações no mundo, mas ao interagir com ele, também o transforma. Nesse sentido, é possível observar a relevância do significado da unidade na teoria, em que é marcada pela totalidade em si mesma. O sujeito é afetado nas relações, mas também afeta o meio com suas experiências, como se pode ver, se objetivando e objetivando o mundo em que vive.

Conforme Luria (2010), Vigotski (1995) concluiu, tendo como base os estudos de Marx, que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais. O autor também compreendia que o homem é um sujeito ativo no meio e

não um produto deste. Assim, ao mesmo tempo em que atua sobre o meio que o cerca, apropria-se dele, modificando-o e se humanizando.

Nesse sentido, Caetano (2017) salienta que o desenvolvimento psíquico é o produto de um processo particular em que são reproduzidas as aptidões e funções humanas constituídas ao longo da história, um processo estabelecido pela formação das funções psíquicas superiores que se produz por meio da relação dialética entre a objetivação e a apropriação, os fenômenos externos e internos. Nesse processo o homem cria sua individualidade.

Leontiev (2004) complementa ao afirmar que as propriedades do psiquismo humano estão associadas às relações do sujeito com o mundo e que essas relações dependem das relações históricas objetivas da sua vida. Nas palavras do autor: “São estas relações que criam as particularidades estruturais da consciência humana, e que por ela são refletidas.” (LEONTIEV, 2004, p. 147). Mediante o exposto, compreendemos que se tornar humano tem a ver com a aprendizagem e com a apropriação da cultura historicamente acumulada mediada pelo outro e pelos objetos culturalmente constituídos por meio da atividade humana.

Nessa perspectiva, refletir sobre o desenvolvimento também é compreender a mediação como propulsora da objetivação e da apropriação. Dessa forma, deve-se compreender a atividade mediada como fundamento da apropriação e da objetivação do desenvolvimento humano. É necessário entender a apropriação como a captação das funções sociais dos objetos criados pelo homem e a objetivação como um processo pelo qual o homem se projeta como indivíduo para si, assimilando como o homem se faz presente e ativo nos objetos criados por ele (GONZÁLEZ, 2012). Assim, outro aspecto da teoria de Vigotski (1995) é a mediação, que retoma o caráter instrumental da teoria, pois como aponta Luria (2010), esse aspecto refere-se à natureza mediadora das funções psíquicas superiores.

A mediação constitui-se como um importante conceito, pois é o instrumento mediador que permite a apropriação da cultura, tornando o sujeito humanizado. O traço fundamental da atividade humana é o seu caráter mediatizado pelo instrumento social que se apresenta como técnico ou psicológico: o primeiro, de acordo com Luria (2010) interpõe entre a atividade humana e o objeto externo; e o segundo se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Nessa perspectiva, os instrumentos técnicos transformam o objeto externo e os instrumentos psicológicos transformam o próprio sujeito.

O instrumento não é para o homem um simples objeto de forma exterior determinada e possuindo propriedades mecânicas definidas; ele manifesta-se-lhe como um objeto no qual se gravam modos de ação, operações de trabalho socialmente elaborados. Por tal motivo, a relação adequada do homem ao instrumento traduz-se antes de tudo, no fato do homem se aproximar, na prática ou em teoria, isto é, (apenas na sua

significação) das operações fixadas no instrumento, desenvolvendo assim suas capacidades humanas. (LEONTIEV, 2004, p.180).

O conceito de mediação traduz a relação do homem com o mundo, destacando que essa relação não é direta, mas mediada pelos instrumentos técnicos ou psicológicos e pelo conhecimento objetivado nas atividades humanas. A mediação não ocorre apenas na relação indivíduo-indivíduo, mas se efetiva por meio dos signos (instrumentos psicológicos) e dos objetos (instrumentos técnicos). Na relação do homem com o mundo, os instrumentos podem ser considerados ferramentas auxiliares da atividade humana no processo de desenvolvimento. Assim, esses instrumentos são externos ao sujeito e contribuem na formação das funções psíquicas superiores.

Leontiev (2004) ressalta que o homem está inserido no mundo transformado pelas relações sócio-históricas e a mediação configura-se como um meio socialmente necessário para a apropriação da cultura humana. Por meio da mediação dos instrumentos, o sujeito se apropria das riquezas acumuladas historicamente. A atividade mediada é fundamental para a apropriação da cultura existente, proporcionando novos processos de objetivação.

A internalização da cultura e dos elementos que a constituem é realizada por meio do processo de apropriação. Para Mello (2004), a apropriação da cultura historicamente acumulada e dos instrumentos psicológicos e técnicos possui um caráter social mediatizado. Assim, o processo de apropriação é sempre resultante de um processo socialmente mediado, definindo-se como um processo educativo. Para a autora, as aptidões humanas estão cristalizadas nos objetos da cultura e não são dadas naturalmente. É essencial que o sujeito aprenda a utilizar esse objeto de acordo com sua função social para se apropriar das aptidões nele cristalizadas.

A humanização se constitui na relação dialética entre apropriação e objetivação. Logo, esse processo compreendido como apropriação permite o aprendizado, e assim, consequentemente, o desenvolvimento humano. Ao se apropriarem dos instrumentos culturais (signos e objetos), os sujeitos têm garantida a possibilidade de objetivação (formas de ser).

A apropriação, segundo Mello (2004), torna-se necessária, pois, garante a transmissão do desenvolvimento histórico da humanidade para as futuras gerações. Sendo assim, torna-se relevante a reflexão sobre a apropriação no processo de desenvolvimento humano. Sobre o conceito de apropriação cultural, Leontiev (2004) aponta que é um processo ativo no homem e que se apresenta incorporado às operações de trabalho, isto é, ao uso de instrumentos. Essas operações de trabalho são historicamente elaboradas.

De acordo com Leontiev (2004, p. 176), “os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e propriedades humanas acumularam-se e transmitiram-se de

gerações em gerações.” Assim, a aquisição desses conhecimentos apareceu para o homem por meio das atividades humanas, mas especificamente a atividade do trabalho. Em acréscimo, Leontiev (2010, p. 68) afirma que por “atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.”.

Mediante o exposto, compreendemos a atividade como relações que o sujeito faz com o mundo ao seu redor, que acontecem por meio das apropriações e objetivações. A fim de suprir as necessidades que surgem nas relações sociais, o homem cria instrumentos, se apropria deles e se humaniza. Assim, é por meio da atividade mediada que o sujeito se apropria da cultura, se objetivando e possibilitando o desenvolvimento cultural. Valiengo (2008) reafirma o conceito de atividade proposto pela THC:

A atividade é responsável pela constituição da espécie humana e do indivíduo. No desenvolvimento da filogênese, a partir da construção dos objetos e das formas iniciais de trabalho, homem passa a ser homem. Nesse momento, a pessoa, por meio das atividades, condiciona e é condicionada pelo entorno em que vive. Nesse processo são criadas novas necessidades. (VALIENGO, 2008, p. 53).

O homem se diferencia dos outros animais, em razão de ser um ser social que tem “consciência, inteligência e personalidade, tornando-se um ser único e irrepetível.” (CAETANO, 2017, p. 44). Como já dito anteriormente, o homem aprende a ser humano, se humaniza por meio das relações com outros sujeitos e com o meio em que vive. Humaniza-se com a apropriação da cultura acumulada historicamente e dos objetos produzidos culturalmente e no processo de sua atividade.

Conforme a THC, a humanidade produz de forma dialética instrumentos que são mediadores na atividade humana. Leontiev (2004) categoriza a atividade como base para o desenvolvimento da consciência humana, sendo orientadora do desenvolvimento humano. Para o autor, o trabalho é a atividade fundamental para o desenvolvimento, visto que o trabalho é a atividade criadora e produtiva humana. De modo que, para caracterizar-se como atividade, são necessários um objetivo e um motivo, trazendo assim, sentido. O objetivo da atividade humana sempre está associado às necessidades existenciais do homem. A partir do trabalho, o ser humano apropria-se dos objetos produzidos durante a atividade, que é mediada pelos usos desses instrumentos para transformar a sua própria natureza. A relação entre o trabalho e a ação de transformação da natureza é sempre dialética.

O ser humano não age sobre a natureza apenas para transformá-la e apropriar-se dela, mas ao agir sobre ela, proporciona a objetivação da atividade humana, do homem ativo na

natureza por meio do trabalho. Gonzáles (2012) traz a relação entre o processo de apropriação e objetivação; e a atividade do trabalho humano:

Na apropriação e na objetivação, por meio do trabalho, surgem, no ser humano, novas formas de potencialidade essenciais humanas, novas propriedades e capacidades humanas. Isto significa que a atividade humana não é algo repetitivo ou acabado. Significa que as necessidades humanas não estarão nunca satisfeitas e que o homem buscará sempre transformar a natureza ou os objetos produzidos com outras funcionalidades, com outras intencionalidades, com outros significados e aspectos motivacionais. (GONZÁLES, 2012, p. 95).

Em síntese do que abordamos até o momento, o conceito de atividade para a Teoria Histórico-Cultural é responsável pela forma como o homem se relaciona com natureza, buscando satisfazer suas necessidades, se apropriando e objetivando os instrumentos da cultura humana. Com efeito, o desenvolvimento humano se efetiva na e pela atividade mediada dialeticamente, no contexto das relações sociais. Dito isto, faz-se necessário entender as relações entre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento da linguagem, considerando as apropriações e objetivações humanas que ocorrem nas atividades.

2.3.2 Desenvolvimento psíquico da criança, linguagem oral e práticas pedagógicas à luz da Teoria Histórico-Cultural

Para compreender a linguagem oral sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural é preciso refletir sobre o desenvolvimento psíquico da criança. Segundo a teoria, a principal característica desse desenvolvimento é a apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações ao longo da história. Vigotski (2018a) afirma que, ao desmembrar o processo geral do desenvolvimento humano para compreender o desenvolvimento psicológico da criança, é preciso analisar seus aspectos e peculiaridades, pois esse também se desmembra numa série de aspectos. Nosso foco de estudo, porém, está no papel desenvolvido pela linguagem oral sobre o qual trataremos a frente.

O desenvolvimento psíquico infantil ocorre na atividade em que a criança realiza para apropriar-se da cultura historicamente acumulada. Em outras palavras, a criança se desenvolve por meio da apropriação da cultura humana, no entanto, uma atividade não se forma por si só na criança. Conforme Leontiev (2004), tal atividade se forma pela comunicação prática e verbal na relação com o sujeito mais experiente, em situações educativas. A criança encontra no mundo em que a rodeia a linguagem, que é uma construção humana e pela mediação ela se

apropriada de um instrumento simbólico, isto quer dizer que ela aprendeu a utilizá-lo de acordo com sua função social, transformando a si e a esse mundo.

Para Vigotski (2018a), no desenvolvimento da criança, as funções psíquicas se alteram e “mudam as correlações entre elas porque existe um sistema de relações entre as funções para cada etapa etária.” (VIGOTSKI, 2018a, p. 95). Na passagem de uma idade para outra, esse sistema de relações muda e cada função isoladamente depende, para seu desenvolvimento, do sistema em que se desenvolve. De acordo com o autor, essa relação permite retomar o aspecto da unidade em sua teoria, como podemos ver no excerto abaixo:

O desenvolvimento como um todo determina o desenvolvimento das partes, ou seja, o desenvolvimento da consciência da criança como um todo determina o desenvolvimento de cada função isoladamente, de cada forma isolada de atividade consciente. Assim, não ocorre simplesmente o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento isoladamente, mas do conjunto das mudanças surge um desenvolvimento comum da consciência, uma mudança da consciência como resultado do desenvolvimento de certas funções. (VIGOTSKI, 2018a, p. 95).

Para Vigotski (1996), dentre as regularidades do desenvolvimento infantil, é possível entender que as funções não se desenvolvem ao mesmo tempo, mas que cada idade tem sua função predominante. Assim, é preciso conhecer o processo de formação das funções psíquicas em cada idade para poder intervir de maneira a proporcionar o desenvolvimento. Considerando o exposto, compreendemos a importância de estudar a linguagem oral, pois trata-se de uma função psicológica fundamental para as relações sociais, tanto para o desenvolvimento da criança quanto para o desenvolvimento geral.

Luria (2010) destaca que Vigotski (1996), ao explorar os instrumentos culturais e o processo de mediação, deu ênfase ao papel da linguagem oral na organização e desenvolvimento dos processos psíquicos. Ao tratar da linguagem oral como signo da cultura humana, Vigotski (2001) se atentou em discutir o desenvolvimento da linguagem oral na criança. Dessa maneira, destacou a relação entre o desenvolvimento da linguagem oral na criança e na espécie humana. Conforme Saccomani (2018, p. 40):

[...] a ontogênese não repete necessariamente a filogênese, isto é, o desenvolvimento da linguagem, na criança, não repete o desenvolvimento da linguagem na espécie humana. Destarte, o desenvolvimento da linguagem na ontogênese da criança se dá no processo de apropriação da experiência geral da humanidade e por meio da comunicação com os adultos.

Vigotski (2001) e seus colaboradores defendem uma concepção de linguagem social. Para o teórico, a função inicial da linguagem oral é a comunicativa, quer dizer, é um processo

que ocorre primeiro no plano social. “A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança.” (VIGOTSKI, 2010, p. 114). A criança se desenvolve com a ajuda de um colaborador mais experiente, já que todo o aprendizado acontece primeiro no social para depois ser internalizado. A linguagem oral é considerada um produto da coletividade é um produto da atividade humana:

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma de sua existência na consciência. (LEONTIEV, 2004, p.183).

Para Leontiev (2004), só é possível compreender o nascimento da linguagem na relação com a necessidade, originada no trabalho, que os homens sentem de dizer algo. Ainda segundo o autor, a linguagem é uma propriedade da espécie humana e sua aquisição, nada mais é que, “a apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas significações; é igualmente a aquisição fonética da língua que se efetua de decurso da apropriação das operações que realizam a constância do seu sistema fonológico objetivo.” (LEONTIEV, 2004, p. 288). Nesse contexto, o autor destaca a relação entre a linguagem oral e o desenvolvimento humano, apontando a comunicação, seja ela verbal ou não, como intermediária nas relações com o meio. Assim, destacamos o papel fundamental da linguagem oral, que se desenvolve por meio do processo de mediação e se comporta como elemento fundamental desse processo, possibilitando o desenvolvimento humano. Mukhina (1995, p. 127) destaca o papel da linguagem para o desenvolvimento humano:

A linguagem tem enorme importância para o desenvolvimento dos distintos aspectos do psiquismo infantil. A linguagem converte-se paulatinamente na principal via de acesso à experiência social. Com a assimilação da linguagem muda a percepção, a mentalidade, a memória e, de forma geral, todos os processos psíquicos da criança.

Prestes (2012) ressalta o problema da tradução das obras de Vigotski (2001) para a Língua Portuguesa. A autora faz uma crítica ao uso do termo *retch* do russo, para designar o termo linguagem. Segundo Prestes (2012), Vigotski (2001) em seu livro *A Construção do pensamento e da linguagem*, traduzido por Paulo Bezerra, refere-se à fala, “algo expresso oralmente ou de forma escrita” (PRESTES, 2012, p. 208). Para a autora, a defesa de que a palavra *retch* está mais relacionada à fala e não à linguagem seria o significado da mesma no

dicionário. Ela apresenta os verbetes das duas palavras e apresenta o argumento de Bezerra pela opção da palavra linguagem.

Prestes (2012) recorreu às obras do autor e de seus colaboradores para chegar a um consenso, e, assim, destacou o capítulo da obra “A criação literária na idade escolar”, de *Imaginação e criação*, em que Vigotski (2018b) usa a expressão *ustnaia retch* (fala oral) em comparação com *pismennaia retch* (fala escrita). De acordo com a autora (PRESTES, 2012), Vigotski (2018b) apresenta uma reflexão da compreensão da fala oral pela criança e a abstração da fala escrita, destacando que a criança não demonstra a necessidade interna de alcançá-la, diferentemente da fala oral.

Pode-se observar que na própria linguística está presente a diferença entre linguagem e fala. A fala é uma categoria da *linguagem* e, portanto, *língua* e *fala* não são a mesma coisa. Tudo o que diz respeito à *fala* diz também respeito à *linguagem*, mas nem tudo o que diz respeito à *linguagem* pode ser entendido como *fala*. Para Vigotski, a *fala* está relacionada à principal neoformação da primeira infância e graças a ela a criança muda a sua relação com o ambiente social do que é parte integrante. [...] Inicialmente, diz Vigotski, a fala é um meio de comunicação, surge como uma função social. Aos poucos, a criança aprende a utilizá-la para seus processos internos e a transforma em um instrumento do seu próprio pensamento [...]. (PRESTES, 2012, p. 216).

Diante do exposto, concebemos que o uso da expressão *linguagem oral* é a mais adequada para a discussão da pesquisa, pois argumentamos que, ao comparar fala oral e fala escrita, o autor aborda o que aqui apresentamos como a linguagem oral e a linguagem escrita.

Vigotski (1995) assevera sobre as relações entre a linguagem oral e o pensamento humano, afirmando que constituem chaves para a compreensão da consciência humana. Para a Teoria Histórico-Cultural, o pensamento e a linguagem oral possuem diferentes raízes genéticas. Segundo Vigotski (2001), a relação entre esses processos é uma grandeza variável. “As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se.” (VIGOTSKI, 2001, p. 111).

As linhas do desenvolvimento da linguagem oral e do pensamento se convergem e divergem constantemente. São funções psíquicas que surgem de diferentes fontes e possuem relações funcionais complexas ao longo do desenvolvimento e como resultado temos a unidade entre a linguagem oral e a fala.

No contexto da relação entre pensamento e linguagem oral, o significado da palavra se torna essencial para compreender esses processos. Dessa forma, entra em questão o aspecto da unidade da THC para analisar o todo desmembrando-o em unidades. Para Vigotski (2001), deve ser feita uma análise que decomponha em unidades a totalidade complexa. Para o autor, unidade

é um produto de análise que “possui todas as propriedades que são inerentes ao todo, e concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade.” (VIGOTSKI, 2001, p. 8). Na teoria do pensamento e da linguagem oral, a unidade indecomponível está no aspecto interior da palavra, mais precisamente no significado da palavra.

A palavra, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, é uma generalização, porque o significado da palavra não está apenas no objeto, mas se constitui como ato verbal do pensamento que reflete a realidade. Em outras palavras, o significado da palavra nada mais é que um conceito. A palavra destituída de significado é apenas um som vazio, sendo assim, Vigotski (2001) reitera que o significado da palavra é a unidade do pensamento e da linguagem oral e sem significado, a palavra não pertence ao campo da linguagem. Desse modo, o significado da palavra pode ser visto, tanto como fenômeno da linguagem oral, quanto do pensamento por se tratar de uma unidade do pensamento verbalizado.

Partindo desses pressupostos, Vigotski (2001) analisa a fala como aspecto sonoro da língua, destacando que o som da fala humana desempenha uma função determinada de som, que possui uma relação de significação. “Assim, a unidade da fala vem a ser, no som, uma nova concepção não de um som isolado, mas de um fonema, isto é, uma unidade fonológica indecomponível, que conserva todas as propriedades básicas de todo o aspecto sonoro da fala com função de significação.” (VIGOTSKI, 2001, p. 15).

Vigotski (2001) ressalta a relação entre as linhas de desenvolvimento da linguagem oral e do pensamento na ontogênese, compreendendo que a aliança entre esses processos não é resultante de desdobramentos inatos e hereditários, mas constituída nas relações sociais. Nessa direção, propomos uma reflexão do caminho do desenvolvimento da linguagem oral na criança dialogando com as diferentes etapas do desenvolvimento do psiquismo infantil, destacando o conceito de atividade-guia.

O desenvolvimento psíquico da criança é tratado por Vigotski (1995) no contexto da periodização em que a criança estabelece relações particulares com o meio e os sujeitos com quem convive em cada etapa do desenvolvimento. As particularidades de cada período do desenvolvimento são marcadas pela atividade-guia que está relacionada às apropriações dos conhecimentos.

[...] cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade. O critério de transição de um estágio para outro é precisamente a mudança do tipo principal de atividade na relação dominante da criança com a realidade. (LEONTIEV, 2010, p. 64).

Para Leontiev (2010), a atividade-guia é fundamental no processo psíquico da criança, pois constitui as mudanças nos traços psicológicos da personalidade. Essa atividade principal não é a única atividade durante o período do desenvolvimento, mas se caracteriza como a mais importante para a efetivação do desenvolvimento geral. Segundo o autor:

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo-estágio de seu desenvolvimento. Os estágios do desenvolvimento da psique infantil, todavia, não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também uma certa sequência no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas. (LEONTIEV, 2010, p. 65).

Trazer a compreensão do desenvolvimento da linguagem oral articulada com o da atividade-guia e com o da periodização tem como objetivo contribuir para a prática pedagógica, tendo em vista as ações intencionais no processo de aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento infantil. Vale destacar que nosso objeto de estudo abarca a idade pré-escolar, no entanto, é essencial do ponto de vista educacional o entendimento do desenvolvimento desde o nascimento.

Dentre as fases do desenvolvimento humano compreendidos por Elkonin (1987), destacamos duas que são relevantes para o nosso estudo: a primeira infância, período compreendido do nascimento até os três anos de idade, e a infância, que vai dos três anos até os seis anos de idade. Como anuncia Leontiev (2004, p. 312), esses períodos não são mutáveis e generalizáveis. “Nem o conteúdo dos estágios nem a sua sucessão no tempo são, todavia, imutáveis dados de uma vez por todas.”.

Cada período é marcado por uma atividade-guia, que segundo Elkonin (1987), possui esta organização. Na primeira infância estão presentes a comunicação emocional (primeiro ano de vida) e a atividade objetual manipulatória (um a três anos de vida); e na infância que corresponde à idade pré-escolar (três aos seis anos) a atividade-guia presente é denominada de jogo de papéis sociais, ou brincadeira de faz de conta.

A primeira etapa do desenvolvimento ontogenético ocorre nos três primeiros anos de vida, caracterizada por dois momentos, um primeiro relacionado ao mundo das pessoas e um segundo relacionado ao mundo das coisas. Do nascimento até por volta dos três meses de vida, o bebê tem uma dependência total do adulto cuidador, uma relação de passividade na qual as necessidades biológicas do bebê são atendidas por outra pessoa.

No primeiro mês de vida o recém-nascido ainda não consegue distinguir coisas e pessoas, mas apresenta emoções fundamentais para seu desenvolvimento. Entre o segundo e o terceiro mês, processos sensoriais e de percepção se fazem presentes na formação e o bebê deixa de ser passivo. Sua atenção se volta para o meio ao seu redor e assim ele começa a reagir às ações do adulto. O sorriso e o choro são as formas centrais de comunicação com o adulto, demonstrando afetos e prazer. A atividade principal nesse primeiro ano é a comunicação emocional que se caracteriza pelas necessidades de comunicação provocadas pelo adulto, já que o bebê se encontra numa situação social diferenciada do adulto.

O desenvolvimento da linguagem oral na criança inicia-se logo após o nascimento e passa por diversas etapas. “A linguagem, em sua gênese no psiquismo infantil, é uma função totalmente distinta do pensamento e sua origem não reside na necessidade de pensar, assim como a gênese do pensamento não tem ligação direta com a fala.” (SACCOMANI, 2018, p. 109). Nesse sentido, Vigotski (2001) afirma que, nesse período do desenvolvimento, podemos constatar a existência de uma fase pré-verbal da linguagem oral e pré-intelectual no pensamento.

A primeira infância revela estágios nítidos no desenvolvimento da linguagem oral. A comunicação inicia-se quando a criança toma consciência dos sujeitos que se relacionam com elas reagindo de uma nova forma com essas pessoas, é um ato que acontece mediante um motivo. Lísina (1987) destaca três categorias de motivos de comunicação que aparecem nas relações entre as crianças pequenas e o outro. Para a autora, são três grupos principais: cognitivos, de trabalho e pessoal. Os motivos cognitivos têm “o adulto como fonte dos conhecimentos e organizador das novas impressões da criança.” (LÍSSINA, 1987, p. 278, tradução nossa). O motivo de trabalho apresenta o adulto como coparticipante da atividade comunicativa, como ajudante da criança e os motivos pessoais revelam um adulto como membro da sociedade sendo porta voz.

Bissoli (2014, p. 839) destaca que as “ações que integram a atividade de comunicação são bastante complexas e se definem pelo problema ou tarefa que mobiliza os sujeitos a agirem conjuntamente.”. A ação comunicativa partindo das relações dialógicas com o outro são apreendidas pelas crianças desde muito cedo. Diante disso, compreendemos o papel do adulto ao construir as necessidades de comunicação, pois mesmo “o bebê não entendendo exatamente o que a pessoa adulta fala, sabe que algo vai acontecer com ele e se prepara para isso.” (MELLO, 2017, p. 43). O bebê ainda não sabe como criar essa comunicação com o adulto, por isso é necessário experiências vivenciadas na relação com o outro e com o meio.

O desenvolvimento da linguagem oral ocorre num processo de interação, em que o adulto cria as necessidades de comunicação, já que a criança ainda não as desenvolveu. O adulto se comunica com o bebê, mesmo sem a sua compreensão. Cabe a pessoa adulta atrair a criança para a atividade comunicativa. Esta construção das necessidades de comunicação acontece no plano social. Lísina (1987) assevera que a atividade comunicativa do bebê com o adulto apresenta alguns indicadores como a atenção e o interesse para com o adulto, a atitude emocional ao perceber a ação; e a sensibilidade da criança para com a atitude que o adulto toma em relação a ela.

Nessa etapa do desenvolvimento da comunicação do bebê, que, segundo Lísina (1987), ocorre até os três anos de idade, a linguagem oral é situacional, por outras palavras, a criança é motivada pelas experiências sociais imediatas. Como destacado por Lísina (1987), uma linguagem situacional que depende da percepção do que está ao seu redor, quer dizer, a criança não se expressa a partir de situações que não estão ao alcance de sua visão. Sendo assim, a atividade comunicativa se apresenta na relação com o que está em volta do bebê. Nesta etapa, o bebê ora se relaciona com as pessoas, ora se relaciona com os objetos sociais ao seu redor.

Nogueira e Bissoli (2017) destacam que, por volta dos seis meses, o bebê volta a atenção para os objetos ao seu redor. Assim, a comunicação emocional passa a ser mediada pelos objetos. “Os motivos da comunicação entre bebê e adulto se tornam práticos: a criança quer conhecer, com todos os sentidos, os objetos que se encontram à sua volta e o adulto passa a ocupar o papel de parceiro nessa exploração sensorial.” (NOGUEIRA; BISSOLI, 2017, p. 100).

Conforme mostra Elkonin (1987), é na comunicação emocional que se formam as bases para a próxima atividade-guia, a atividade objetual manipulatória. Ainda no primeiro ano de vida, a criança já demonstra um interesse, mesmo que inicial pelos objetos. Porém, a relação com o adulto é o que mais promove desenvolvimento. Assim, a nova atividade-guia começa a surgir, pois as condições para as ações primárias com os objetos se já se iniciaram.

Já a partir dos doze meses de vida, a manipulação de objetos traz novas formas de relação e o desenvolvimento da linguagem oral se dá na comunicação ampliada e diversificada por meio da exploração mediada dos objetos.

Na primeira infância, a criança está envolvida pelas manipulações com os objetos; é completamente ocupada pelas qualidades sensoriais destes e sua transformação no curso da translação, deformação, divisão em partes, etc. A limitação das possibilidades da criança durante a ação com os objetos e sua escassa experiência para utilizá-los de diferentes maneiras condicionam a necessidade da criança pedir a ajuda do adulto. (LÍSIONA, 1987, p. 285, tradução nossa).

Nesse contexto, a linguagem oral no primeiro ano se manifesta por uma linguagem não verbal. Pensamento e linguagem oral não se relacionam e a comunicação se dá por meio dos balbucios, gritos, vocalizações e primeiras palavras. Até por volta dos dois anos, manifesta-se na criança a linguagem autônoma, “uma etapa de transição entre o período pré-verbal, que caracteriza o primeiro ano de vida e o período verbal, que se inicia por volta do final do segundo ano.” (NOGUEIRA; BISSOLI, 2017, p. 103). Essa linguagem autônoma é marcada por uma linguagem própria da criança, condensada de modo que a criança necessita do aparato concreto para se expressar.

Na linguagem autônoma, a criança inventa ou se apropria de uma palavra e a utiliza para nomear diferentes coisas, que possuem relação entre si. Ela usa a palavra flor para nomear qualquer tipo, não considerando as espécies (rosa, orquídea, margarida). De acordo com Saccomani (2018, p. 136), nesse momento, “a criança não tem ainda linguagem propriamente dita, ao mesmo tempo, não se encontra no período não-verbal à medida que começa a falar e se comunicar com os adultos com quem convive. É, pois, um período de transição”.

Vigotski (2001) explica que, nessa fase, a possibilidade de pensamento verbal só se efetiva por conta da dependência do pensamento concreto. Para o autor, essa fase é chamada de fase pré-sincrética especial no desenvolvimento dos significados das palavras, pois “essa construção absolutamente específica de conceitos e a sua correspondente esfera limitada de operações de pensamento acessíveis dá todos os fundamentos para se destacar essa fase” (VIGOTSKI, 2001, p.363). A criança não pensa fora de uma situação visual concreta, seu pensamento vai dando passos iniciais para um pensamento verbal, mas ainda passos tímidos. De forma que, a linguagem não tem, ainda, a função simbólica. Esta etapa, segundo Vigotski (1996) é fundamental para o desenvolvimento verbal da criança.

No final dos dois anos, a linguagem autônoma começa a ser substituída pela linguagem verbal, a mais próxima da linguagem dos adultos. Nesse período, pensamento e linguagem oral que, até então, seguiam linhas separadas se cruzam, surgindo assim o pensamento verbal. A comunicação com os adultos passa a ser mediada por palavras e se torna cada vez mais complexa, com ampliação do vocabulário e do nível de diálogo. Vigotski (2001, p. 130) ressalta que:

[...] a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem.

Sacomani (2018) salienta que esse “período do desenvolvimento é fundamental ao desenvolvimento da linguagem oral e do pensamento à medida que é na atividade objetiva manipulatória que se dá a transformação essencial ao desenvolvimento psíquico: o pensamento se torna verbal e a fala intelectual.” (SACCOMANI, 2018 p.144). A criança amplia seu vocabulário e domina um número maior de palavras, ampliando seu campo de ação no mundo. Neste período, a criança dá mais atenção aos objetos, e na relação com eles e com o sujeito mais experiente aprende novas palavras relacionando-as a objetos e a fenômenos, constituindo esse momento um intenso desenvolvimento da linguagem.

A idade pré-escolar é marcada pela atividade do jogo de faz de conta, em que a criança, a partir do que aprendeu com o sujeito mais experiente na fase anterior de manipulação dos objetos, protagoniza e vai se tornando autônoma na atividade da linguagem. Nesse sentido, o mundo da criança se expande e ela passa a operar com objetos do mundo adulto, por meio da brincadeira. Leontiev (2010) traduz bem essa relação com os objetos e o mundo da criança:

Este mundo inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física. (LEONTIEV, 2010, p.120).

A brincadeira, neste momento, é a mediação para o desenvolvimento psíquico da criança, pois nela seu universo simbólico se amplia desenvolvendo a imaginação e a linguagem. Para Vigotski (2008), a brincadeira não deve ser entendida como critério de satisfação, pois seria semelhante ao processo de sucção que proporciona satisfação funcional à criança, mesmo quando ela não se sacia. Sendo assim, é preciso considerar as necessidades específicas desse período que levam ao desenvolvimento, conduzido na brincadeira. Para o autor, nessa idade surgem na criança as tendências irrealizáveis. Em outras palavras:

[...] numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos. É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, [...]. (VIGOTSKI, 2008, p.25).

Na brincadeira da idade pré-escolar, os objetos não são propulsores da atividade, a criança passa a agir baseada na situação concreta relacionada com o significado da situação. O jogo de papéis enquanto atividade-guia propicia o desenvolvimento da imaginação, da atenção, da memória e também da linguagem oral na criança. Nesse sentido, Vigotski (2001) ressalta

que a linguagem verbal vai sendo internalizada pouco a pouco, surgindo então, a linguagem egocêntrica. Para o autor, esse processo de internalização da linguagem oral só pode ser compreendido a partir do entendimento da linguagem egocêntrica. “Isto porque ela é uma linguagem ainda vocalizada, sonora, isto é, uma linguagem exterior pelo modo de sua manifestação e, ao mesmo tempo, uma linguagem interior por suas funções e estrutura.” (VIGOTSKI, 2001, p. 427). A linguagem egocêntrica se manifesta por volta dos três anos e se parece com a linguagem interna, porém a criança direciona a fala para si mesma.

Para Nogueira e Bissoli (2017), a linguagem egocêntrica é considerada:

[...] externa e interna ao mesmo tempo, pois é vocalizada, mas também representa uma forma de planejamento interior das ações da criança, estando diretamente ligada ao seu pensamento. Sua frequência vai diminuindo até se transformar em linguagem interna, e isso representa um progresso tanto do pensamento quanto da linguagem da criança, que acontece por volta dos sete anos. (NOGUEIRA; BISSOLI, 2017, p. 105).

A linguagem egocêntrica é uma etapa transitória da linguagem externa para a interna. Entre três e seis anos, a atividade principal da criança é o faz de conta, o jogo de papéis. Por meio dessas atividades, a criança satisfaz suas necessidades sociais, aprende e se desenvolve. Assim como a atividade da criança vai se tornando complexa, a linguagem também se torna complexa, de modo que as necessidades requerem um maior domínio da linguagem oral.

A linguagem egocêntrica gradativamente se transforma em linguagem interna. Vigotski (2001) caracteriza essa linguagem como muda e silenciosa, destacando sua peculiaridade da fragmentação e do abreviamento. Nogueira e Bissoli (2017, p. 106) afirmam que a linguagem interior constitui um “processo de transformação da palavra em pensamento e que se caracteriza por possuir uma sintaxe e estrutura semântica próprias e por ser reduzida foneticamente.” A internalização da linguagem oral é um processo em que a criança vai desenvolvendo capacidades de verbalização quando começa a utilizar as palavras para pensar e se expressar.

Vigotski (2001) argumenta que a diminuição das manifestações externas da linguagem egocêntrica ocorre gradativamente devido à abstração, que se desenvolve partindo do meio sonoro da linguagem, da linguagem oral.

[...] como diferenciação progressiva da linguagem egocêntrica em relação à linguagem comunicativa; como traço da crescente capacidade da criança para pensar e imaginar as palavras em vez de pronunciá-las, para operar com a imagem da palavra em vez da própria palavra. (VIGOTSKI, 2001, p. 434).

Esse autor ressalta também o papel da linguagem egocêntrica como uma forma transitória que vai da linguagem externa para a linguagem interior (VIGOTSKI, 2001), expondo

o aspecto desse caminho que vai de uma linguagem social, passando pela linguagem egocêntrica e chegando à linguagem interior. De modo que a linguagem egocêntrica surge com base na linguagem social, sendo internalizada e se tornando linguagem interior. Conforme Saccomani (2018, p. 186):

Com efeito, a linguagem egocêntrica é parte de toda uma série de momentos que precedem a linguagem interior. É preciso também compreender as peculiaridades entre a linguagem interna e externa, posto que a fala internalizada, ao atuar como instrumento do pensamento, requalifica o psiquismo humano, [...].

De acordo com os apontamentos anteriores, percebemos que a linguagem oral na idade pré-escolar é essencial, uma vez que é nesse período que se manifesta a linguagem egocêntrica. Para Vigotski (2001), a linguagem egocêntrica é a chave para a análise da linguagem interior, devido seu caráter vocal, pois, se apresenta como uma linguagem social. Dessa forma, a Educação Infantil torna-se um espaço privilegiado e necessário para proporcionar à criança meios que possibilitem o desenvolvimento da linguagem oral. Sendo assim, é necessário pensar em práticas pedagógicas que corroborem para o desenvolvimento dessa função psíquica superior. Conforme visto, a linguagem oral deve fazer parte do cotidiano escolar e o professor desempenha um papel fundamental nesse processo.

Na pré-escola, os professores devem considerar a atividade-guia que está envolvida no desenvolvimento. Como visto anteriormente, nessa fase a atividade do brincar, do jogo de papéis é a atividade-guia. Portanto, as crianças necessitam vivenciar experiências que possibilitem relações sociais que promovam o desenvolvimento da personalidade, da consciência e da linguagem oral. As práticas pedagógicas devem sempre ser intencionais e planejadas com objetivo de promover o desenvolvimento dessas funções psíquicas superiores.

Educação e desenvolvimento humano estão interligados. A aprendizagem é um elemento fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores desde o nascimento do bebê. Sendo assim, é necessária uma Educação de qualidade que vá possibilitar o desenvolvimento humano.

Mello (2015) destaca que o professor de criança pequena precisa promover “[...] vivências que provoquem a atividade das crianças, organizar situações que promovam o encontro das crianças com a cultura em suas diversas formas de manifestação, sem descartar as formas mais elaboradas.” (MELLO, 2015, p. 10). Segundo a autora, o professor sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, visa ao desenvolvimento humano da criança e para isso observa as crianças nos diferentes momentos, as acompanha, interpreta as necessidades apresentadas e

interfere na atividade para ampliar as possibilidades de aprendizagem provocando o processo de humanização.

Partimos da hipótese de que é necessário conhecer as concepções de linguagem que se apresentam nas práticas pedagógicas; como ocorre o desenvolvimento filogenético e ontogenético do homem; e os aspectos do desenvolvimento psíquico da criança, colocando em relevo a linguagem oral, para compreender o papel da Educação Infantil, e mais especificamente, o papel do professor de Educação Infantil. Mello (2007) considera que a intervenção do adulto apresenta-se de forma adequada quando este considera as formas como as crianças se relacionam com o meio e com o outro em cada idade, considerando, assim, a aprendizagem como motor do desenvolvimento.

O professor se torna o sujeito mais experiente nas relações sociais e por isso deve possibilitar atividades em que as crianças possam agir sobre a natureza, se apropriar da cultura humana, se humanizando. Dessa maneira, entendemos que se a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança, é necessário refletir sobre as experiências propostas na escola e as implicações dessas no desenvolvimento da criança.

Nessa perspectiva, segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que visam ao desenvolvimento da linguagem oral, o professor da Educação Infantil deve propor práticas de oralidade pautadas em diferentes gêneros, pois possibilita à criança o máximo de experiências que proporcionam este desenvolvimento. Assim, ao considerar que o desenvolvimento da linguagem oral acontece por meio de experiências diversificadas, cabe ao professor proporcionar essas experiências, considerando a atividades-guia de cada idade do desenvolvimento psíquico da criança.

A Teoria Histórico-Cultural permite uma reflexão sobre a prática pedagógica coerente com a aprendizagem, pois considera os aspectos sociais, históricos e culturais para compreendê-la, demarcando assim, as possibilidades de intervenção do professor. Como afirmam Akuri, Lima e Castro (2018, p. 17):

[...] a escola (como lugar do conhecimento elaborado, não cotidiano, espaço privilegiado de interação com os objetos da cultura e de relação com crianças de diferentes idades e com educadores) e o professor (com sua ação mediadora intencional visando ao desenvolvimento cada vez mais elevado da criança) assumem fundamental valor para a promoção do máximo desenvolvimento humano da criança.

Em vistas dessas considerações, Saccomani (2018, p. 274) enfatiza a relação entre a aprendizagem e a Teoria Histórico-Cultural:

Concordamos que os profissionais da área educacional devem conhecer o desenvolvimento psicológico infantil, naquilo que a criança é e naquilo que pode vir a ser, bem como entender na essência como acontece o processo de aprendizagem. Todavia, não se pode colocar em segundo plano – ou desconsiderar – o ensino planejado e intencional, o papel diretivo do professor, os métodos empregados e os conteúdos a serem transmitidos.

Sendo assim, é possível salientar que a psicologia é um suporte para o trabalho pedagógico. A prática pedagógica associada à teoria de Vigotski (1996) considera a criança como sujeito ativo de seu desenvolvimento, mas não desconsidera a teoria pedagógica que envolve o ensino. Isto se dá pelo fato de que as práticas pedagógicas que proporcionam processos de aprendizagem pela internalização de instrumentos (objetos e simbólicos) corroboram para o desenvolvimento das crianças. É válido enfatizar a necessária relação dialógica entre a Pedagogia e Psicologia tendo a criança como foco das reflexões.

Nesta seção, apresentamos a revisão bibliográfica sobre a temática da linguagem oral na Educação Infantil. Conhecemos as pesquisas brasileiras relacionadas à oralidade na Educação Infantil e que tinham como viés a Teoria que embasa nosso estudo, a Teoria Histórico-Cultural.

Procuramos também, compreender as concepções de língua, linguagem, linguagem oral, oralidade e gêneros orais sob o olhar da Linguística. Buscamos com isso um aporte teórico que dialogasse com a Teoria Histórico-Cultural e que desse suporte para uma reflexão sobre estes conceitos que circulam nos estudos da área da Educação.

Apropriamo-nos da concepção de linguagem de Vigotski (2001), compreendendo primeiro a teoria sobre o desenvolvimento humano, proposta por ele e seus colaboradores. De forma que tratamos de conceitos que são base fundamental para o entendimento da mesma. E assim, abordamos o desenvolvimento infantil articulando com o desenvolvimento da linguagem oral na criança, sendo esse elemento fundamental para nossa pesquisa. Terminamos a seção, destacando o papel do professor baseado na Teoria Histórico-Cultural diante da prática pedagógica.

Dito isto, destacamos que, na próxima seção, são apresentados os percursos metodológicos realizados para alcançarmos os objetivos dos estudos. Logo após, desenvolvemos a análise dos dados construídos nas observações de campo, dialogando com os dados constituídos por meio da entrevista com a professora regente. Buscamos refletir a prática, tendo como base para a discussão o arcabouço teórico exposto até o momento e as referências utilizadas na dissertação.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIRIGIDAS AO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, abordamos os aspectos metodológicos da investigação, bem como detalhamos os instrumentos de construção da pesquisa e organização dos dados. Destacamos os pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos que compuseram o estudo, as características do campo de pesquisa e as etapas que compuseram nossa trajetória de pesquisa. A partir dessas sistematizações, passamos a analisar os dados constituídos na pesquisa de campo, tendo como suporte os pressupostos teóricos expostos nessa dissertação. Construimos uma discussão teórica envolvendo situações vivenciadas na observação participante e com a entrevista com a docente.

3.1 Sobre os percursos metodológicos

Tendo como base os pressupostos apresentados por Bakhtin (2011) em relação ao pesquisador e o outro, apresentamos aqui o caminho metodológico da investigação, os instrumentos utilizados e como os dados foram analisados. Iniciamos com nossas escolhas teóricas e metodológicas para a pesquisa, que se caracteriza como qualitativa, de viés histórico-cultural.

Entendendo a pesquisa como ato responsivo e dialógico como aborda Bakhtin (2011), compreendemos que, ao definir seus fundamentos teóricos, o pesquisador também assume sua posição frente ao mundo que o cerca. Assim, o posicionamento, sob o viés da THC, é de que a criança é um sujeito ativo, capaz de co-construir sua própria história. Como afirma Vigotski (1996), a criança é participante ativo do meio em que vive. Sendo assim, procuramos compreender como os gêneros orais presentes nas ações pedagógicas contribuem para práticas de oralidade efetivas na Educação Infantil.

A Teoria Histórico-Cultural, por meio de Vigotski e seus colaboradores, trouxe da Psicologia contribuições para a Educação em torno das discussões sobre o que é o ser humano, como ele aprende e como se desenvolve. Os aspectos históricos e culturais são a base para a compreensão da Teoria Histórico-Cultural. Leontiev (2004, p. 279) ressalta que “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Outro aspecto da teoria é o caráter instrumental do

processo de desenvolvimento. Os estudos de Vigotski (1995) sobre o desenvolvimento humano e, especificamente, sobre o desenvolvimento infantil trazem contribuições para o fazer docente, corroborando para uma prática pautada na criança enquanto sujeito social.

Em consonância com Vigotski (1995) e seus colaboradores, pautamos a pesquisa numa abordagem qualitativa com vistas nos pressupostos da pesquisa participante. Para compreender o processo de ensino e de aprendizagem é preciso conhecer de perto a dinâmica interacional da sala. A pesquisa qualitativa no campo da Educação tem sido utilizada por diversos pesquisadores, na qual se adota vários métodos de investigação para estudar um determinado fenômeno social, buscando interpretar os significados que são atribuídos a eles. Minayo e Deslandes (2002) ressaltam que a pesquisa qualitativa se preocupa com a realidade social que não pode ser quantificada e trabalha com o universo de significados levando em consideração as relações dos processos e dos fenômenos.

A pesquisa participante parte de uma perspectiva de unidade entre a teoria e a prática, deixando de lado o dualismo constituído nas teorias metodológicas positivistas. Neste sentido, busca-se a construção e reconstrução da teoria por meio de práticas refletidas criticamente. De acordo com Brandão e Borges (2007), a pesquisa participante deve ser pensada como um ato dinâmico do processo na constituição de uma ação social comunitária. Destacando assim, o conhecimento científico articulado com o conhecimento popular, constituindo um terceiro conhecimento novo e transformador.

Este estudo baseia-se nestes pressupostos defendidos pela pesquisa participante, pois também consideramos que o processo de investigação é um ato de compromisso e participação claro e assumido. Para Brandão e Borges (2007, p.54), “é através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída.” Reconhecemos, assim como essa perspectiva, a relação sujeito-sujeito, onde todas as pessoas e culturas são consideradas fontes de saber, estabelecendo nesse processo um diálogo constante. “A investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social.” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55). Neste contexto da pesquisa participante, a criação é solidária, não há imposições de valores e conhecimentos. O processo e o resultado interferem nas práticas sociais, incitando a necessidades de novas investigações.

Em conformidade com o que apresentamos, Souza e Kerbauy (2017, p. 31) elucidam que “O pesquisador que recorre à abordagem qualitativa torna-se capaz de ver mediante os olhos daqueles que estão sendo investigados.”. Partindo deste pressuposto, a pesquisa

apresentada procurou compreender o universo de uma turma de 2^o período da Educação Infantil em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora, MG.

Ao tecer os fios metodológicos desta dissertação, iniciamos com a revisão de literatura que proporcionou a construção do *corpus* da fundamentação teórica. Em seguida, realizamos uma observação participante de 10 dias, entre os meses de novembro e dezembro de 2019, em uma turma de Educação Infantil com crianças de 5 e 6 anos, buscando compreender os enunciados orais do cotidiano escolar.

A pesquisa que envolve seres humanos deve estar de acordo com os fundamentos éticos e científicos adequados. Sendo assim, é necessário definir de forma clara o processo metodológico, garantindo a ética na relação com os sujeitos envolvidos no estudo. Diante disso, para entrada em campo, as crianças e a professora foram convidadas para participar da pesquisa. Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (crianças) e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (professora e responsáveis pelas crianças), segundo orientação do Comitê de Ética em que a pesquisa foi submetida e aprovada³.

De acordo com o descrito nos termos, em garantia do anonimato, os nomes dos participantes foram preservados. Sendo assim, neste estudo, optamos por utilizar nomes fictícios para os participantes e a instituição na qual foi feita a pesquisa. Bakhtin (2011) ressalta a importância das vozes a serem ouvidas nos discursos, de modo que esta pesquisa se preocupou em ouvir também o professor enquanto mediador no processo educacional.

Realizamos uma entrevista com a professora regente da turma, com o intuito de compreender as percepções da docente acerca da oralidade e dos gêneros orais na Educação Infantil. Gil (2008) destaca que a entrevista é uma forma de relação social, além de ser uma das técnicas de constituição de dados mais utilizadas nas Ciências Sociais. A entrevista na perspectiva Histórico-Cultural é marcada pela dimensão do social, não é reduzida a perguntas e respostas, mas é dialógica. A entrevista com a professora teve como formato a entrevista semiestruturada, de modo que o pesquisador segue um conjunto de questões previamente definidas, mas atento a conversa poderá adicionar novas perguntas a fim de elucidar questões que não ficaram claras ou para ajudar a recompor a entrevista se houver fuga ao tema pelo entrevistado.

Para a composição dos dados em campo, realizamos a observação participante na turma de 2^o período, respeitando e reconhecendo os sujeitos da pesquisa como atores fundamentais

³ Número do parecer de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFSJ) com Seres Humanos (3.685.174).

para o processo. A observação na pesquisa em Educação tem sido um processo metodológico que envolve várias fontes e “o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação dos fenômenos estudados, pois permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos estudados.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 26).

A observação participante é uma metodologia de investigação qualitativa, permitindo que os sujeitos da pesquisa estejam em constante relação. Spradley (1980) destaca que a observação participante tem um duplo propósito: observar e participar. O pesquisador não apenas observa os fenômenos, mas também participa junto com os sujeitos da prática social, tendo como foco a atribuição de significados às práticas e vivências humanas. A partir desta perspectiva de observação participante na qual a pesquisa está pautada, buscamos no contexto de uma turma de Educação Infantil compreender a temática.

Para o registro das observações, utilizamos as notas de campo e as gravações de áudio. Nas notas de campo foram registradas somente as informações pertinentes ao estudo, mantendo a identidade dos participantes preservadas, garantindo a integridade dos mesmos. Essas notas de campo foram utilizadas para a construção de um diário de campo, onde foi registrado o conteúdo das observações. As gravações de áudio também foram instrumentos para a constituição de dados. Estas gravações possibilitaram um retorno aos momentos da observação, permitindo análises mais profundas do contexto da pesquisa.

3.2 O contexto da investigação: sujeitos e local da pesquisa

Para pensar o lugar do pesquisador, Soares (2001) propõe uma discussão partindo de duas questões: “*Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos?*”. Segundo a autora, o pesquisador escreve por imperativo, “para dar a público o conhecimento que produziu [...]” (SOARES, 2001, p. 82). Levando em consideração, o trabalho da autora, compreendemos que fazer pesquisa em Ciências Sociais e Humanas nos remete a uma reflexão em torno das questões: “*De quem escrevemos?*” “*Como escrevemos?*” “*Como os sujeitos objetos da pesquisa são vistos?*” Ao fazer esses questionamentos destacamos as relações entre o sujeito da pesquisa e o pesquisador. A pesquisa, de acordo com a concepção de Bakhtin (2011), é um ato responsivo, é uma forma de compreender o pensamento de estar no mundo e o pensamento de fazer parte do mundo. A compreensão, segundo o autor, é dialógica num sistema dialógico, pois ela se dá na interação entre os sujeitos envolvidos.

O objeto das Ciências Humanas é o ser *expressivo e falante* (BAKHTIN, 2011, p.395). O sujeito da pesquisa é um ser social e a compreensão do conhecimento entre o pesquisador e esse sujeito vai acontecer na relação entre eles por meio do diálogo, partindo de uma perspectiva do dialogismo. Construída por Bakhtin (2011) no campo da Filosofia da Linguagem, essa ideia nos esclarece como as relações e os sentidos se efetivam. O dialogismo não se resume a uma discussão ou a uma polêmica, mas compreende as relações vivenciadas no discurso, as pessoas envolvidas, as formulações que se complementam ou que se distanciam, dentre outros aspectos. Sendo assim, o dialogismo não pode ser compreendido dentro do limite de uma conversa, mas como uma perspectiva que considera os afetos entre os sujeitos nas relações e as transformações que delas emergem.

O encontro entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa deve ser dialógico, pois tanto sujeito como pesquisador são afetados, já não são os mesmos depois desse encontro. Pode ser considerado dialógico, tendo em vista que remete à pluralidade de vozes de forma que os sujeitos envolvidos são transformados.

Bakhtin (2011) destaca o conceito de alteridade, ressaltando o reconhecimento do outro diferente do eu, e explicitando que o diálogo é fundamental para o acabamento. Entendendo aqui, o acabamento não como finalização da obra, e sim como um processo de emolduração do eu. O encontro com o outro permite ao pesquisador conhecer os valores deste outro, a ver como se relaciona, podendo se colocar no lugar deste outro. Mas ao voltar para o seu lugar, já afetado pelo encontro, consegue por meio da compreensão construir saberes. Pereira, Salgado e Souza (2009, p. 1023) asseveram sobre esse conceito de alteridade destacando o inacabamento:

Ressalte-se que a alteridade aqui não se limita à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O outro é o lugar da busca de sentido e da condição de existência e, simultaneamente, o lugar da incompletude e da provisoriedade.

O pesquisador se coloca no lugar fora do outro, uma posição exotópica, para compreender e construir saberes. Uma compreensão refletida na expressão de duas consciências, como destaca Bakhtin (2011), a do eu e a do outro; e a construção de um conhecimento que transforma. O sujeito no processo de compreensão, partindo dessa posição exotópica, pode mudar e até mesmo renunciar sua posição ou seus pontos de vista, até então defendidos. Trata-se de um processo de significação e ressignificação do eu e do outro.

É válido compreender que o pesquisador nas Ciências Humanas e Sociais está diante de um ser pensante, um sujeito social e que a interação é fundamental para a construção de

significados. O sujeito, apesar de sua singularidade, sempre é social, portanto reconhecer esse sujeito como histórico, cultural e social, nos permite um olhar de aproximação e distanciamento na pesquisa. Neste sentido, Bakhtin (2011) explora os conceitos de exotopia e excedente de visão. Perceber e compreender o outro, a partir de um olhar externo ativo, um olhar de contemplação e de ação.

A posição exotópica que Bakhtin (2011) destaca mostra o papel do pesquisador enquanto sujeito ético e dialógico. É o momento em que a pesquisa vai compreender o sujeito da pesquisa como um ser ativo e não apenas como um objeto de pesquisa:

Esse *excedente* constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim. Graças a essa posição exotópica, o que era possível na ordem das coisas físicas e impossível de operar em si mesmo e para si mesmo, torna-se possível também na ordem moral, a saber: torna-se possível validar valores, aceitar todo o dado da existência interior do outro em sua atualidade. (BAKHTIN, 2011, p. 44).

O papel do pesquisador, a partir da visão exotópica, revela a importância do diálogo nas relações durante a pesquisa, destacando o lugar que esse ocupa e o olhar que deve ter para com o sujeito da pesquisa. O pesquisador compreende que o sujeito da pesquisa é um ser social, que tem voz e essa voz deve ser ouvida. Não é uma questão de dar voz aos envolvidos, pois estes já a possuem, o intuito é ouvir essas vozes e a partir dessa escuta atenta buscar a transformação e construir saberes. Neste sentido, “em boa medida, a lógica, a técnica e a estratégia de uma pesquisa de campo dependem tanto de pressupostos teóricos quanto da maneira como o pesquisador se coloca na pesquisa e através dela e, a partir daí, constitui simbolicamente o outro que investiga.” (BRANDÃO, 1999, p. 8).

Quando destacamos o dialogismo e a alteridade de Bakhtin (2011), buscamos compreender o sujeito da pesquisa, ou seja, o outro. Nesse sentido, também compreendemos o encontro entre os sujeitos no ato da pesquisa. Este momento proporciona uma interação com compartilhamento de saberes próprios de cada ser, considerando suas características singulares, suas experiências e vivências.

Retomamos aqui a concepção de Bakhtin (2011) ao tratar das vozes do sujeito. Nessa perspectiva dialógica, o sujeito da pesquisa fala e ao falar se expressa de forma que o interlocutor da interação é afetado pelo o que é trazido. Assim, a construção de saber se dá nas relações a partir do diálogo e da escuta dessas vozes. Quando o pesquisador se permite ouvir o sujeito participante da pesquisa, ele possibilita o reconhecimento do discurso desse sujeito acerca de suas vivências e o considera na construção de conhecimentos.

No caso do presente estudo, ao observarmos o contexto da turma, buscamos entender os discursos presentes na prática pedagógica da docente sobre o ensino da oralidade. Compreendendo o olhar do pesquisador para a pesquisa e seus sujeitos sob o viés do dialogismo e da alteridade, seguimos apresentando os sujeitos da pesquisa e o local onde aconteceram as observações que geraram os dados do estudo.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal José Dias⁴. Esta foi escolhida por ser uma escola referência em Educação Infantil, localizada na região oeste da cidade de Juiz de Fora. Bem, como pelo fato, de ser uma escola aberta na acolhida de pesquisadores e estagiários de faculdades da cidade. A escola recebe crianças de diferentes bairros da região, atendendo cerca de 230 crianças, com faixa etária entre 4 e 5 anos, do 1^o e 2^o períodos. A instituição funciona em dois turnos: manhã e tarde, com um total de 10 turmas, em regime de tempo parcial. O primeiro turno de 7h às 11h e no segundo de 13h às 17h. As crianças que frequentam a Escola Municipal José Dias são oriundas de famílias com perfis socioeconômicos que variam entre o baixo e o médio. A equipe técnica-pedagógica da escola conta atualmente com uma diretora, duas coordenadoras, uma secretária, cinco profissionais de serviços gerais e vinte e oito professores.

A rede física da instituição foi ampliada no ano de 2011, contando agora com um conjunto com cinco salas das turmas, sala de leitura, sala de vídeo e laboratório de informática, um refeitório amplo, cozinha, banheiros, secretaria, sala da direção, sala de coordenação pedagógica, sala de professores, uma ampla área coberta (antigo refeitório), com palco de madeira, pátio e uma casinha de brinquedos (construída por voluntários), na área externa da escola. Nas salas das turmas, as carteiras são adaptadas ao tamanho das crianças, que se dividem em seis mesas com quatro cadeiras cada. Também possuem um cantinho com brinquedos e um cantinho com livros, além de uma pia para uso das turmas.

A turma foi escolhida a partir de uma conversa informal com a professora regente que relatou fazer um trabalho com a oralidade em sala. A turma do 2^o período da Educação Infantil era composta por 22 crianças com idades entre cinco e seis anos, com dez meninas e doze meninos. As crianças mantinham uma frequência considerável. A professora regente da turma é formada em Pedagogia e possui especialização em Educação Infantil, foi formadora do PNAIC para Educação Infantil. Participa do curso de extensão oferecido pela Faculdade de

⁴De acordo com as orientações do Comitê de Ética, a identificação da escola e dos sujeitos participantes da pesquisa será preservada, para tanto utilizamos nomes fictícios.

Educação da UFJF na área de alfabetização. Leciona há 22 anos na Educação Infantil e trabalha na escola nos dois turnos.

Na parte da manhã, a professora trabalha no Projeto Faz de conta na sala de leitura da escola e a tarde é a professora regente da turma do 2º período. O projeto Faz de conta é um projeto de Literatura com momentos de contação de histórias que reúne todas as turmas do turno, na área coberta com palco de madeira, com empréstimos de livros uma vez por semana e outras atividades relacionadas à Literatura (semanalmente), na sala de leitura da escola.

A partir dessas sistematizações, a seguir, apresentamos a análise dos dados constituídos durante as observações na turma de 2º período dialogando com os dados da entrevista com a professora regente. Tecemos as análises dos dados à luz do referencial teórico já explicitado.

3.3 A pesquisa de campo: descrição, análise e discussão dos dados

Apresentamos anteriormente, o arcabouço teórico que foi o ponto de partida para a problematização da temática, e que agora servirá para fundamentar a análise dos dados; e os aspectos metodológicos que compõem nosso estudo. Neste momento, analisamos os dados constituídos durante as observações no campo da pesquisa.

Retomamos os objetivos propostos neste estudo para nos debruçarmos diante dos dados. O objetivo geral: *identificar e analisar práticas pedagógicas nas quais os gêneros orais são instrumentos de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil*. E os objetivos específicos: *compreender o conceito de oralidade, linguagem oral e gêneros orais sob os aspectos linguísticos e sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural; e identificar e analisar as percepções de uma educadora em exercício em uma escola na rede pública municipal da cidade de Juiz de Fora, acerca da oralidade e dos gêneros orais na Educação Infantil pautados no desenvolvimento da linguagem oral*.

Com base nos objetivos descritos, buscamos, a partir do contexto da turma observada e da proposta de trabalho, analisar o desenvolvimento da linguagem oral no contexto da Educação Infantil. Seguimos nossa discussão, com o olhar voltado para os momentos em que na atividade pedagógica algum gênero oral secundário se fez presente de forma sistemática. Também discutimos os momentos em que evidenciamos a linguagem oral no trabalho pedagógico, dialogando com a entrevista realizada com a professora, no intuito de compreender as percepções da docente em relação ao trabalho com a oralidade na Educação Infantil.

Da constituição dos dados, elegemos os seguintes eixos orientadores: “Desenvolvimento da linguagem oral”, “Gêneros orais na Educação Infantil” e “Práticas pedagógicas: percepções e formação docente”. Após um aprofundamento na leitura dos dados, partindo da observação participante e a entrevista com a docente, em consonância com o aporte teórico ora apresentado aqui nesta dissertação, delimitamos esses eixos que vamos discutir nesta seção. Cabe ressaltar, que esses eixos não podem ser vistos isoladamente. Como defendemos uma relação dialógica e dialética de pesquisa, consideramos que os eixos estabelecidos se relacionam e se complementam.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, por meio das relações sociais, o ser humano aprende e se desenvolve, com isso percebemos que a Educação Infantil é um espaço em que essas relações acontecem, podendo ser potencializadas pelas atividades proporcionadas pelo professor. No processo de humanização, as crianças na Educação Infantil, se apropriam da cultura humana, tendo como colaborador, o professor. Essa etapa da Educação Básica constitui-se como um espaço privilegiado, no qual as práticas de oralidade podem potencializar o processo de aprendizagem das crianças para que decorra desenvolvimento.

Nesse contexto, iniciamos nossa observação com um olhar atento às práticas pedagógicas em que a linguagem oral estava presente. Também procuramos manter a atenção aos gêneros orais nas enunciações, tentando não os perder de vista, já que se constituem na própria relação comunicativa.

As crianças da turma e a professora foram muito receptivas com a minha entrada. Ao chegar na escola, me direcionei a entrada da sala, a professora estava na porta recepcionando as crianças que chegavam. Conversei brevemente com a docente, que me direcionou até uma mesa das crianças. Aos poucos as crianças foram chegando. Três meninas assentaram ao meu lado e logo conversaram comigo, me fazendo perguntas querendo dialogar com um outro estranho ao convívio delas. Somos seres sociais que se relacionam, principalmente, por meio da linguagem oral, como assevera Vigotski (2018a, p.81), “nos relacionamos com as pessoas em torno de nós principalmente com a ajuda da fala. Esse é um dos principais instrumentos por meio dos quais a criança tem uma relação psicológica com as pessoas ao seu redor.”. Como já expressamos anteriormente, a linguagem oral é a principal via de acesso à experiência social.

Diante dessa entrada em campo, relembramos Malaguzzi (1999) quando assevera que “A criança tem cem modos de falar.”, pois a criança pela linguagem oral se expressa, se faz presente nas relações. Diante do novo, a criança enquanto sujeito ativo, age no mundo se objetivando e se constituindo na cultura. Vale destacar, que as palavras de Malaguzzi (1999) nos revela que a criança pode utilizar diferentes formas para falar, usando meios diversos para

isso, no entanto, nosso foco de estudo é a linguagem oral. Nesse cenário, iniciamos nossas análises dos dados, partindo desse olhar para a criança e para o desenvolvimento da linguagem oral por meio dos gêneros orais.

3.4 Desenvolvimento da linguagem oral

A Teoria Histórico Cultural ressalta o caráter social do desenvolvimento da linguagem oral, como já explicitado nesse estudo, é uma teoria que nos ajuda a pensar os aspectos relacionados ao contexto da Educação Infantil. Nesse cenário, reiteramos a necessidade de pensar o papel da Educação Infantil no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Como destacamos anteriormente, é nessa etapa da Educação que a criança tem o máximo desenvolvimento de determinadas funções psíquicas superiores como a percepção, a memória, a imaginação e a linguagem. Vigotski (1995) esclarece que o desenvolvimento é o surgimento de algo novo, que há uma ruptura no processo e que seus estudos se baseiam na criança, pois, nesta etapa da vida consegue visualizar melhor os saltos do desenvolvimento. De acordo com o autor:

[...] o aspecto mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento, é o surgimento do novo. Se, diante de nós, temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então, é claro, não podemos falar em desenvolvimento no sentido próprio dessa palavra. (VIGOTSKI, 2018a, p. 33).

Quando se trata do desenvolvimento da linguagem oral, Vigotski (1995; 2001) traz em seus estudos construções em torno do desenvolvimento do pensamento e da palavra. Para o autor, o principal sistema de signos da humanidade é a linguagem e sem “o desenvolvimento da linguagem, não seria possível a representação abstrata dos objetos sob a forma de ideias. A palavra, assim sendo, é a mediação na elaboração da imagem subjetiva da realidade objetiva.” (SACCOMANI, 2018 p. 98).

Nessa direção, quando o ser humano se apropria da linguagem oral, a atividade humana se complexifica, pois a internalização dos signos permite a reelaboração significativa dos objetos da cultura humana, por meio da representatividade abstrata. Ainda nas palavras de Saccomani (2018), a educação escolarizada deve cumprir sua função de promover

possibilidades para que o sujeito transforme a estrutura da atividade, permitindo a ressignificação do campo perceptual na relação com o campo simbólico.

Como já mencionamos anteriormente, o desenvolvimento da linguagem oral acontece, num primeiro momento, na relação da criança com o outro (processos intersíquicos), para depois acontecer no plano interno (processos intrapsíquicos), se convertendo em processo interno, uma conquista da criança. E assim, retoma ao plano da coletividade com as ressignificações da criança.

O estudo de Vigotski (1995) sobre o desenvolvimento explicita que o ser humano tem uma natureza biológica necessária à sua sobrevivência, no entanto, é um ser social que se apropria das qualidades humanas por meio da vivência com os outros. Segundo o autor, as funções psíquicas superiores, como a linguagem oral, não são inatas, ou seja, não são resultados da formação de processos naturais. São apropriadas e objetivadas na relação com o outro por meio da comunicação. Assim, mesmo que essa base natural e biológica contribua para esse desenvolvimento, ela não o determina, sendo fundamental considerar os processos psicológicos e sociais da vivência humana no contexto dos processos educativos mediados por outros e pelo meio. O desenvolvimento da linguagem oral é histórico e socialmente condicionado, ou seja, não é natural (BISSOLI, 2014).

Conforme afirma Valiengo (2008, p. 33), “o homem nasce com apenas uma capacidade, a de desenvolver as capacidades com três fontes de conhecimento: a herança biológica, a experiência individual e humana.”. Ainda nas palavras da autora, a educação é fundamental para desenvolver essas capacidades, mas não é qualquer educação, é preciso que seja intencional e consciente. Desta forma, por meio da atividade humana mediada, o homem se apropria da linguagem oral. Assim, Nogueira (2016, p. 118) sintetiza o processo de desenvolvimento da linguagem oral na relação social:

A palavra, concebida por Vigotski como forma privilegiada de signo verbal, é assimilada pela criança a partir do meio social e tem um papel decisivo no domínio de sua conduta: na medida em que se desenvolve, a criança vai, aos poucos, adotando para si as formas sociais de comportamento que os adultos praticaram com ela. Da relação com as pessoas, da comunicação com os adultos e outras crianças, resulta a complexificação da linguagem e o enriquecimento da lógica infantil. A linguagem vivenciada pela criança coletivamente, num primeiro momento, é por ela internalizada, vindo a se converter em linguagem própria, interna. E somente dessa forma pode se transformar em pensamento discursivo.

Diante dessas assertivas, compreendemos que a linguagem oral é um elemento fundamental nas relações sociais e no desenvolvimento humano. Sendo assim, destacamos

nesse eixo a importância de um trabalho voltado para práticas pedagógicas intencionais e motivadoras de aprendizagem e desenvolvimento.

Como afirma Vigotski (2010), a aprendizagem da criança, condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, depende da atividade da criança sobre o mundo. Nesse contexto, apresentamos mais um trecho da entrevista com a professora regente da turma investigada para refletir sobre o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil. Para melhor visualização dos dados, decidimos manter nos quadros, em que apresentamos trechos do Diário de campo ou Transcrição de fala, o texto como no corpo dessa dissertação, já quando for descrita partes da entrevista com a professora regente, sinalizamos o texto em itálico.

Quadro 9 – Desenvolvimento da linguagem oral

Pesquisadora: Então, você acredita que o professor é responsável por envolver as crianças em atitudes da oralidade?

Professora: Isso, assim, ela é o mediador. Ela tem que estar atenta a esse objetivo. Ela tem que estar estimulando. Não é só ela, eu acredito que os colegas, os pares também são fundamentais, porque já que a criança fica o tempo todo com interação com o outro, então aquele coleguinha também é um instrumento dessa oralidade toda aí como ensino, vamos dizer assim.

Fonte: Elaboração da pesquisadora

O trecho acima ilustra o papel do professor no processo de desenvolvimento da linguagem oral que já tratamos anteriormente, também revela o olhar para o desenvolvimento a partir da relação com os pares. Dessas considerações, reiteramos a necessidade de um trabalho no qual as crianças podem se relacionar entre si, de modo que a atividade comunicativa seja a mais real possível. Em sua fala, a docente destaca que é preciso sempre estimular as crianças. Nesse entendimento, argumentamos que é necessário mais do que estimular, é fundamental o professor vivenciar junto com as crianças momentos intencionais em que a linguagem oral esteja presente. Nessa direção é essencial que o professor organize espaços e tempos para que essas práticas ocorram, tendo como foco o desenvolvimento oral das crianças.

Em alguns momentos observados na escola, percebemos como algumas propostas da professora auxiliam no desenvolvimento da linguagem oral. Em uma situação, que será apresentada na íntegra no eixo gêneros orais, a professora apresentou uma adivinha. Percebi

que algumas crianças puderam internalizá-la porque em diferentes momentos elas as objetivaram e ressignificaram, inventando novas adivinhas, possibilitando também o desenvolvendo a linguagem oral. Reconheceram a função social desse objeto e passaram a agir no mundo por meio da linguagem oral, ou seja, as crianças por meio da atividade se desenvolveram. As crianças vivenciaram uma experiência social com a linguagem oral, a prática da adivinha nos momentos da sala de leitura com seus pares e com o sujeito mais experiente. Essa experiência foi se acumulando e as crianças se constituindo na cultura, internalizando os conhecimentos que provocaram o desenvolvimento e mais tarde foi novamente externalizado em meio a relação social com seus pares.

Leontiev (2010) esclarece que a criança aprende na atividade que realiza, pois segundo o autor, ela é motivada por uma necessidade. Valiengo (2008) assegura que as pessoas, por meio das atividades, condicionam e são condicionadas pelo meio ao seu redor e que nesse processo, novas necessidades são criadas. Dito isto, consideramos que as crianças vão constituindo seu campo de experiências, por meio das atividades coletivas que vão se tornando propriedades internas.

A Teoria Histórico-Cultural nos auxilia a compreender a relação entre o sujeito e o outro no processo educativo. Para Vigotski (1995), a atividade autônoma da criança, orientada pelo adulto ou pelo seu par, pressupõe uma participação ativa na construção social. Como exposto anteriormente, o encontro com o outro proporciona a construção de saberes por meio do diálogo e escuta das vozes dos sujeitos. Mello (2007, p. 98) ressalta que:

Dessa forma, ao realizar, com ajuda de um parceiro mais experiente, uma tarefa que extrapola suas possibilidades de realização independente, a criança se prepara para, num futuro próximo, realizá-la de forma independente. Desse ponto de vista, o bom ensino deve sempre se adiantar ao que a criança já sabe, e, assim, promover novas aprendizagens e desenvolvimento. Em outras palavras, o bom ensino é sempre colaborativo, ou seja, envolve o fazer independente da criança mediado pelo educador e pela educadora – ou mesmo por crianças mais experientes –, que provêm níveis de ajuda necessários.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o outro é indispensável para o desenvolvimento humano, a colaboração e a vivência entre os pares no processo educativo são fundamentais para um processo de desenvolvimento humanizador. Cabe ressaltar que a criança aprende com o outro e as trocas vivenciadas nesse encontro entre pares e entre o sujeito mais experiente, conforme afirma Bakhtin (2011), são ativas e dinâmicas. A concepção de linguagem de Bakhtin (2011) ressalta que a situação comunicativa se dá num contexto histórico e social, em que as trocas proporcionam apropriação das qualidades humanas num processo dialógico e dialético.

Durante o período das observações na turma de 2º período, presenciamos vários momentos em que as crianças dialogavam entre si, sem a interferência da professora. Alguns desses momentos eram oportunizados pela docente como o momento da massinha ou na hora das brincadeiras, que são dentro de sala ou no pátio onde tem a casinha e o parquinho. Vivenciamos alguns desses momentos com as crianças observando a conversa que tinham entre elas e que podem contribuir para nossa reflexão acerca do desenvolvimento da linguagem oral.

A situação 1 que apresentamos abaixo ocorreu em um momento em que a professora deixou as crianças brincando na sala com os brinquedos. Algumas crianças foram desenhar no quadro de giz e conversavam entre si. No início, João Victor, Daniel e Yuri vão desenhando e conversando sobre os desenhos. João Victor dividiu os espaços em que cada um poderia desenhar. Maria Luiza se aproxima e manifesta interesse em desenhar também, o que não agradou aos meninos. Ela não desiste e aos poucos, vai tomando seu lugar no quadro. João Victor apaga o quadro e Daniel o questiona. João Victor pede desculpa, reorganiza os espaços e eles continuam a desenhar. Esse momento foi gravado e transcrito como demonstrado abaixo.

Quadro 10 – Situação 1: Diálogo entre as crianças

Yuri: Olha, Daniel! Minha escola!

Daniel: Eu vou fazer a minha mesa!

João Victor: Não, você não vai fazer aqui! Para, Maria Luiza! Ninguém quer sua ajuda! (Maria Luiza vai desenhando no espaço de Daniel, que não a questiona.).

Maria Luiza: Tá bom, eu fico aqui! (Desenhando no cantinho do quadro e próximo a Daniel.).

João Victor: Ah não! Esse lado não tá bom. Está maior pra você.

Yuri: Olha, João Victor!

João Victor: Nossa, tá bonito! Vamos arrumar isso aqui, tá muito bagunçado. Espera aí, gente! Eu vou medir direitinho.

Yuri: Tá bom, vamos fazer de novo.

Maria Luiza: Isso, eu quero ver.

João Victor: Eu vou fazer assim: (Mostrando com as mãos como iria fazer a divisão do quadro.).

Yuri: Tá bom!

(João Victor apaga o quadro e recomeça a divisão.).

Daniel: Ou, meu desenho!

João Victor: Desculpa!

As crianças voltam a desenhar na nova divisão.
(Situação 1, 29/11/2019. Transcrição de gravação).

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Neste diálogo percebemos como as crianças organizaram a fala na ação comunicativa e como, pela argumentação, João Victor alcança seu objetivo. Primeiro, ele não concorda com a presença da colega Maria Luiza, que vai ganhando espaço no quadro. Depois, para reorganizar os espaços convence os colegas de que está “bagunçado”, precisando de organização. Essas considerações revelam o quão necessário são esses momentos para o desenvolvimento da linguagem oral. São atividades em que as crianças participam ativamente, criam e organizam a fala nas situações sociais. A criança fala e escuta, organiza seu pensamento e nesse processo cria para si novas necessidades, potencializando suas aprendizagens.

Nesse contexto, as crianças aprendem a utilizar o vocabulário, expressam ideias, desenvolvem a capacidade de escutar os outros e de argumentar sobre um assunto, bem como compartilham conhecimentos. Conforme salienta Oliveira (2019), a fala se efetiva antes na comunicação consigo mesmo e com o outro, proporcionando trocas sociais dialógicas. Dornelas (2017, p. 42) assinala que:

As capacidades de interação, porém, são também desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e sentimentos, constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhados com outras crianças e com os adultos, o que vai potencializar novas interações. Nas situações de troca, podem desenvolver os conhecimentos e recursos de que dispõem, confrontando-os e reformulando-os.

Nessa ótica, consideramos necessário um olhar para os momentos em que as situações comunicativas entre os pares ocorram de forma espontânea. A valorização da atividade livre das crianças é fundamental para que a participação ativa aconteça de forma enriquecedora, demonstrando o protagonismo infantil. A atividade é organizada pela professora, mas não é dirigida ou controlada. Essa atividade livre é observada e escutada pela docente assegurando a autonomia das crianças e permitindo que as mesmas, por meio também da linguagem oral, explorem o mundo ao seu redor.

Finalizamos esse eixo, em que abordamos o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil pautado na perspectiva da Teoria Histórico Cultural. Ressaltamos a necessidade de um olhar atento às experiências com os pares e a observação docente na construção de um processo humanizador. A seguir, com o intuito de continuar a responder aos

questionamentos da pesquisa, apresentamos uma discussão sobre os gêneros orais no contexto da Educação Infantil partindo da análise do corpus da pesquisa.

3.5 Gêneros orais na Educação Infantil

Quando delimitamos este eixo, partimos da compreensão de que os gêneros estão presentes em todas as esferas da atividade humana, podendo ser orais ou escritos. Dito isto, podemos pensar que, se os gêneros estão presentes em todos os contextos sociais, eles estão postos no contexto escolar e não devem fazer parte de reflexões em torno do desenvolvimento da linguagem oral e das práticas pedagógicas. No entanto, as instituições escolares têm como função, a sistematização do conhecimento acumulado pela humanidade, ou seja, por mais que os gêneros estejam presentes nos contextos escolares, necessitam fazer parte dessa sistematização e ser parte da reflexão pedagógica em relação ao desenvolvimento da linguagem oral.

Aprendemos com Bakhtin (2011), a relação entre os gêneros primários (simples), aqueles advindos de uma “comunicação verbal espontânea”, e os gêneros secundários (complexos) que não são espontâneos, são apropriados por meio de intervenções no processo de desenvolvimento. Em consonância com Bakhtin (2011), Schneuwly (2004) explica que os gêneros primários nascem na troca verbal espontânea, estão ligados à experiência pessoal da criança, já os gêneros secundários estão ligados a uma situação de comunicação constituídos por uma construção complexa de vários gêneros cotidianos. Para o autor, a apropriação dos gêneros secundários não acontece espontaneamente, mas os sujeitos são confrontados com gêneros nas situações de comunicação sociais complexas, envolvendo uma diversidade de gêneros, o que denominou de uma comunicação cultural. Nessa direção, Bakhtin (2011, p. 281) sintetiza:

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. — aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea.

Diante disso, procuramos compreender com esse eixo como os gêneros orais estão presentes na Educação Infantil e como são vistos e trabalhados. Durante os dez dias de

observação na turma do 2º período vivenciamos algumas práticas pedagógicas em que a oralidade estava presente. Neste contexto, apresentamos abaixo os gêneros orais que constituíram esses momentos, evidenciados por nós durante as observações com a turma.

O quadro abaixo retrata alguns gêneros vivenciados a partir das propostas da professora. No entanto, vale destacar que as crianças vivenciaram momentos sem a orientação da docente, em que criavam seus próprios enunciados, como a roda de conversa no momento da brincadeira, a adivinha no refeitório, a contação de história no momento da merenda e do recreio e a música na hora da brincadeira.

Quadro 11 – Gêneros orais presentes nas práticas pedagógicas da turma de 2º período

Contação de história
Roda de conversa
Recado oral
Cantiga de roda
Exposição oral
Brincadeira cantada
Adivinha
Roda de leitura
Música
Relato oral
Convite oral
Bingo
Aviso/comunicado

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Ao observar esse quadro, percebemos que os gêneros orais estão presentes no contexto da Educação Infantil. Notamos também que, mesmo com o curto período de observação, houve uma diversidade de gêneros no cotidiano da turma. Mas como se dá essa presença nas práticas pedagógicas? Que trabalho é realizado? Diante desses questionamentos, discutimos esse lugar que os gêneros orais ocupam na Educação Infantil. Para esse momento de discussão, decidimos fazer um diálogo, a partir de três gêneros orais que se destacaram nas observações por serem frequentemente utilizados: a adivinha, a música e a roda de conversa. Sabemos da

impossibilidade de esgotar a temática neste estudo, sendo assim elegemos esses três para refletirmos sobre os gêneros orais na Educação Infantil.

3.5.1 Gênero oral adivinha

No primeiro dia de observação, dentre as propostas feitas pela professora, nos deparamos com uma situação em que ela levou as crianças para a contação de história na sala de leitura.

Quadro 12 – Situação 2: Roda de Leitura

Em fila, as crianças foram para a sala de leitura. Ao chegarem lá, cantaram a música da roda, primeiro para formar a roda (“Ai, entra na roda tindolelê, entra na roda tindolalá, entra na roda tindolelê, tindolelê, tindolalá...”), depois para iniciar a história (“Era uma vez, assim vai começar, a história tão linda, que vamos escutar.”). A professora separou “os conversadores” (este termo foi utilizado pela professora ao identificar as crianças que quando ficavam perto falavam mais do que podem). Ela contou a história “Elmer, o elefante xadrez”. Antes da leitura, a professora pediu silêncio e que as crianças não comentassem durante a leitura. A grande maioria só ouviu a história, mas alguns interviam quando viam as imagens do livro, apontando para o livro e comentando algo. No final, teve a socialização. A professora disse que no final do livro tinha uma charada e a fez: “O que é o que é? Tem na biblioteca e na sua mochila?” alguns tentaram e o Marcos acertou a resposta: livro. A professora acenou que estava certo e fez mais duas adivinhas: “Cai em pé e corre deitado?”. As crianças responderam em um coral rapidinho, “CHUVA”. “Tem asa e não voa, tem bico e não bica?” responderam a: galinha, coruja, passarinho. A docente brincou dizendo que não conheciam o objeto e me perguntou. Respondi e eles perguntaram o que era bule. Nenhuma criança conhecia o objeto, então a professora explicou e disse que arrumaria um pra mostrar a elas. Uma das crianças perguntou se não tinha na escola. Então, a professora resolveu levá-las até a cozinha. Perguntaram à funcionária que respondeu com uma negativa. Voltando para sala a professora disse que iria tentar levar um para que eles conhecessem. (Situação 2, 18/11/2019, Diário de Campo).

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Neste excerto, sobre o momento da roda de leitura, destacamos o gênero oral adivinha. Sua presença surgiu a partir de uma leitura do livro que a docente escolheu para ler. A atividade pedagógica foi um momento que tinha sido planejado anteriormente, porém a manifestação do gênero oral, só se deu por conta da leitura atenta da professora ao suporte didático, devido ao fato de a adivinha estar no final do livro, na contracapa. Sem essa atenção à leitura completa do livro, poderia ter deixado de lado o envolvimento das crianças numa situação provocadora da oralidade por meio de gêneros orais.

As práticas de oralidade se realizam permeadas por linguagens e o contexto das relações sociais é dinâmico e dialético. Assim, podemos perceber, neste excerto, como as diversas linguagens compõem a prática de oralidade. A linguagem escrita se apresentou a partir da leitura do livro; a linguagem musical com as cantigas; a linguagem corporal, a forma como estavam dispostos e se manifestavam ao longo da situação, como apontar para o livro ao comentar; a linguagem oral, expressa na comunicação durante a prática pedagógica: nas conversas informais enquanto iam para a sala de leitura, no preparo para começar a história (combinados, organização espacial das crianças), durante a história e, depois, com as adivinhas.

Conforme ressalta Oliveira (2019), a linguagem oral é multimodal, porque os mecanismos que compõem a oralidade são diversos, de modo que esta tenha sentido e alcance o objetivo. Bakhtin/ Volochínov (2006) argumentam que não há enunciado isolado e que a comunicação verbal se entrelaça a outras formas de comunicação, lembrando-nos que não se pode isolar essa comunicação verbal da comunicação global.

Para Bakhtin (2011), os gêneros orais são enunciados que emanam de diferentes esferas da atividade humana. Assim, a adivinha é um gênero oral que surge da tradição cultural de um grupo social, se manifestando como brincadeira folclórica. Dessa forma, é um gênero que põe em contato os aspectos linguísticos de forma lúdica, podendo ser uma estratégia para o ensino da linguagem oral.

Na compreensão de Bakhtin/ Volochínov (2006), não é possível pensar apenas na estrutura da língua, mas é indispensável pensar no uso social da mesma. No momento em que a professora dispõe do gênero na prática de oralidade, não dando ênfase à estrutura linguística do mesmo, ela propõe uma discussão em torno da função social desse gênero. A investigação aconteceu em uma turma da Educação Infantil, etapa da Educação Básica cujos objetivos de aprendizagem não estão associados intrinsecamente ao estudo da estrutura da língua, mas ao uso social da língua falada e ao desenvolvimento da mesma.

Marcuschi (2010) assevera sobre a oralidade enquanto prática social que se efetiva sob variados gêneros orais ou escritos, podendo ser formais ou informais e mobilizando variados

contextos de uso. Para o autor, são nas atividades comunicativas que os gêneros se materializam, ou seja, se constituem. Diante disso, argumentamos que, na situação 1, o gênero oral foi mobilizado numa esfera escolar e marcou, assim, o caráter social da oralidade. Outro aspecto que corrobora para nossa análise é o desenvolvimento da linguagem oral a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural que dialoga com Travaglia (2009).

Segundo a THC, o desenvolvimento da linguagem oral está no plano social, primeiro acontece na relação social e, depois, no plano individual, como patrimônio individual. No plano social, por meio da mediação de um sujeito mais experiente, a criança se apropria da cultura humana e se humaniza. No excerto acima, percebemos a professora como o sujeito mais experiente, que transmite dialeticamente um conhecimento historicamente acumulado. As crianças, sujeitos ativos no processo de desenvolvimento, se apropriam do gênero adivinha, internalizam, objetivam e vão se humanizando. Esse fato pode ser compreendido em um outro momento da observação.

Nos dias que se seguiram, a professora continuou fazendo adivinhas com as crianças após o momento da leitura. Foram momentos em que as crianças pareciam se divertir, pois sempre riam quando descobriam a resposta e era possível perceber o interesse delas em encontrar a resposta certa. No dia dois de dezembro na hora da merenda, ao sentar perto das crianças no refeitório, atentamo-nos para a conversa de duas delas, Laura e Maria Julia que brincavam com adivinhas. Vejamos a transcrição desse diálogo:

Quadro 13 – Situação 3: Gênero oral adivinha

Laura: Não, você não sabe!

Maria Julia: Sei sim!

Laura: Então tá! Ó, tem coroa e não é rei, tem escamas e não é peixe?

Maria Julia: É a princesa!

Laura: Não, (fazendo sinal de negação com a cabeça). É o abacaxi!

Maria Julia: Agora é minha vez, eu que vou fazer!

Laura: Pode fazer! Vai faz aí! (Outras meninas se aproximam e escutam atentas)

Maria Julia: Tem dente e não é pessoa?

Laura: O gato!

Maria Luiza: Não, é o cachorro!

Maria Julia: Vocês nem sabem... (fala com sorrisos no rosto)

Valentina: Agora sou eu!

Maria Julia: Não, eu nem falei ainda. (empurrando Valentina)

Valentina: PARA! Então, fala!

Maria Julia: É o alho.

(risos entre elas)

Valentina: Tá bom, agora eu que... (as crianças são interrompidas pelo chamado da professora para fazerem fila). (Situação 3, 02/12/2019. Transcrição de gravação).

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Conforme demonstra o trecho acima, compreendemos como a cultura humana é fonte da prática pedagógica dialógica. Entendemos que a professora, ao incentivar o uso social do gênero adivinha, estava proporcionando experiências que tinham sentido e significado para as crianças que conseguiram, por meio da internalização, ressignificar e objetivar o gênero e a si mesmas, e vão, assim, desenvolvendo a linguagem oral.

Como afirmado por Bakhtin (2011), o enunciado não existe isoladamente; pelo contrário, ele pressupõe os que o antecederam e os que virão. Segundo o autor, um enunciado é apenas um elo de uma cadeia e, assim, para que se compreenda, é preciso olhá-lo dentro desta cadeia. Vigotski (2001) também comunga dessa consideração, ao tratar do desenvolvimento a partir da apropriação dos signos da cultura humana. Para o autor, a apropriação das qualidades humanas que nos torna mais humanos, sendo assim, as crianças, como demonstra o fragmento, parecem ter se apropriado do instrumento simbólico e, com isso, passam a fazer generalizações, desenvolvendo a linguagem oral e se humanizando.

O excerto apresentado revela um momento em que as crianças constroem suas enunciações, a adivinha entre os pares. A partir das vivências com a professora, se apropriaram de um elemento da cultura humana e ressignificaram em suas vivências. “A apropriação é a incorporação à atividade do indivíduo de sínteses da atividade social humana historicamente objetivada.” (SACCOMANI 2018, p.38).

3.5.2 Gênero oral Música

No período de observação, a presença do gênero oral música chamou a atenção. As práticas desenvolvidas com as crianças sempre tinham uma música no contexto. A professora cantava com as crianças quando se sentavam em roda, ou no “vucu vucu”; na saída para a merenda; antes de começar uma história; a professora colocava músicas no aparelho de som

quando as crianças brincavam de massinha. A música é um instrumento, ou seja, como afirma Leontiev (2004) um produto da cultura humana, que se faz presente nas manifestações sociais desde os primórdios da humanidade, por meio da linguagem oral. Segundo o autor, a apropriação desse instrumento social está na apropriação de operações motoras que nele estão incorporadas.

Há uma discussão em diferentes campos do conhecimento que discutem a música como linguagem ou como gênero do discurso. Essa problematização não faz parte da nossa discussão no momento, no entanto, para esse trabalho, destacamos o seu caráter enquanto gênero oral. Partimos da seleção definida por Travaglia *et al* (2013), ao listarem alguns gêneros orais existentes na sociedade e na cultura brasileira, para direcionar a música como gênero oral. Para os autores, a música é um gênero da esfera do entretenimento e literária.

Malanski e Costa-Hübes (2008) asseveram que a música se enquadra nas acepções de Bakhtin (2011) para caracterizar gêneros, a composição, o estilo e o tema. Assim, a música envolve três elementos: um linguístico (verbal) e dois extralinguísticos (melodia e ritmo – não verbais). Cabe assinalar que compreendemos o caráter da música enquanto linguagem, mas ponderamos que considerá-la como linguagem é refletir sobre aspectos mais amplos e profundos dos que discutimos aqui neste trabalho.

Como ressaltamos anteriormente, o sujeito é colocado diante de uma diversidade de riquezas acumuladas ao longo da história, por diferentes gerações. Cada nova geração está permeada de objetos culturais criados pelo homem e deve se apropriar desses objetos conhecendo sua função social. Vale lembrar que, essa apropriação é sempre mediada e se constitui na atividade humana.

Diante do exposto, percebemos a potencialidade do gênero música na Educação Infantil. Trata-se de um instrumento social constituído ao longo da história da humanidade e que propicia diversas possibilidades de desenvolvimento. Pederiva (2017) explica a função educativa da música, pontuando seu caráter estético e seu papel no desenvolvimento integral da criança. Nas palavras da autora, a música, no contexto educativo, é dita como educação musical e tem como objetivo propor vivências no campo do mundo sonoro, “para que, por meio delas, cada criança tenha a possibilidade de expressão, experimentação, criação, interpretação e compreensão das sonoridades existentes à sua volta.” (PEDERIVA, 2017, p. 165).

As observações na turma de 2º período trouxeram algumas situações que nos permitem refletir sobre esse gênero oral tão necessário ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Como citado anteriormente, a música estava presente em diversos momentos das

práticas pedagógicas, ocorrendo geralmente, antes de uma atividade. Vejamos alguns desses momentos relatados a seguir.

Quadro 14 – Gênero oral música na perspectiva da anunciação

“A professora começou a cantar a música “ai, entra na roda tindolelê, entra na roda tindolalá, entra na roda tindolelê, tindonlelê, tindolalá...” e as crianças se sentaram no chão formando uma rodinha. A docente apresentou a rotina do dia destacando com as crianças o que eles iriam fazer, partindo da proposta planejada por ela.” (Diário de campo, 18/11/2019)

“A professora chamou as crianças para a hora da leitura. Em fila, as crianças foram para a sala de leitura. Ao chegarem, cantaram a música da rodinha, primeiro para formar a rodinha (“Ai entra na roda tindolelê, entra na roda tindolalá, entra na roda tindolelê, tindonlelê, tindolalá...”), depois para iniciar a história (“Era uma vez, assim vai começar, a história tão linda, que vamos escutar.”).” (Diário de campo, 18/11/2019)

“A professora chamou para a merenda, eles foram cantando a música da merenda. (“Meu lanchinho, meu lanchinho, vou comer...”.)” (Diário de campo, 22/11/2019)

“As crianças foram chegando e realizaram a rotina diária. A professora chamou para a rodinha cantando a música.” (Diário de campo, 02/12/2019)

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Nestes fragmentos do diário de campo, visualizamos alguns momentos em que o gênero oral música se fez presente nas práticas pedagógicas. Percebemos nesses trechos selecionados, que a música era precedida por outra atividade, a organização da rodinha, a contação de história, a hora da merenda. Neste sentido, compreendemos que nesses momentos, a música tinha função de preparação ou anunciação. A música nesses contextos, se torna um instrumento de comando ou normatização, ou seja, apresenta uma natureza mecanizada, em que o uso instrumental da música está a favor de outros componentes pedagógicos.

Pederiva (2017) ressalta que o conceito de música, no ambiente educativo da infância, vai além do desenvolvimento de habilidades técnicas, ela é uma experiência com o mundo sonoro. Vigotski (1999) enfatiza que a música é arte, desvelando sua potencialidade no desenvolvimento humano, contribuindo assim, para o desenvolvimento da linguagem oral.

A música, por si mesma e de forma imediata, está mais isolada do nosso comportamento cotidiano, não nos leva diretamente a nada, mas cria tão somente uma necessidade imensa e vaga de agir, abre caminho e dá livre acesso a forças que mais profundamente subjazem em nós, age como terremoto, desnudando novas camadas. (VIGOTSKI, 1999, p. 320).

Tendo em vistas essas considerações, argumentamos que o gênero oral música é uma criação humana e que sua função vai além da inicialização de outras atividades, com esse caráter mecanizado. Como assevera Vigotski (1999), a música age como terremoto, ou seja, no contexto da Educação Infantil ela pode ser esse máximo potencial para o desenvolvimento da linguagem oral, proporcionando aumento do repertório, da variedade do vocabulário das crianças, da expressividade e estimula a memória verbal. Neste sentido, a música contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e para o pensamento das crianças, mas ela não tem que ter esse objetivo e nem sequer ser utilizada com essa finalidade.

Como já explicitado neste texto, a Teoria Histórico-Cultural, defende o aspecto da unidade na compreensão do desenvolvimento humano. Para Vigotski (2001), a unidade é um produto de análise que “possui todas as propriedades que são inerentes ao todo, e concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade.” (VIGOTSKI, 2001, p. 8). De acordo com a teoria, essa unidade indecomponível está no aspecto interior da palavra, ou seja, no significado da palavra. O significado da palavra não está apenas no objeto, mas se constitui como ato verbal do pensamento que reflete a realidade, é um conceito. Ainda nas palavras de Vigotski (2001), o significado da palavra é a unidade do pensamento e da linguagem oral e sem significado, a palavra não pertence ao campo da linguagem.

Dessa forma, quando o trabalho pedagógico com a música está mais focado na sua instrumentalização, essa unidade acaba sendo prejudicada e a palavra, para organização do pensamento e da linguagem a partir da música, deixa de ter significado. A criança apenas mecaniza as letras das músicas e as compreendem como um sinal de que algo está para acontecer. A música é apenas uma anunciação do que está por vir. Nesse caso, o significado da palavra por meio da música, perde seu papel na organização das formas complexas da atividade mental humana relacionada à linguagem oral. Pederiva (2017, p. 166) explicita que a música na Educação Infantil deve “abrir “portas e janelas” para que as crianças possam vivenciar as possibilidades sonoras de seu próprio corpo, dos sons naturais, de cada material da natureza, dos sons culturais dos mais diversos contextos...”.

Durante os dias de observação na turma investigada, também percebemos alguns momentos em que a música teve uma função diferente da anunciação para outra atividade.

Destacamos esses momentos com os trechos retirados do diário de campo que elaboramos. Vejamos a seguir:

Quadro 15 – Gênero oral música na perspectiva cultural

“Toda vez que as crianças brincavam de massinha a professora colocava uma música no som e deixava as crianças conversarem e se movimentarem na sala com liberdade. Nesse dia, ela colocou música africana.” (Diário de campo, 19/11/2019)

“Depois da contação, as crianças foram para a sala de informática e lá eles escutam e dançam músicas infantis reproduzidas na TV da sala. As crianças ficaram em grupos que iam se alternando. Fizeram alguns pedidos para a professora que as atendeu: “Tia coloca a do carrossel!” “Não tia, aquela do tchutchuê!”. Brincaram e dançaram em frente a TV.” (Diário de campo, 25/11/2019)

“Depois da merenda, foram para sala cantando Yapo. Na porta da sala, a professora brincou com as crianças. Na parede ao lado da porta tem três desenhos: Um coração que representa um abraço; uma nota musical que representa dança (a criança dança e a professora imita) e duas mãozinhas que significa a brincadeira “Soco, soco, bate, bate...”. A criança escolhe e brinca com a professora.” (Diário de campo, 22/11/2019)

“Em seguida, as crianças foram para a rodinha no chão. Nesse momento, a professora falou da apresentação cultural que teria na escola e que o tema seria brincadeiras. Ela falou do bilhete que deveria ser assinado autorizando a criança a ensaiar e apresentar e conversou sobre a decoração de natal que iria fazer com eles, mostrando no celular uma imagem de uma árvore de natal feita com gravetos e disse que eles iriam buscar os gravetos no entorno da escola. Todos ficaram animados. Depois, ela explicou que a turma iria fazer a brincadeira cantada Yapo, do grupo Palavra Cantada. Destacou que é uma brincadeira africana e mostrou o vídeo do grupo no celular. Algumas crianças falaram que não sabiam estalar os dedos. Maria Luiza disse que não sabia e o João Victor se dispôs a ensinar até a chamada de atenção da professora. Começaram a cantar e a brincar.” (Diário de campo, 22/11/2019)

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Nesses trechos observamos quatro situações em que a música estava presente. Nos primeiro e segundo trechos, a professora propõe práticas de escuta e movimento com a música

respectivamente. Foram momentos em que as crianças puderam ouvir músicas com repertórios diferentes e até mesmo podendo escolher as músicas que queriam ouvir. Neste sentido, percebemos aqui o protagonismo infantil e a escuta da professora que permitiu as escolhas. Pederiva (2017, p. 172) anuncia que “Educação musical, no sentido mais amplo e humano do termo, é poder ter uma relação de reconhecimento, expressão e criação com essa atividade”. Diante disso, compreendemos que a proposta de escuta da música, mesmo que outra atividade já estivesse sendo executada, é uma prática possível para a efetivação do gênero oral música, pois a escuta faz parte da função do gênero, assim como a expressividade ao dançar e brincar com a música.

Nos outros dois trechos destacados no quadro 15, observamos duas propostas de práticas pedagógicas com a brincadeira cantada. No terceiro trecho, a professora propõe na entrada da sala uma brincadeira, em que as crianças ficam em fila e cada um na sua vez escolhe um dos símbolos (coração, nota musical, duas mãozinhas) fixados na parede. O terceiro desenho que representa a brincadeira cantada, em que criança e professora fazem gestos corporais junto com a música. Já o último trecho destacado no quadro 15, apresenta uma brincadeira cantada chamada Yapo, do grupo Palavra Cantada. Nessas propostas, a professora trouxe a música com a brincadeira, permitindo que as crianças vivenciassem experiências diversas com o gênero. Uma das implicações do trabalho com a música na escola, está no uso para apresentações nas datas específicas, em que as crianças ensaiam, aprendem a música e a reproduz para um público, os chamados auditórios. A música, nesse aspecto, é um recurso de utilitarismo, pois as crianças só reproduzem, e, muitas das vezes, não permite a criação.

Neste sentido, retomamos a fala da professora durante a entrevista realizada sobre o trabalho com gêneros já apresentada neste texto. Na resposta da docente, percebemos como a música é concebida “*Nós vamos fazer a festa e tem que apresentar a música, pra muitos isso é um grande desafio. Eu já acho fundamental, porque isso vai contemplar essa expressividade toda que a gente precisa.*”. A fala docente apresenta o olhar para a música como expressividade necessária a cada sujeito. No entanto, ao destacar essa expressividade, deixa como exemplo a apresentação da música. Como assinalamos, essa proposta para o trabalho com a música acaba por limitar a criação das crianças, o que pode deixar de proporcionar o máximo de desenvolvimento das crianças.

Argumentamos que as propostas de brincadeira cantada, são exemplos de experiências que as crianças na Educação Infantil podem vivenciar, explorando diferentes linguagens, dentre elas a linguagem oral, permitindo que a criança organize o pensamento para o desenvolvimento da atividade. Contudo, a partir dos trechos selecionados, destacamos a importância no papel do

professor ao fazer as escolhas pedagógicas. A brincadeira cantada permite as crianças vivenciarem, por meio dos movimentos corporais e da música, experiências que envolvem o ouvir, o ver e o tocar, proporcionando o desenvolvimento de funções psíquicas essenciais para o desenvolvimento da linguagem oral. Em harmonia com essas considerações, Brito (2010, p. 93) assevera que:

A música, dentro da escola, deve ser viva, efetivamente. “Música viva” significa bem mais do que realizar exercícios mecânicos para desenvolver uma ou outra habilidade musical; mais do que aprender a cantar e/ou reproduzir músicas; preparar apresentações ou, ainda, iniciar-se nos processos de leitura e escrita musical. Tudo isso faz parte, sim, do todo de realizações musicais, que deve valorizar as atividades de criação, de exploração e pesquisa, bem como de reflexão. O pensamento musical se elabora e reelabora dinamicamente, e o verdadeiro sentido se estabelece quando a música é parte efetiva do jogo do viver, da vida em si mesma. O cotidiano do viver atualiza o fazer musical que, por sua vez, realimenta e transforma o cotidiano.

Nessa ótica, a música como gênero oral tem muito a contribuir com o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil. Partindo da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural em relação aos aspectos da unidade e do caráter sistêmico do desenvolvimento detalhados por Vigotski (2018a), ressaltamos a necessidade do gênero nesse contexto. A música na Educação Infantil proporciona a expressividade por meio das manifestações/ produções sonoras, movimentos corporais, ritmos que utilizam os sentidos humanos, desenvolvimento do vocabulário, aumento do repertório, estimula a memória verbal, permite a organização do pensamento e amplia a visão de mundo. Sendo assim, é um gênero fundamental para o trabalho com a linguagem oral na Educação Infantil.

3.5.3 Gênero oral roda de conversa

Dentre as propostas da professora para a turma, a roda de conversa foi um dos gêneros de maior ocorrência. Ela organizou vários momentos em que a roda de conversa acontecia, principalmente no início para conversar com as crianças sobre a rotina do dia, mas também, nos momentos da roda de leitura, nas organizações e nos planejamentos de atividades do dia ou para exposição de algo que aconteceria em outros dias.

As crianças sempre prontamente se achegavam para a roda e participavam ativamente da discussão realizada pela professora. Para Mello (2004), é mediante a atividade realizada nas relações sociais que a criança se desenvolve, ou seja, quando participa ativamente da roda de conversa, ela transforma o mundo, se transforma, se objetivando, tornando assim, uma forma

de ser. A criança mostra seu protagonismo e a professora como o sujeito mais experiente a reconhece como ser ativo nas relações sociais. Oliveira (2019) enfatiza a importância de se privilegiar a formação cognitiva e social da criança por meio de práticas de oralidade, como a roda de conversa em que a interação se dá de forma dialógica. Assim, Mardones (2016, p. 71) sintetiza que, “é importante aproximá-las da dinâmica de conversa como ouvintes e falantes, nas diferentes situações de uso da língua.”

A roda de conversa é um gênero oral muito presente no contexto da Educação Infantil, trabalhado pelas professoras para exposição oral, preparação e pós rodinha de leitura, dentre outras atividades. Mas como efetivamente esse gênero contribui para o desenvolvimento da linguagem oral? Para elucidar essa reflexão, dialogamos com Freinet (1976), que traz a roda de conversa como uma técnica de trabalho na busca de uma proposta de ensino pautada na humanização. O autor tem suas bases filosóficas em Marx, assim, se aproxima do campo teórico defendido aqui neste estudo. O desejo do autor é que “suas técnicas sejam usadas no benefício individual, e que se estenda ao coletivo com o intuito de uma educação de qualidade e humanizadora onde predomine a livre expressão, a cooperação, o trabalho e a autonomia, [...]. (CAETANO, 2017, p. 106).

Nas palavras de Ribeiro (2004), o tateamento experimental é a principal fonte de aprendizagem para Freinet (1976), pois, corresponde ao momento em que a criança aprende a andar, a falar, a trabalhar, a desenhar... “A atividade da criança - discutida pela teoria histórico-cultural – é valorizada nas diretrizes educativas apresentadas por Freinet e acontece pelo tateio experimental [...]” (RIBEIRO, 2004, p. 103).

Nesse sentido, Freinet (1976) apresenta a roda de conversa como uma das técnicas de trabalho para o desenvolvimento da criança. O autor defende dois momentos para que ocorra, definindo como a roda de conversa inicial, em que as crianças têm a oportunidade de expor suas ideias e opiniões, também é caracterizada como o primeiro momento de reunião da turma; a roda de conversa final em que as crianças fazem uma avaliação das atividades do dia.

No período das observações na turma de 2º período, vivenciamos a roda de conversa em vários contextos, dentre eles, a roda inicial. Eram momentos em que a docente conversava com as crianças e organizava a rotina do dia. As crianças chegavam na sala e depois de cumprimentar a professora e colegas penduravam a mochila e guardavam a pasta no armário. Depois, seguiam para a pia e lavavam as mãos. A professora já tinha chamado para a roda e de acordo com que iam chegando faziam a rotina de entrada na sala e assentavam na rodinha. No fragmento a seguir, apresentamos uma dessas vivências:

Quadro 16 – Situação 4: Roda de conversa inicial

Professora: Boa tarde pra todo mundo! Lorena, pode sentar!

Ana Luiza: Ô tia, pode pegar a garrafinha de água?

Professora: Pode! Vamos montar nossa rotina?

Crianças: Sim!

Professora: Ontem foi segunda-feira, hoje é?

João Victor: Terça.

Professora: Depois da segunda vem?

Crianças: Terça.

Professora: Terça-feira com T. Hoje é terça-feira.

João Victor: Ô tia, eu posso dar uma ideia. Eu tive uma! Conversa com a diretora se tem como a gente, além de fazer o nome do dia e do mês, a gente escrever o nome do ano?

Professora: Pois é, o que acontece que a gente está na Educação infantil né João Gabriel!

Você é rápido, veloz, copia rapidinho, mas nós temos coleguinha que não dá conta nem da data que a tia passa no quadro. Você já reparou que tem coleguinha que não tem condição.

Então, eu não vou puxar tanto assim. Quem sabe ano que vem vocês escrevam assim. Depende da escola que você vai.

João Victor: Ah! Eu vou pra escola ali do lado!

Ana Luiza: Eu também!

Professora: Isso! Ó gente, vamos montar aqui. É chegada, é isso que nós já estamos fazendo, lavar as mãos, colocar os materiais no lugar, caderno de dever no lugar, caderno de bilhete no lugar. Não abra a bolsinha, não mexa no lápis, porque você não presta atenção no que a tia está falando. (direcionando para Matheus). Atividade...

João Victor: É uma folha com xerox.

Professora: Aí nós vamos merendar, depois a gente tem....

Crianças: Recreio.

Crianças: Educação Física.

Professora: Educação Física,

André: Com a tia Lia.

Professora: Hoje tem dever, hoje nós vamos ter momento da história de novo com os livros novos que chegaram. E eu tô querendo aqui, vai ser uma surpresa pra vocês.

Crianças: Êêê....

Professora: Assim, não é uma graaande surpreesa, mas é uma surpresa. Vou deixar aqui essa fichinha porque nós vamos fazer até o último dia de aula. Bem, nós vamos fazer agora um jogo na roda. (Situação 4, 19/11/2019. Transcrição de gravação).

Fonte: Elaboração da pesquisadora

O trecho destacado na Situação 4, apresenta a conversa entre a professora e as crianças no início do dia. A partir desse fragmento, podemos refletir sobre como o gênero oral roda de conversa foi trabalhado com essa turma. A professora sempre iniciava com o que denominou, em sua rotina com as crianças de “chegada”, em que, na vinda de casa, as crianças se organizavam guardando os materiais e lavando as mãos. Geralmente, o momento que se seguia era a construção da rotina por meio de umas fichas com palavras chaves afixadas na parede de acordo com o que combinava com as crianças em roda.

Entendendo que essa proposta é fundamental para o desenvolvimento das crianças, percebemos que a professora tinha um entrave para a prática, pois as crianças não chegavam no horário estabelecido pela escola. Elas chegavam atrasadas, em horários alternados, portanto, frequentemente, a professora iniciava a roda de conversa sem a presença de todas as crianças que iam chegando e passando pelo processo anterior, para só depois participar da roda com os colegas. Em vários momentos a conversa era interrompida por conta da chegada de alguma criança. Ribeiro (2004), ressalta que esse é o primeiro momento de reunião com a turma, porém, no contexto da turma investigada, esse momento era quebrado, implicando em desgaste e reorganização constante das falas. Como as observações foram no final do ano letivo, não se sabe se a escola fez um trabalho com as famílias sobre a situação, mas é uma questão a ser discutida na relação família-escola.

Na situação 4, percebemos que a roda de conversa inicial tinha como objetivo a organização da rotina. Observamos que a professora apresenta às crianças o que eles iriam fazer durante o dia. No entanto, sentimos falta da participação de escolha das crianças. A docente coloca o que pensou para o dia e as crianças ouvem, expõem suas opiniões em relação à atividade proposta, mas não escolhem o que querem fazer. Em outro momento de roda inicial, a professora ainda permite que eles decidam a ordem de duas atividades, mas nada vindo das crianças. Caetano (2017) nos ajuda a refletir sobre a intencionalidade na roda de conversa, destacando a ação pedagógica voltada para o protagonismo infantil. De acordo com autora:

É um momento que o educador pode de maneira intencional propor e ensinar às crianças diversas habilidades humanas, como expressar-se, ouvir, esperar sua vez de falar, respeitar o outro e suas escolhas e opiniões, realizar escolhas, votar, planejar,

avaliar, autodisciplinar-se e autoavaliar-se, portanto, é um momento que prepara a criança para conviver em sociedade, para estar em grupo. (CAETANO, 2017, p. 109).

Essa assertiva reafirma o potencial do gênero roda de conversa como possibilidade de desenvolvimento da linguagem oral. Leontiev (2004) destaca que a comunicação é um elemento fundamental para a apropriação da cultura humana, ou seja, por meio da atividade na relação com o sujeito mais experiente, a criança se apropria de capacidades fundamentais ao desenvolvimento da linguagem oral. Ainda segundo o autor, pela mediação a criança se apropria de um instrumento simbólico, isto quer dizer que ela aprendeu a utilizá-lo de acordo com sua função social, transformando a si e ao meio em que vive.

Para Freinet (1976), a comunicação é uma necessidade fundamental da criança. Tanto para Vigotski (2018a) como para Freinet (1976), a comunicação é uma forma privilegiada da objetivação humana, sendo assim, chave no processo de humanização. A comunicação tem na expressão verbal seu elemento central, pois, de acordo com Ribeiro (2004) oportuniza o conhecimento do pensamento e da experiência dos outros sujeitos e permite “manifestar a interpretação do mundo que faz o sujeito que aprende, que completando a dinâmica apropriação/objetivação por meio da qual se dá o processo de humanização.” (RIBEIRO, 2004, p. 140).

Diante disso, ressaltamos a necessidade de um trabalho intencional com o gênero roda de conversa, em que as crianças se coloquem como interlocutoras e protagonistas da atividade comunicativa, proporcionando experiências humanizadoras. Neste sentido, entendemos que:

Não basta à escola fazer somente o uso das explicações teóricas, é preciso permitir que os alunos criem, trabalhem e passem por várias experiências, necessárias para novas aquisições de ordem física, social e intelectual. E cabe ao educador ajudar as crianças durante o desenvolvimento de seus tateamentos experimentais, para que possam alcançar o êxito, pois assim, numa outra oportunidade, irá esforçar-se, realizando cada vez melhor o proposto, sentindo em cada realização um orgulho pelo que fez. Desta forma, Freinet deixa bem claro a importância da colaboração no processo de desenvolvimento da criança[...]. (CAETANO, 2017, p. 105).

Para Freinet (1976), a roda inicial é um momento privilegiado em que a criança se expressa, trazendo as novidades de casa, suas vivências fora da escola. No excerto selecionado, João Victor usa seu momento de fala para dar uma sugestão à professora de acordo com seu desenvolvimento. Ele queria escrever mais do que a professora propunha sobre a data do dia. Para ele, a diretora que autorizaria a escrita do ano. A professora justifica que não seria possível, devido aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças. Percebemos que a professora estava atenta à fala de João Victor, ouviu-no deixando-o expressar sua ideia, no entanto, não

aprofunda a conversa, instigando a criança a outras construções. A docente finaliza a discussão e não possibilita novas criações em torno da fala da criança. Na entrevista, a professora demonstra sua visão em relação à roda de conversa inicial. Ela destaca a importância desse momento e o contempla como a chave para a continuidade da situação vivida.

Quadro 17 – Roda de conversa inicial e linguagem oral

Pesquisadora: Você trabalha com a rodinha de conversa, que relação você faz desse momento da rodinha com o processo da oralidade e os gêneros orais?

Professora: A roda de conversa na sala é o primeiro ponto do restante da aula. A partir dali eu deslancho toda a aula. Na hora que eu penso na roda, eu penso que aquilo ali vai ser o meu disparador e pode ser que surjam situações X ali que eu não pensei no meu desenrolar da aula e que vale a pena eu estar fazendo gancho, porque a gente acaba às vezes mudando aquilo que ia dar por conta de uma situação que aconteceu na roda. Ela é vital, e ela é desencadeador mesmo do deslanchar da programação do dia, da rotina. E o professor tem estar muito atento a isso, o que vai ser conversado nessa roda, o que vai estar instigando a mais. Estimulando as crianças a estarem ali participando. Que realmente ela é o gancho, ela é vital na aula. Por isso que eu gosto de colocar ela como primeira coisa.

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Percebemos que a professora compreende uma das funções sociais da roda de conversa, entende que é o momento de diálogo norteador do dia e que se apresenta como oportunidade de trabalho. No entanto, pela transcrição exposta no quadro 16, identificamos uma ausência de diálogo sobre o planejamento com as crianças, pois a professora apresenta a rotina para as crianças. No período das observações, vivenciamos outros momentos de diálogo na roda de conversa, presenciamos a professora ouvindo a opinião das crianças demonstrando uma escuta atenta à fala delas. Em uma roda de conversa, no final de uma contação de história, uma criança pediu a docente para fazer a brincadeira do “morto-vivo” antes de voltar para a sala. Ela prontamente aceitou e fez a brincadeira com as crianças na saída da sala de leitura. Outro momento de escuta da professora na roda de conversa ocorreu quando Maria Julia pediu para professora contar a história da Galinha Ruiva que estava no cantinho da leitura. Ela ouviu o desejo da criança e contou a história para a turma.

Quando destacamos esses momentos de fala das crianças na roda de conversa, queremos pontuar a necessidade da escuta no contexto da oralidade. Entendemos que o professor tem a

função de organizar e oportunizar os momentos da fala das crianças. Melo (2018) salienta que o professor não deve somente ouvir as crianças, mas permitir que elas expressem suas intenções e reconheçam-se escutadas pelos seus pares e pela professora. “A roda de conversa é um dispositivo singular para essa relação dialógica, podendo extrapolar-se dentro das diversidades de recursos pedagógicos disponíveis, nos espaços educativos.” (MELO, 2018, p.109).

Diante dessas proposições, compreendemos que a roda de conversa é um gênero oral que está presente na Educação Infantil e que demonstra ser um elemento fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral, pois envolve capacidades que ajudam na organização do pensamento, na escuta atenta e na elaboração da fala. Para a Teoria Histórico-Cultural, a criança aprende quando se apropria da cultura mais elaborada e ao se apropriar dessa cultura se objetiva e assim vai se desenvolvendo, se humanizando. Defendemos que a roda de conversa pode ser um elemento potencializador da cultura mais elaborada que apresenta um potencial humanizador em relação ao desenvolvimento da linguagem oral. Sendo assim, é um instrumento que deve estar presente na Educação Infantil por meio de um trabalho intencional e sistematizado.

Finalizamos esse eixo de análise argumentando que os gêneros orais são instrumentos culturais, ou seja, são elementos mais elaborados da cultura humana e devem ser apropriados pelas crianças visando o desenvolvimento da linguagem oral e assim o desenvolvimento pleno. Ressaltamos que, somente estar presente no contexto da Educação Infantil, é insuficiente para que a aprendizagem ocorra. Defendemos que é necessário um trabalho intencional com cada gênero proposto pelo professor e, assim como afirma Mello (2015), este pode proporcionar experiências que provoquem a atividade das crianças, oportunizando o desenvolvimento e a humanização das crianças.

Tendo em vista essas considerações, compreendemos que o desenvolvimento da linguagem oral deve ser um componente do planejamento educacional e a intencionalidade pedagógica é fundamental para a efetividade de possibilidades de desenvolvimento. É essencial a promoção de situações pedagógicas promotoras da aprendizagem, que levem ao desenvolvimento da linguagem oral. Diante disso, apresentamos o terceiro eixo de análise, “Práticas pedagógicas: percepções e formação docente” em que trazemos algumas percepções da professora em relação ao trabalho com gêneros orais e o desenvolvimento da linguagem oral; e algumas implicações da formação nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Refletimos ainda, sobre linguagem oral no planejamento da Educação Infantil e o saber docente.

3.6 Práticas pedagógicas: percepções e formação docente

Nosso esforço até aqui foi destacar as relações entre os gêneros orais e o desenvolvimento da linguagem oral no contexto da Educação Infantil. A discussão que iniciamos nesse subitem vem complementar os outros eixos até aqui descritos. Vale ressaltar que, nossas escolhas para a análise dos dados resultaram nesses três eixos de análise que conversam entre si, proporcionando reflexões e ampliando nosso olhar para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil sob a ótica dos gêneros orais.

Para este eixo de análise, trazemos algumas percepções da professora e observações das vivências com a turma para discutir o papel do professor de criança pequena e as implicações da formação docente no processo de desenvolvimento da linguagem oral. Apresentamos inicialmente o papel docente e as percepções da professora acerca do trabalho com gêneros orais. Depois, discutimos o olhar docente para o desenvolvimento da linguagem oral e finalizamos este eixo de análise explicitando as implicações da formação docente neste contexto. Assim, começamos esse diálogo com as palavras de Vigotski (2018b, p. 71):

Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado.

A Teoria Histórico-Cultural compreende como unidade o processo de ensino, educação e desenvolvimento. Para Vigotski (2018a) a instrução e o desenvolvimento constituem uma unidade na qual “a instrução provoca e direciona uma série de processos de desenvolvimento intelectual. O domínio de conhecimentos leva ao desenvolvimento, ao aperfeiçoamento das funções psíquicas.” (VIGOTSKI, 2018a, p. 161). Dito isto, compreendemos que o papel da educação institucionalizada e, mais precisamente, do professor da criança pequena é promover experiências que provoquem o desenvolvimento pleno. O autor afirma que a instrução impulsiona o desenvolvimento, possui um papel guia, assim, forma uma unidade dialógica. Isto nos leva a refletir sobre o trabalho docente e as implicações deste para o desenvolvimento infantil pleno. No contexto desta pesquisa, nosso olhar é voltado para as práticas pedagógicas da oralidade e o desenvolvimento da linguagem oral.

No segundo eixo de análise, “Gêneros orais na Educação Infantil”, apontamos algumas práticas pedagógicas propostas pela professora da turma investigada. Retomamos então, a Situação 2 – “Roda de leitura”, em que crianças e professora vivenciaram o momento da roda de leitura e o gênero oral adivinha para destacar o papel da professora nas práticas de oralidade.

No caso narrado na Situação 2, seu papel foi provocar as crianças de maneira que as experiências vivenciadas tivessem sentido e significado para elas, o que pode ser visto com o exposto na Situação 3 – “Gênero oral adivinha”. A proposta pedagógica da professora propiciou a aprendizagem potencialmente motivadora de desenvolvimento. Dito isto, vale ressaltar que a docente dentro de uma atividade de comunicação percebeu um instrumento que poderia trazer a significação para as crianças, isto pode ser visto pelo fato de ela continuar realizando as adivinhas com as crianças.

Para ampliar a discussão sobre o assunto, Akuri, Lima e Castro (2018) destacam que a ação mediadora orienta intencionalmente a atividade da criança e seu agir no mundo, dando-lhe condições de mais tarde realiza-la sozinha, mobilizando e ativando o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade. Em acréscimo, Mello (2007, p. 98) enfatiza que:

[...] ao realizar, com ajuda de um parceiro mais experiente, uma tarefa que extrapola suas possibilidades de realização independente, a criança se prepara para, num futuro próximo, realizá-la de forma independente. Desse ponto de vista, o bom ensino deve sempre se adiantar ao que a criança já sabe, e, assim, promover novas aprendizagens e desenvolvimento. Em outras palavras, o bom ensino é sempre colaborativo, ou seja, envolve o fazer independente da criança mediado pelo educador e pela educadora – ou mesmo por crianças mais experientes –, que provêm níveis de ajuda necessários.

Quando destacamos o papel da professora, salientamos a necessidade de compreender as percepções que esta possui em relação à prática pedagógica relacionada aos gêneros orais. No que se refere a essas percepções, a entrevista com a docente nos ajuda a assimilar as relações do dizer e do fazer, aprofundando as questões e dialogando com as situações vivenciadas na observação. Ao propor a entrevista, procuramos deixar a professora bem à vontade, a fim de proporcionar liberdade para responder às questões. Assim, ao dialogar com as situações expostas anteriormente trazemos a fala da professora regente a fim de compreender sua percepção sobre o trabalho com gêneros orais.

Quadro 18 – Gêneros orais na Educação Infantil

Pesquisadora: *Você trabalha com os gêneros orais em sala? Como?*

Professora: *Eu não trabalho pensando nesse termo, porque esse termo, vou te dizer, que não o tinha gravado na cabeça. Eu penso mais como a expressividade da criança. Então, quando eu coloco assim: Nós vamos fazer a festa e tem que apresentar a música, pra muitos isso é um grande desafio. Eu já acho fundamental, porque isso vai contemplar essa expressividade toda*

que a gente precisa. Como eu também estou atuando no projeto, um dos nossos objetivos ali é exatamente estimular essa expressividade toda da criança. A gente faz brincadeira cantada, a gente tem a contação da história, o reconto, tudo pra estimular bem a criança colocar pra fora.

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Neste excerto, percebemos que a professora desconhece o termo “gêneros orais”, e na tentativa de responder ao questionamento, usa a palavra *expressividade* para caracterizá-los. Ao usar essa palavra, a professora demonstra que conhece uma das funções dos gêneros, que é a expressão por meio da atividade comunicativa nas relações sociais. Em sua fala, a professora destaca alguns gêneros orais relacionando-os à prática pedagógica, pois, quando ela comenta “A gente faz”, demonstra o papel do professor ao propor experiências.

Mello (2004) destaca que o processo de apropriação é sempre resultante de um processo socialmente mediado, um processo educativo. Sendo assim, percebemos, a partir da fala da professora, sua compreensão a respeito de quem é o responsável por de mediar experiências com os gêneros orais. De acordo com Leontiev (2004), a criança se desenvolve por meio da apropriação da cultura que se dá na atividade humana com a mediação do sujeito mais experiente. Dessa forma, para o autor, a atividade mediada é fundamental para a apropriação e objetivação de todo o processo de desenvolvimento humano.

A docente parece entender que a aprendizagem mediada leva ao desenvolvimento, pois afirma em sua fala “*pra estimular bem a criança*”. Mello (2015) reafirma o papel do professor de criança pequena como responsável por provocar as atividades das crianças, oportunizando as vivências. Ressalta, ainda, que, para a Teoria Histórico-Cultural, o professor visa ao desenvolvimento resultante do processo de aprendizagem. A autora argumenta sobre um ensino que promova novas aprendizagens, o que podemos ver na fala da docente, quando salienta que “*um dos nossos objetivos ali é exatamente estimular*” e “*pra estimular bem a criança*”, ou seja, aqui ela parece compreender que o trabalho com gêneros orais proporciona o desenvolvimento na infância.

Quando a professora traz a expressividade para dizer dos gêneros orais, podemos constatar a percepção da docente em relação ao trabalho com eles na Educação Infantil. A partir de sua fala, em diálogo com as situações observadas, percebemos que ela trabalha com os gêneros (mesmo desconhecendo a terminologia), entendendo que são necessários como propostas pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento da linguagem oral. Neste sentido, defendemos a necessidade de uma formação que promova a reflexão sobre o desenvolvimento

da linguagem oral e do uso dos gêneros na Educação Infantil, proporcionando práticas pedagógicas cada vez mais sofisticadas.

Dornelas (2017) chama a atenção para o saber docente, ressaltando que este não é constituído apenas da prática, sendo preciso considerar o papel fundante da teoria na formação e na ação pedagógica. Neste sentido, quando perguntamos à docente se ela trabalha com os gêneros orais e ela responde que não trabalha pensando nesse termo, surgiu em nós o questionamento sobre a importância do conhecimento de conceitos basilares nesse saber docente. Akuri, Lima e Castro (2018) asseveram sobre a importância do professor conhecer o processo de desenvolvimento; e entender as especificidades da infância para que de forma intencional faça escolhas didáticos metodológicas:

Com base na concepção sócio-histórica e cultural do desenvolvimento humano, no entendimento das especificidades da infância e no conhecimento dos interesses, necessidades e direitos da criança, esse profissional seleciona de forma intencional os conteúdos da cultura a serem apropriados e expressos por meio das diferentes linguagens. Nesse processo, é fundamental ao professor conhecer e contemplar a atividade principal que rege cada momento do desenvolvimento infantil na relação da criança com o mundo, criando condições efetivas de atividades das quais decorra aprendizagem e desenvolvimento. (AKURI; LIMA; CASTRO, 2018, p. 17).

As autoras salientam que o profissional da Educação Infantil, embasado na concepção social do desenvolvimento humano, promove experiências intencionais, pois, compreende o processo de desenvolvimento infantil. Isto significa que, a intencionalidade no trabalho docente é reflexo de uma tomada de consciência desse profissional que busca a efetividade da aprendizagem e do desenvolvimento.

Argumentamos então, que a conscientização do professor fundamentada em conhecimentos científicos basilares para o desenvolvimento infantil pode ampliar as possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica que visa a formação humana. Neste sentido, essa tomada de consciência também pode ampliar as possibilidades de práticas promotoras de desenvolvimento das crianças, promovendo a humanização.

Na entrevista com a professora, ficou claro que ela, com frequência, busca por formações continuadas que contribuem para sua prática pedagógica. Algumas oferecidas pela rede municipal de ensino, outras oferecidas pela faculdade de Educação da UFJF ou pelo setor privado. Esta atitude da docente demonstra a importância do professor estar atento às discussões acerca da aprendizagem. Dessa forma, concordamos com Mello (2007), ao explicitar a necessidade da formação de professores como intelectuais capazes de compreender a função do processo educativo na humanização das crianças. Em outras palavras:

Nessa perspectiva, conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária – ainda que não suficiente – para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas por cada criança na Educação Infantil. (MELLO, 2007, p. 89).

Em consonância com o exposto, destacamos, no quadro abaixo, uma parte da resposta da professora sobre concepção de criança, de educação e prática pedagógica para refletir sobre a tomada de consciência em relação aos conceitos basilares para a Educação Básica. Neste trecho da resposta, a professora relata como lidar com o planejamento e como a formação pode despertar o olhar crítico para a prática.

Quadro 19 – Formação e planejamento docente

Pesquisadora: Quais são as suas concepções de criança, de educação e prática pedagógica?

Professora: [...] Então, com as formações que eu fui caindo um pouco em mim. De acordo com o que eu penso do que é ser criança é o planejamento que eu vou ter, é a estrutura da sala que eu vou ter, é o modo de estar ali agindo com eles que eu vou ter, entendeu? Então, foi com a formação da pós-graduação que eu comecei a pensar um pouco nisso. Nos últimos anos é que me deu esse plim, de que eu preciso saber, o que eu acredito de ser criança e isso vai me provocar o meu planejamento. Eu acredito que eles são realmente seres ali ativos, que precisam ter voz ali dentro da sala, que é o discurso da teoria e que a gente tem que trazer pra prática. É muito difícil, porque quando você tem lá o planejamento da alimentação, por exemplo. Então, a gente lê um livro dentro desse tema, e a criança começa a falar, falar, falar, falar e você fica naquilo, "ai não dei", mas as vezes aquele falar da criança ali, vai dar um desenrolar lá na frente gigantesco. A gente tem que estar se policiando, não ficar tão neurótico com relação ao planejamento. A gente fica, porque aquilo ali é o norteador nosso. Mas a gente não pode ficar tão refém, pra gente não se perder nas concepções que a gente tem que considera de raiz.

Fonte: Elaboração da pesquisadora

A professora destacou sobre a reflexão do planejamento, sem oportunizar às crianças momentos de fala e de construção no desenvolvimento da linguagem oral. Pela sua resposta, parece compreender a essencialidade de seguir o planejamento, pois ele é norteador, mas

também demonstra que é preciso olhar a criança e as necessidades do momento. Pensar o planejamento na Educação Infantil é fundamental para as práticas humanizadoras e experiências intencionais. A reflexão sobre o planejamento mobiliza o professor na tomada de consciência do seu fazer docente e dos conhecimentos basilares sobre a linguagem oral.

Magalhães *et al* (2017) destacam que o planejamento é flexível, pois considera o que foi estruturado pela professora em diálogo com o emergente da experiência vivenciada pelas crianças. Ainda nas palavras das autoras, fundamentadas em Leontiev (2004), as condições de vida e educação são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Sendo assim, o planejamento que vai orientar a organização dessas condições, juntamente com as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. (MAGALHÃES *et al*, 2017). Em outros termos, o planejamento docente deve articular os conhecimentos basilares da Educação Básica com as necessidades das crianças em atividade, dialogando com as proposições dos documentos norteadores e a realidade da turma.

A constituição do planejamento docente humanizador se faz na relação dialética dessas proposições citadas anteriormente. Neste sentido, o planejamento é intencional e consciente, buscando criar condições para o desenvolvimento da criança. Essas articulações envolvem escolhas didático-pedagógicas que o docente na Educação Infantil deve estabelecer em um planejamento que incida situações educativas que promovam o desenvolvimento das crianças. Magalhães *et al* (2017, p. 221) afirmam que:

[...] no planejamento definimos as condições de vida e educação na escola para promover saltos qualitativos na formação das qualidades humanas, exercitar novas atitudes e formar novas qualidades psíquicas. Para isso, o planejamento precisa ser orientado pela intenção de promover nas crianças desde pequeninhas o máximo desenvolvimento humano, por meio de ações didáticas e saberes sistematizados – o que diferencia a escola da vida cotidiana.

Em vista dessas considerações, percebemos que a professora compreende a relação entre o que está no planejamento e o conhecimento que a criança traz da sua experiência. Quando a docente traz o exemplo da alimentação e questiona se o momento de fala da criança pode interromper o que foi planejado e justifica que esse falar proporciona outras construções, demonstra que entende essa relação defendida por Magalhães *et al* (2017).

Assim, defendemos a necessidade de reflexão do planejamento na construção de possibilidades de trabalho com os gêneros orais tendo como foco o desenvolvimento da linguagem oral, entendendo seu caráter flexível e a importância da tomada de consciência docente. Conforme afirma Saccomani (2018, p. 286):

o planejamento por si só não basta, mas deve se somar a defesa da especificidade da educação escolar e o papel do professor (o que inclui também sua formação inicial e continuada) na luta pela transformação da sociedade. Com efeito, não se trata de pensar apenas no planejamento, mas na organização do trabalho pedagógico em sua totalidade.

O professor, para atuar sob a perspectiva da Teoria Histórico Cultural, deve estar atento às especificidades da docência na Educação Infantil e a formação (inicial ou continuada) necessita promover o desenvolvimento da consciência do professor acerca do desenvolvimento infantil e do papel dessa etapa da educação. A formação profissional embasada nessas diretrizes pode ser fundamento para um planejamento que promova práticas humanizadoras. Os conhecimentos das especificidades da Educação Infantil, dentro do contexto da formação docente, permitem ao professor clareza teórica para definição de suas escolhas didático-metodológicas.

A formação docente deve dialogar com as experiências vivenciadas pelo professor. Neste sentido, consideramos que, ao estar capacitado para uma prática humanizadora, o docente poderá promover ações que possibilitem a apropriação da cultura acumulada historicamente. Salientamos, que o professor deve ter acesso a cultura humana mais elaborada com o intuito de fortalecer a própria formação docente. Chaves (2011), ressalta que para uma prática voltada à humanização das crianças, é fundamental que o professor tenha acesso à arte, à literatura, à ciência, proporcionando vivências cada vez mais sofisticadas.

Libâneo (2004) propõe um olhar para a formação docente sob o aspecto da atividade, compreendida por Leontiev (2004). Nesse contexto, à formação docente está imbricada a atividade de aprendizagem, em que o professor ativamente aprende e apreende conhecimentos necessários à sua prática. De acordo com o autor:

Trata-se, pois, da necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação. (LIBÂNEO, 2004, p. 137).

Na visão do teórico, o tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem para a qual são necessárias capacidades e habilidades específicas para desenvolvê-la. Neste sentido, o professor pode aprimorar seu trabalho, apropriando-se dos instrumentos culturais desenvolvidos nas relações sociais por meio das vivências. “O autor quer dizer que a cultura

fornece “as coisas” (ferramentas, práticas, modos de agir) que mobilizam nossa atividade cognitiva e nosso desenvolvimento cognitivo [...]” (LIBÂNEO, 2004, p.137).

A docente, como exposto no quadro 19, também ressalta como a formação continuada foi fundamental para a reflexão da prática. Ela aponta a relevância da sua concepção de criança para o direcionamento de suas ações e que a participação nessas formações foram fundamentais para esse refletir docente. Como visto anteriormente, a professora busca participar de formações e reitera que a partir desses momentos que começou a refletir sobre sua atuação docente.

Diante dessa fala e do seu interesse em participar de formações, percebemos a importância que a formação continuada tem no processo pedagógico. A professora Bernadete Gatti em entrevista à revista Pesquisa FAPESP (2018), revela as implicações da formação docente no contexto da educação brasileira, ressaltando que a concepção de formação continuada é o aperfeiçoamento profissional e cultural do docente no decorrer da vida. A entrevistada reconhece as dificuldades dos professores em realizar os cursos ofertados, mas defende uma busca de aprofundamento da formação.

Gatti (2003) destaca que a formação continuada só deixará novos marcos referenciais para a vida e o trabalho do professor, quando considera as condições de vida, a linguagem, as possibilidades de trocas e valores e as formas de representar o mundo do sujeito participante desses eventos, o professor. Em outras palavras, é necessário que a formação continuada seja dialógica e dialética, que contemple experiências de situações reais, provocando o profissional a refletir sua prática. A autora fala em oportunidade interativa nas formações de professores, destaca que é fundamental o entrelaçamento das vivências dos professores e dos saberes científicos propostos nestes contextos.

Nessa direção, compreendemos o papel fundamental da formação continuada para a reflexão da prática pedagógica e sua relevância para a compreensão do professor em relação aos conhecimentos basilares que norteiam seu fazer docente na busca de práticas intencionais humanizadoras na Educação Infantil.

Com vistas para essas considerações, argumentamos a essencialidade de uma concepção de criança como sujeitos de direitos e que devem participar ativamente das atividades humanas. Como destacado pela professora regente, é necessário cuidado para “*não se perder nas concepções que a gente tem de raiz.*”. Ponderamos que, o professor tem de estar atento às suas concepções para refletir sua prática e construir um planejamento pautado na criança e em seu desenvolvimento. Com esse olhar, o professor organiza os tempos e os espaços de acordo com as necessidades da turma, ancorado em um planejamento que considere o desenvolvimento da

linguagem oral por meio dos gêneros. Tomando consciência dos saberes basilares e proporcionando experiências com intencionalidade pedagógica.

Os documentos orientadores para a Educação Infantil direcionam as práticas pedagógicas, indicando ao professor possibilidades de organização do trabalho docente. De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ser orientadas pelos eixos das interações e das brincadeiras, e devem garantir experiências de “narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;” (BRASIL, 2009, p. 25).

Nesse entendimento, destacamos que o professor necessita conhecer os documentos orientadores que fundamentam os currículos das redes, e assim, o planejamento docente. São conhecimentos basilares da prática pedagógica e que devem ser elementos de reflexão do trabalho docente. O diálogo entre a formação e o direcionamento dado nesses documentos são fundamentais para a tomada de consciência da professora em relação ao trabalho docente com o foco no desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil.

Em harmonia com essas considerações, salientamos que as percepções da professora acerca dos gêneros orais com vistas ao desenvolvimento da linguagem oral são essenciais para que a mesma promova situações de aprendizagem motivadoras de humanização. Nesse contexto, destacamos outro momento da entrevista em que perguntamos a professora sobre sua percepção em relação aos gêneros orais e o desenvolvimento da linguagem oral; e o papel do professor de criança pequena.

Quadro 20 – Gêneros orais e desenvolvimento da linguagem oral

Pesquisadora: Para você, o trabalho com gêneros orais contribui para o desenvolvimento da linguagem oral? De que maneira?

Professora: Total, muito pra essa..., pra criança se expressar, sentimentos, situações corriqueiras do dia a dia dela, e também na questão cognitiva, porque quando a criança tem uma linguagem bem clara, ela consegue raciocinar e expressar começo, meio e fim, de determinado assunto que ela está ali dizendo cognitivamente, isso tudo vai estimulando, a ela depois colocar isso num papel. Se expressar por meio de desenhos, ou seja, lá a forma que se pedir.

Pesquisadora: *Em sua opinião, qual é o papel/função da professora para o desenvolvimento linguagem oral?*

Professora: *Ele tem um papel fundamental. Ele tem que criar estratégias na sala de aula pra que a criança se coloque, se expresse. Estar atento pra não estar sempre convocando os mesmos a falar, participar. Estimular aqueles que são mais tímidos e inibidos. Pensar isso muito no planejamento.*

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Pelo relato da professora, entendemos que a mesma compreende a relação entre os gêneros orais e as situações sociais comunicativas. Ela relaciona o desenvolvimento de capacidades linguísticas fundamentais para o ser humano e os gêneros orais. Em sua fala, a professora aponta que o trabalho com os gêneros promove a expressividade das crianças, ou seja, ela aprende a agir nas diferentes situações comunicativas do dia a dia. Como já explicitado neste texto, Vigotski (2010) sintetiza que a linguagem oral tem como função inicial a comunicação das crianças com os sujeitos que as rodeiam e que só depois se converte em linguagem interna, “transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança.” (VIGOTSKI, 2010, p. 114).

Em consonância com Vigotski (2010), Bakhtin/ Volochínov (2006) explicita que de acordo com que nos relacionamos por meio da linguagem oral somos inseridos no fluxo da comunicação verbal. Para o autor, essa comunicação verbal não pode ser compreendida e explicada fora de situações sociais concretas. “Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 126). As relações sociais efetivadas por meio dos gêneros orais, possuem toda uma estrutura linguística influenciada tanto pelo contexto interior que o indivíduo possui, quanto pelo conteúdo exterior. Conforme afirma Souza (1994), não há enunciado isolado, um enunciado se realiza em torno de contextos que o antecedem e os que o sucederão, ou seja, é um elo de toda uma cadeia comunicativa verbal.

Ainda nas palavras da professora durante a entrevista, percebemos sua compreensão em torno do desenvolvimento da linguagem oral relacionada às funções psíquicas quando aponta a “*questão cognitiva, porque quando a criança tem uma linguagem bem clara, ela consegue raciocinar e expressar começo, meio e fim*”. Posto isto, ratificamos que o desenvolvimento da linguagem oral é social, primeiro acontece no coletivo para depois ser individual, ou seja, é um processo interno que tem origem externa, nas relações sociais. Neste sentido, amparados na

perspectiva de Vigotski (2018a), ressaltamos a relação entre o pensamento e a linguagem oral mensurada pelo autor. De acordo com Vigotski (2001), tanto pensamento como linguagem são chaves para a compreensão da consciência humana e o significado da palavra se constitui elemento fundamental para essa compreensão. A palavra é a unidade do pensamento e da linguagem oral.

O desenvolvimento da linguagem oral na criança é um processo que surge desde o nascimento com a linguagem pré-verbal, partindo para uma etapa transitória, a linguagem autônoma, seguida pela linguagem verbal, em que há a união entre o pensamento e a linguagem. A criança na etapa pré-escolar está na fase da linguagem egocêntrica, é uma etapa de transição do externo para o interno, permitindo a criança organizar o pensamento regulando suas ações com o uso da linguagem oral. Essa etapa é transitória e precede a etapa da linguagem interna.

Assim, para Vigotski (2001), esse processo de internalização da linguagem oral ocorre por meio das relações que a criança tem com o meio e com os sujeitos ao seu redor nas diferentes situações comunicativas. Gradativamente, esse processo de desenvolvimento vai sendo internalizado, proporcionando à criança a organização do pensamento para depois retomar no plano do social com suas ressignificações. Dito isto, percebemos a relevância de entender o papel dos gêneros nesse processo, pois como detalha a docente, os gêneros contribuem em sua totalidade para o desenvolvimento da linguagem oral.

Outro elemento da relação entre o desenvolvimento da linguagem oral e os gêneros apontado pela professora revela o aspecto da unidade defendida pela Teoria Histórico-Cultural. Quando a docente afirma que *“isso tudo vai estimulando, a ela depois colocar isso num papel. Se expressar por meio de desenhos, ou seja, lá a forma que se pedir.”*, ela destaca que uma determinada função antecede e prepara outras. Vigotski (2018a) assevera que cada função psíquica tem o seu período ideal e mais intenso, ou seja, cada função se desenvolve em determinado período da vida e se diferencia nos períodos de acordo com as relações que exercem com o mundo. Mello (2015) complementa sinalizando que as funções não se desenvolvem todas ao mesmo tempo e ressalta que cada idade tem sua a função que predomina. De acordo com a autora, Vigotski (1996) entende que:

o momento adequado para a intervenção do educador é o momento em que determinada função está em processo de formação e desenvolvimento. Daí a necessidade de conhecer as regularidades desse processo de formação e desenvolvimento dessas funções. (MELLO, 2015, p. 95).

Em complemento Saccomani (2018), sintetiza que o desenvolvimento infantil possui um caráter interfuncional, impossibilitando o olhar isolado para cada função psíquica. Dessa forma, ao analisarmos o desenvolvimento da linguagem oral não podemos deixar de refletir sobre o vínculo com outras funções psíquicas. Mukhina (1995) explicita a relação entre a linguagem e o desenvolvimento dos aspectos do psiquismo infantil, ressaltando que com “a assimilação da linguagem muda a percepção, a mentalidade, a memória e, de forma geral, todos os processos psíquicos da criança.” (MUKHINA, 1995, p. 127).

Partindo da compreensão desses autores e refletindo sobre as percepções da professora entrevistada, enfatizamos a necessidade de práticas pedagógicas impulsionadoras da apropriação de qualidades humanas, ou seja, atividades promotoras de desenvolvimento. Nesse contexto, ampliamos a discussão do eixo, explorando a percepção da professora em relação ao papel do professor no desenvolvimento da linguagem oral.

Para a docente, a função do professor nesse processo é criar estratégias para que a atividade da criança se concretize, atentando-se para a diversidade de sujeitos presentes no contexto escolar. Diante disso, destacamos da Teoria Histórico-Cultural, o papel do adulto como colaborador do desenvolvimento e como o sujeito mais experiente nas relações sociais. Em vista disso, Castro e Lima (2012, p. 128) salientam que:

A escola da infância desempenha, pois, um papel único na formação da humanidade das crianças, ao organizar situações, tempos, espaços, atividades, materiais e metodologias capazes de impulsionar as aprendizagens motivadoras de seu desenvolvimento cultural. Do ponto de vista histórico-cultural, essas aprendizagens acontecem em lugar constituído e planejado para o acesso aos conhecimentos culturalmente elaborados, os quais provocam a apropriação e o uso de novas formas de pensamento, comportamento e relação com o mundo. Nesse espaço, o professor assume o papel social de criar situações de interação das crianças com pessoas e objetos da cultura para promoção intencional de aprendizagens motivadoras de humanização.

Nessa direção, retomamos a concepção de aprendizagem da Teoria Histórico-Cultural para subsidiarmos a discussão sobre esse papel do professor apontado pela docente como aquele que está atento aos diferentes níveis de desenvolvimento. Mello (2015) enfatiza que para a Teoria Histórico Cultural, a aprendizagem é motor para o desenvolvimento, ela conduz e o impulsiona.

Cabe destaque na fala da docente a presença do trabalho com a linguagem oral registrado no planejamento. Diante disso, sinalizamos a essencialidade de se pensar um currículo em que a criança é vista como um sujeito ativo e as práticas tenham a intenção pedagógica e seja motivadora de humanização. Akuri, Lima e Castro (2018) asseveram sobre a relevância da

construção de um currículo voltado para o desenvolvimento integral da criança e que vai refletir no planejamento diário na Educação Infantil:

Somente a partir da clara compreensão de uma teoria pedagógica que embase sua prática – o que depende de sólida formação inicial e de um programa articulado de formação continuada – é que o professor poderá fazer a defesa de suas escolhas e propostas, orientando o currículo para as ações indissociáveis de cuidar e de educar, a participação ativa das crianças em diferentes atividades e a interação delas com seus companheiros de infância e com adultos na apropriação da herança cultural da humanidade. Essa orientação curricular intencionalmente engendrada com vistas ao máximo desenvolvimento humano das crianças poderá oferecer condições para o desenvolvimento de suas funções psíquicas a patamares cada vez superiores e mais complexos, o que permitirá outras apropriações, ainda mais elaboradas, num permanente processo de humanização. (AKURI, LIMA E CASTRO, 2018, p. 17).

Dito isto, defendemos um fazer docente atento às especificidades das crianças e da infância, dando visibilidade às práticas intencionais e promotoras de desenvolvimento. Ressaltamos o papel do professor como colaborador do processo e um saber docente pautado na tomada de consciência da teoria, além de buscar na formação o conhecimento fundante para a prática. Nesse cenário, finalizamos a discussão deste eixo, em que nos propusemos a partir das percepções da professora regente da turma investigada, tecer reflexões acerca da prática pedagógica sob o olhar do desenvolvimento da linguagem oral e dos gêneros orais.

Ao longo desta seção, buscamos compreender e refletir as relações entre o desenvolvimento da linguagem oral e os gêneros orais no contexto da Educação Infantil, partindo das observações na turma de 2º período e da entrevista com a regente. O diálogo proposto nas análises dos dados que compuseram o corpus da pesquisa configurou-se numa relação dialética entre a teoria ao qual nos amparamos e a prática vivenciada durante as observações.

Assim, com vistas a responder os questionamentos imbricados neste estudo, apoiamos-nos na perspectiva histórico-cultural para refletir a temática. Exploramos os dados constituídos na pesquisa de campo com o intuito de alcançar os objetivos delimitados nesta dissertação. Embasados nas discussões realizadas ao longo deste estudo, na próxima seção tecemos as considerações finais desta dissertação acerca dos gêneros orais na Educação Infantil com vistas ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecermos estas considerações finais, compreendemos a importância de retomarmos os objetivos que buscávamos alcançar. Iniciamos esta dissertação, partindo das questões mobilizadoras do estudo ora apresentado, e que recapitulamos neste momento: *Como as ações/práticas pedagógicas em que os gêneros orais estão presentes nos ajudam a entender a efetividade das práticas de oralidade na Educação Infantil. O domínio dos fundamentos teóricos acerca do desenvolvimento da linguagem oral e trabalho com gênero textual pode contribuir para um trabalho potencialmente humanizador? Qual é o papel docente para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil?* A partir dessas questões, propusemo-nos a discutir o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil sob a ótica dos gêneros orais.

Conforme apresentado na parte introdutória desta dissertação, buscamos: identificar e analisar as ações/práticas pedagógicas nas quais os gêneros orais são instrumentos de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral. Compreender o conceito de oralidade, linguagem oral e gêneros orais sob os aspectos linguísticos e sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural; e identificar e analisar as percepções de uma educadora em exercício em uma escola na rede pública municipal da cidade de Juiz de Fora, acerca da oralidade e dos gêneros orais na Educação Infantil pautados no desenvolvimento da linguagem oral.

Assim, com intuito de responder a essas questões e procurando alcançar aos objetivos propostos, fizemos uma revisão bibliográfica, recorrendo a autores que dialogassem com nossa temática. Compreendemos que a discussão sobre a oralidade na Educação Infantil é ampla, porém buscamos focar em pesquisas que tinham como embasamento teórico a Teoria Histórico-Cultural. A revisão bibliográfica do *corpus* teórico foi fundamental para aprofundarmos na temática, estabelecendo diálogos entre os estudos já compartilhados. Este momento também foi essencial para conhecermos o que as pesquisas na área da Educação sobre a temática da oralidade têm abordado.

Acrescentamos ao nosso *corpus* duas pesquisas na área da Linguística, Mardones (2016) e Oliveira (2019), que trouxeram contribuições para o nosso estudo, pois tratam de aspectos linguísticos da linguagem, trazendo os gêneros orais em seus discursos. O trabalho de Mardones (2016) contribuiu para a pesquisa, pois ampliou o olhar da linguagem oral na constituição dos gêneros e Oliveira (2019) apresentou um aprofundamento dos aspectos da linguagem, destacando a multimodalidade e a necessidade em privilegiar a formação cognitiva e social da criança por meio de práticas de oralidade.

Argumentamos que a relevância em estudar as práticas de oralidade na Educação Infantil sob a ótica dos gêneros orais está na necessidade de compreender o desenvolvimento da linguagem oral vista como um fenômeno social. Com esta compreensão, avançamos nesta dissertação, passando a discutir os conceitos de linguagem oral, oralidade e gêneros orais partindo dos aspectos linguísticos. Essa discussão foi necessária para direcionarmos nossa visão acerca dos conceitos utilizados em pesquisas na área da Educação e, que geralmente, são abordados indiscriminadamente.

Tendo como base essas discussões, concebemos a concepção de linguagem que embasou este estudo. Dessa forma, compreendemos a linguagem como um fenômeno social em que o desenvolvimento se dá por meio das relações entre sujeitos constituídos pela cultura desenvolvida historicamente. Tendo claro nossa visão de linguagem, prosseguimos nos apropriando dos princípios e conceitos da Teoria Histórico-Cultural. Aprofundamos nosso estudo acerca do desenvolvimento humano, trazendo os fundamentos apresentados por Vigotski (1995; 1996; 2001; 2018) e seus colaboradores.

Levando em consideração os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, percebemos a necessidade de compreensão do desenvolvimento humano em seus aspectos ontogenético e filogenético para dialogar com o desenvolvimento da linguagem oral. Ao tratar do desenvolvimento humano, Vigotski (1995) apresenta como são formadas as funções psíquicas superiores, destacando a natureza social do desenvolvimento ressaltando que o sujeito se humaniza ao apropriar-se da cultura humana construída historicamente.

Dentre as funções psíquicas superiores, está a linguagem oral. Assim, com o aprofundamento do estudo sobre o desenvolvimento humano na perspectiva da THC, conseguimos articular o desenvolvimento da linguagem oral com o desenvolvimento psíquico da criança, pois como afirma Vigotski (2018a), é necessário desmembrar o processo geral do desenvolvimento humano para compreender o desenvolvimento psicológico da criança.

Nessa compreensão, vale ressaltar que Vigotski (1995) define o desenvolvimento humano como sistemático. Quando uma função psíquica se desenvolve (a linguagem oral, por exemplo), esse processo não ocorre isoladamente, mas outras funções também se desenvolvem (memória, percepção, imaginação). Para o autor, o desenvolvimento como um todo revela o desenvolvimento das partes, definindo assim, o aspecto da unidade do desenvolvimento humano.

Nesse contexto, passamos a discutir a linguagem oral dialogando com o desenvolvimento psíquico da criança, destacando conceitos base, como a periodização do desenvolvimento e a atividade-guia. A atividade-guia, também denominada de atividade

principal, é aquela considerada como a mais importante em um determinado período do desenvolvimento. As particularidades de cada período do desenvolvimento são marcadas pela atividade-guia que está relacionada às apropriações das qualidades humanas.

Prosseguimos, dedicando-nos ao entendimento do desenvolvimento da linguagem oral, sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural. Buscamos compreender como ocorre esse processo em cada período do desenvolvimento da criança. Partindo dessas enunciações pautadas na THC, procuramos discutir as relações entre as práticas pedagógicas da Educação Infantil e o desenvolvimento da criança. Essa trajetória teórica foi fundamental para estabelecermos o aporte teórico necessário para análise dos dados construídos durante as observações na turma de Educação Infantil.

Após a construção desse *corpus* teórico, dedicamos à apresentação do contexto da pesquisa, caracterizando os sujeitos e local onde as observações foram realizadas. Atentamos à privacidade dos envolvidos, conforme orientações das diretrizes do Comitê de Ética. Nesse cenário, delimitamos os procedimentos metodológicos, destacando a abordagem investigativa e os instrumentos metodológicos.

Avançamos nossas discussões com a análise dos dados da observação, procurando articular teoria e prática. Em atenção aos nossos objetivos, buscamos dialogar com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural juntamente com o enfoque linguístico, explorado para compreender o papel dos gêneros orais em práticas pedagógicas da oralidade no contexto da Educação Infantil. A vista disso, delimitamos os eixos orientadores: “Desenvolvimento da linguagem oral”, “Gêneros orais na Educação Infantil” e “Práticas pedagógicas: percepções e formação docente”. Como explicitado, esses eixos conversam entre si e se complementam demonstrando assim, uma relação dialógica e dialética na análise dos dados.

Iniciamos nossas análises com o eixo “Desenvolvimento da linguagem oral”. Percebemos como o desenvolvimento da linguagem oral corrobora para o desenvolvimento de outras funções psíquicas, como a memória e o pensamento. Depreendemos, dessas análises, a importância do outro nesse processo e da orientação do sujeito mais experiente nas relações. Anunciamos a participação ativa da criança no processo de apropriação para a possibilidade de desenvolvimento da linguagem oral, destacando o papel docente em organizar tempos e espaços para que as vivências ocorram de forma enriquecedora e humanizadora.

Com as discussões levantadas no eixo “Gêneros orais na Educação Infantil”, percebemos que os gêneros orais são instrumentos presentes na Educação Infantil. No entanto, sinalizamos a necessidade de um trabalho mais sistemático e consciente, em que o professor deve estar atento às necessidades das crianças, e assim, proporcionar experiências que permitam

o desenvolvimento da linguagem oral por meio dos gêneros. Nessa compreensão, destacamos a caracterização dos gêneros primários e secundários definida por Bakhtin (2011), em que o autor defende a aprendizagem dos gêneros secundários de forma sistemática.

Diante disso, argumentamos que somente a presença dos gêneros na Educação Infantil, não é garantia de um trabalho pautado no desenvolvimento da linguagem oral. Sendo necessário, um olhar reflexivo do professor para as práticas pedagógicas. Assim, iniciamos nossas análises, com o foco nas práticas pedagógicas, a partir das percepções docente, sem perder de vista a formação. Discutimos, então o nosso terceiro eixo orientador: “Práticas pedagógicas: percepções e formação docente”.

Dessa análise, evidenciamos a necessidade do professor cientificizar sua prática, ou seja, é preciso uma tomada de consciência sobre os conceitos basilares que norteiam a Educação Infantil, e que estão presentes nos documentos oficiais, para a construção de práticas intencionais. O desenvolvimento da linguagem oral é um elemento fundamental nesta etapa da Educação, pois, como afirma Vigotski (1996), esse é um período de intenso desenvolvimento da criança. Cabe ao professor, refletir sobre sua prática e buscar na formação, repensar conceitos que norteiam suas escolhas metodológicas e proporcionem de fato uma ação humanizadora para o desenvolvimento.

Diante das análises dos dados, percebemos que o trabalho com a linguagem oral desenvolvido na Educação infantil perpassa pela reflexão docente e por escolhas metodológicas. Como descrito, o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças e como afirma Vigotski (2018b), o desenvolvimento é sistêmico. Assim, quando a criança desenvolve a linguagem oral também desenvolve outras funções psíquicas, como a memória e a percepção.

Por meio das análises dos dados percebemos o papel do sujeito mais experiente e dos pares no processo de desenvolvimento das crianças. Cabe ao professor de criança pequena, propor experiências diversas com os gêneros orais, tendo uma intencionalidade para o desenvolvimento da linguagem oral. Dessa forma, ele organiza os espaços e tempos em que essas propostas serão concretizadas, sempre com um olhar observador para a atividade das crianças.

Os gêneros orais como fenômenos sociais se fizeram presentes no contexto da turma de 2º período, no entanto, percebemos a necessidade de potencializar esse trabalho, buscando maior intencionalidade pedagógica nas ações. São muitos os gêneros presentes em nossas relações comunicativas, levando às escolhas didáticos-metodológicas por parte do professor no contexto da Educação Infantil. Diante do que discutimos neste estudo e vivenciamos no campo,

afirmamos que, os gêneros orais devem fazer parte das práticas pedagógicas e que alguns gêneros são potencializadores para uma proposta metodológica humanizadora.

Essas assertivas revelam que o planejamento deve estar alinhado com os documentos orientadores da Educação Infantil como as DCNEI (BRASIL, 2009), e com as necessidades das crianças no contexto das relações. Nesse sentido, pelas observações na turma de 2º período, entendemos que o planejamento docente pautado em uma prática dialógica, possui um direcionamento para o desenvolvimento infantil em consonância aos documentos basilares da Educação Infantil.

Com vistas nas análises dos dados, ressaltamos o papel da formação docente que leva a uma reflexão dos professores. Percebemos as dificuldades da profissão docente e os entraves que encontramos no dia a dia para buscar essa formação, porém, defendemos a necessidade do professor sempre buscar o conhecimento para pautar sua prática em teorias que entendem a criança como sujeito ativo e de direitos; e que visam o desenvolvimento infantil.

Nessa direção, argumentamos que os estudos sobre a oralidade na Educação Infantil não se esgotam com esse estudo, tampouco é o único, porém reiteramos ser pertinente para endossar as pesquisas sobre a temática, considerando os aspectos do desenvolvimento da linguagem oral defendido pela Teoria Histórico-Cultural. Destacamos que a relevância deste trabalho está em provocar no professor uma reflexão sobre a intencionalidade da prática pedagógica para a cultura do oral, considerando os instrumentos (gêneros orais), as escolhas metodológicas e o objetivo final que é o desenvolvimento da linguagem oral.

Queremos finalizar esta dissertação, ressaltando que este estudo não se finda por aqui, sabemos que a temática da oralidade é ampla, portanto, novos questionamentos, novos olhares, novas experiências surgem a partir deste estudo. Nessa perspectiva, salientamos a possibilidade de realização de outros estudos que possam ampliar nosso entendimento acerca do desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil, buscando sempre uma educação mobilizada à práticas intencionais e promotoras de humanização.

REFERÊNCIAS

- AKURI, J. G. M.; LIMA, E. A. de; CASTRO, R. M. de. Sobre o currículo na educação infantil e os fundamentos da teoria histórico-cultural: questões e reflexões. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 1, p. 15-27, nov. 2018.
- ARENA, D. B.; ARENA, A. P. B. Palavras e seus sentidos em traduções de Marxismo e filosofia da linguagem. **Revista Todas as letras** (MACKENZIE. Online), v. 20, p. 223 - 235, 2018. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/9395>
Acesso em: 05 de jan. 2021.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. /VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- BISSOLI, M. de F. O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 829 – 854, set./dez. 2014.
- BRANCO, J. C. **Avaliação de contexto de práticas de oralidade, leitura e escrita na pré-escola: possibilidades e desafios**. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 2007.
- BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries)**. Brasília, 1997.
- _____. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BRITO, T. A. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. **Revista da Abem**, n. 24, p. 89-93, set. 2010.
- CAETANO, C. A. **As técnicas de Freinet e as possibilidades pedagógicas de linguagem oral e escrita na educação infantil**. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2017.

CASTRO, L. M. F. R. F. de. **Autoria e oralidade na educação infantil**: o papel do arquivo. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

CASTRO, R. M.; LIMA, E. A. de. Didática para a Educação Infantil: implicações do materialismo histórico dialético e da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.12, n.35, p.121-142, jan./abril, 2012.

CELESTINO, P. G. A oralidade infantil e desenvolvimento cognitivo a partir da prática docente. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad**, 2019. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4551>. Acesso em: 15 de jan. 2020.

CHAVES, M. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 97-106.

CYRANKA, L. F. M. Evolução dos estudos linguísticos. **Revista Práticas de Linguagem**, v.4, n.2, p. 160 – 198, jul/dez, 2014.

DORNELAS, D. F. L. **Linguagem oral de crianças de zero a três anos**: concepções e práticas de professoras de educação infantil. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. In: SHUARE. M. (Org.). **La Psicología evolutiva y pedagogica em la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, p. 104-124, 1987.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas Estado da Arte. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREINET, C. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FONSECA-JANES, C. R. X. LIMA, E. A. de. O processo de formação de conceitos na perspectiva Vigotskiana. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 195-204, jan./jun. 2013.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003.

_____. Por uma política de formação de professores. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, maio 2018. Entrevista concedida a Bruno de Pierro. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>. Acesso em: 28 de fev. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ, A. G. G. **Bases conceituais da teoria histórico-cultural: implicações nas práticas pedagógicas.** 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

HICKMAN JR, C. P. et al. **Princípios integrados de zoologia.** 16.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016.

KRAVTSOVA, E. E. Pesquisas contemporâneas na área da Psicologia Histórico-Cultural. In: KRAVTSOVA, E. E. (Org.); KRAVTSOV, G. (Org.); KRAVTSOV, O. (Org.); PRESTES, Z. (Org.); TUNES, E. (Org.); JEREBSOV, S. (Org.). **VERESK - Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski.** 1.ed. Brasília: UNICEUB, v. 1. p. 43-63, 2017.

LEONTIEV. A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Edusp, p. 103-117, 2010.

LIBÂNIO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Editora UFPR, n. 24, p. 113-147, 2004.

LÍSINA, M. I. La génesis de las formas de la comunicación em los niños. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS (antología).** Moscou: Editorial Progreso, p. 274-298, 1987.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2010.

MAGALHÃES, C. GIROTTO, C. G. G. S. SILVA, G. F. MELLO, S. A. Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento da infância. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.** 1.ed. Curitiba: CRV, 2017, v. 1, p. 219-230.

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALANSKI, E.P; COSTA-HÜBES, T.C. **Trabalho com gênero textual “música”:** sequência didática na exploração do tema. Paraná: UNIOESTE, 2008. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2001-8.pdf. Acesso em: 20 de fev. 2021.

MARCUSCHI, L. A. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. **VEREDAS – revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 43-62, jan./jun.2002.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

_____. DIONISIO, A. P.; Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: DIONISIO, A. P.; MARCUSCHI, L. A. **Fala e escrita**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARDONES, L. G. M. C. **Oralidade na educação infantil**: propostas lúdicas para o desenvolvimento de competências linguísticas. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

MELO, J. S. **A prática pedagógica e a oralidade na educação infantil**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.

MELLO, S. A. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2017, v. 1, p. 41-50.

_____. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Educação da pequena infância. **Revista Cadernos da Educação**, n. 50, 2015.

_____. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jul., 2007.

_____. A Escola da Vygotsky. In: CARRARA, k. (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. 1.ed. São Paulo: AVERCAMP, 2004, v. único, p. 135-155.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NOGUEIRA, A. A. **Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na creche**: uma abordagem histórico-cultural. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

NOGUEIRA, A. A.; BISSOLI, M. F. Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2017, v. 1, p. 97-111.

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

PEDERIVA, P. L. M. Práticas educativas para o desenvolvimento da musicalidade das crianças na educação infantil. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2017, v. 1, p. 41-50.

PEIXOTO, V. A. C. O saber e o fazer da unidade educacional infantil – UEI/UFRN: desenvolvendo a linguagem oral no berçário. **Espaço do Currículo**. V. 10, n.1, p. 146-155, jan./ abr. 2017.

PEREIRA, R. M. R.; SALGADO, R. G.; SOUZA, S. J. e. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. **Cad. Pesquisa**. [online]. 2009, v. 39, n.138, p.1019-1035. Disponível em: ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000300016>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P.I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista digital de biblioteconomia e ciência da informação**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 1.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

RIBEIRO, A. L. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Freinet**: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

SACCOMANI, M. C. S. A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 3, p. 1-24, 22, nov. 2019.

_____. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SOARES, M. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: MOREIRA, A. F.; SOARES, M.; FOLLARI, R.; GARCIA, R. (Orgs.). **Para quem pesquisamos e para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001, p.65-90.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./ abr. 2017.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart & Winston, INC. 1980.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. *et al.* Gêneros orais – Conceituação e caracterização. In: **Anais do SILEL**, vol. 3, n° 1. XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística. Uberlândia: EDUFU, 2013.

VALIENGO, A. **A educação infantil e ensino fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e escrita e o problema da antecipação da escolaridade**. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2008.

VIGOTSKII, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor, 1996.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Edusp, 2010, p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Claudia da Costa Guimarães Santana. – 1.ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018a.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

_____. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. p. 23-36, jun. 2008.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WAJSKOP, G. Linguagem Oral e Brincadeira Letrada nas Creches. **Educação e Realidade**., v. 10, p. 1-20, mar, 2017.