

Francieli Sander Sartori

**DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES  
PSICOLÓGICAS SUPERIORES DE CRIANÇAS EM  
SITUAÇÕES DE INTERAÇÃO: UM ESTUDO  
EXPLORATÓRIO EM TURMAS DE PRÉ-ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Adriana Dickel.

Passo Fundo

2016

## AGRADECIMENTOS

Deparo-me agora, em meio a um turbilhão de sentimentos remexendo meu coração, minha cabeça, meu corpo, uma mistura de... Na verdade nem sei explicar o que, só sei que é algo similar àquele “friozinho” na barriga que todo mundo com certeza já sentiu um dia.

Um trabalho nunca é feito sozinho... São muitas mãos, responsáveis e competentes que ajudam a compô-lo, não apenas falando tecnicamente/cientificamente, mas de modo integral. Em forma de acróstico decidi expressar minha gratidão aos que foram essenciais para a constituição e aprimoramento do meu processo formativo e para o desenvolvimento dessa desafiadora dissertação. A palavra escolhida não poderia ser outra: **AGRADECIMENTOS**. Tenho apenas que agradecer e continuar agradecendo... Simplesmente agradecer tudo!

**A**os que de uma forma ou outra contribuíram para que esta pesquisa fosse concretizada, para que a minha formação humana, acadêmica e profissional fosse exequível... E aqui, começo dizendo, ou melhor, fazendo das palavras do Pequeno Príncipe, as minhas: *aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós*. Chegar a esse momento, a essa pausa para um novo começo, só foi possível devido às muitas pessoas que, de algum modo, cruzaram meu caminho e me deram um pouco de si para eu ter forças para avançar.

**G**raças a Deus (Ele que é Pai, Filho e Espírito Santo) e à Mãe Maria, concluí mais uma etapa da minha formação acadêmica. Sem Eles primeiramente nada seria possível... Eles que sabem, que proferem e que guiam, pensando sempre no que é melhor.

**R**econheço o amparo dos familiares, que torceram e me acompanharam nesse processo, mesmo aqueles distantes fisicamente ou até mesmo *in memoriam*. Trato aqui, especialmente de duas pessoas imprescindíveis em minha vida - mãe Rita e avó materna Ermelinda -, que desde pequena me incentivam a crescer como ser humano e como profissional... Aquelas que me cuidaram, vibraram a cada novo passo, entenderam meus dilemas e ausências, que me aconselharam, me conduziram para trilhar o caminho das nobres virtudes e, ainda, que me ensinaram que “o estudo é a única riqueza que ninguém nunca vai nos tirar”.

**A**o meu amado, meu esposo Anderson, meu melhor amigo e companheiro de todos os momentos, quase um “psicólogo”, a minha gratidão à sua paciência, compreensão e apoio

incondicional em mais uma conquista. Àquele que dizia “Vamos lá amor, eu vou contigo”. Agradeço por acolher minhas fragilidades, escutar meus resmungos, encorajar-me e oferecer continuamente o aconchego de um afeto. Mesmo atuando em uma área dessemelhante (Sistemas de Informação) e aqui digo “em partes”, nunca deixou de me incentivar a seguir em frente para alcançar o meu propósito. Desde ficar silencioso do meu lado (ou também dormindo) para que eu permanecesse acordada e até mesmo passar as incalculáveis madrugadas estudando comigo, enxergando com outro olhar o que eu já não conseguia ver, fazendo inúmeras perguntas (quero dizer muitas mesmo, ou melhor, infindáveis!), pesquisando e tentando encontrar o melhor jeito de me explicar o que muitas vezes, parecia indecifrável, tudo em prol das reflexões sobre os processos educativos...

**D**ickel, por quem sempre nutri admiração... Professora, parceira, um ser humano maravilhoso, mulher aguerrida e extremamente competente, que me acompanha desde a graduação, não por acaso, com desmedido contento, a escolhi como minha orientadora... Obrigada pelo generoso acolhimento, pelo exemplo de empenho e seriedade, pelas orientações preciosas em uma agenda tão sobrecarregada, pela escuta ativa e sensível, pela partilha de conhecimentos e experiências, pelas sugestões, inquietações e correções, pelo “Fran, volta ao foco”, por acreditar no meu potencial, por me compreender, me sustentar nesse percurso e me mobilizar com seu discurso, pela construção conjunta desse trabalho, pelo vínculo carinhoso fortalecido... Pela rica oportunidade de conviver e aprender muito com uma “gigante”.

**E** ao falar sobre pessoas especiais, agradeço e homenageio agora minha amiga, irmã de coração, comadre e minha fiel escudeira: Mariele. Aquela que me ajuda, me aconselha e está prontamente disponível em qualquer circunstância, e quando necessário até puxa a orelha. Desde o segundo semestre de 2008, no vestibular para a graduação de Pedagogia, nasceu uma linda e verdadeira amizade, a qual se fortalece a cada dia. Rimos, brincamos, inventamos, choramos, extravasamos, trabalhamos, estudamos (muito!), aprendei crescemos uma com a outra a cada circunstância. Tão diferentes e tão iguais ao mesmo tempo. Dos “Protótipos da Pedagogia” para a vida... As “Gêmolos”... “Pink e Cérebro”!

**C**omo não falar do meu segundo lar no decorrer de todo esse tempo, desde o ano de 2008! O início de uma jornada formativa sem fim... O lugar que elegi e que me abrigou com tanto carinho, para que a minha formação e trajetória no universo da educação fosse possível.

A querida Faculdade de Educação (FAED) com seus colaboradores e professores que participaram e foram mobilizadores para o ingresso e permanência na mais bela, gratificante e desafiadora profissão, que é a Docência. Lugar onde aprendo mais e me constituo como um ser humano e como uma professora melhor a cada raiar do dia...

**I**mpossível não mencionar o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FAED)... Além dos prezados mestres que me acompanharam e impulsionaram o meu desenvolvimento subjetivo e acadêmico, cito as amáveis e competentes colaboradoras Jéssica e Aline, pelo comprometido trabalho que realizam na secretaria.

**M**estrado. Uma palavra que tem muitos significados, sentimentos e histórias... Deixo para descobrir quem nele adentrar. Acalanto aos laços construídos com os companheiros da minha turma e com os demais colegas de outras disciplinas e linhas de pesquisa. Além de todos os professores do Programa, agradeço especialmente a disponibilidade das docentes que compõem a banca examinadora desta dissertação - Flávia Eloisa Caimi (UPF) e Lavinia Lopes Salomão Magiolino (UNICAMP) – que, com esmero, foram escolhidas para compartilharem de seus conhecimentos e contribuírem com as ricas e significativas experiências acerca dos processos escolares, tecendo importantes interlocuções.

**E**ntre algumas parceiras, não poderia deixar de fazer menção a quem teve apreciável envolvimento e contribuição na presente pesquisa... Além da Mariele, refiro-me às queridas Adriana Bragagnolo (pessoa e profissional exímia, na qual me espelho e por quem tenho imensa afeição, pois também tive a honra de tê-la como professora na graduação e, desde lá, apoiou o prosseguimento e qualificação da minha formação) e Mariane Bica (um ser humano e uma educadora admirável, sempre solícita, questionadora e batalhadora pelos direitos da criança viver a sua infância).

**N**ão poderia deixar de referir a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) que abriu suas portas e oportunizou o espaço e o tempo para que pudéssemos desenvolver a pesquisa. Todo o apreço às competentes professoras pelo fantástico trabalho que realizam e às crianças, interlocutoras privilegiadas que tornaram possível essa investigação e, por que não, mobilizadoras de outras?

**T**ambém cito e agradeço em especial ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização (GEPALFA), que desde o ingresso no curso de Mestrado me acolheu com tanto

carinho. Grata às companheiras pelas inúmeras frentes de trabalho, pelos ensinamentos e aprendizados, pelas risadas e desabafos, pela parceria em abranger o espaço escolar e contribuir com o desenvolvimento daquelas que são pureza, curiosidade, inteligência, imprevisibilidade, descoberta... que são o presente e o futuro da nação, as crianças.

**O**brigada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro durante os dois anos de estudo.

**S**audade é uma das palavras que deixo aqui e que, apesar dos obstáculos enfrentados, ela persistirá no meu peito. Nada é conquistado de graça, nada é feito sem esforço. Tudo tem um preço e também tropeços... Muitas vezes se quer fugir e sumir, entretanto, uma força maior nos impulsiona a seguir. O que permanece de todas as vivências é que tudo valeu a pena e, sobretudo, depois de tudo, com certeza eu não sou mais a mesma... Meu olhar tornou-se mais apurado e crítico e, por conseguinte, minha prática pedagógica ganha maior reflexividade a cada adentrar na sala de aula... Não paro por aqui! E, se alguém não foi referido no entremear dos vocábulos, ressalto que também está presente em meu pensamento e em meu coração, e, por isso, aproveito para reconhecer e agradecer (e depois, dar um caloroso abraço pessoalmente), pois nada se alcança desacompanhado.

Certo dia eu sonhei  
Que no mestrado em educação eu estaria  
Só não imaginei que “tão rápido” esta hora chegaria...  
Minha alegria foi imensa,  
Do meu empenho constante veio a recompensa.  
Mas sozinha eu não estava  
O caminho é árduo, mas “a companhia” é a chave do caminhar nessa estrada  
Muitas escolhas tive de fazer  
E, com certeza, jamais vou me arrepender  
Até afastada da profissão, por um ano eu fiquei  
Tudo em prol do meu crescimento...  
O quanto eu escutei (e fui escutada), falei, saberes compartilhei e amizades conquistei  
No palco da Educação Infantil eu investi  
Não foi à toa que tudo se iniciou ali  
O tempo e o espaço de brilhantes sentidos e significados  
As crianças com a professora aprendendo e se desenvolvendo num só compasso  
Os fios do conhecimento fui tecendo  
Muitos desafios foram aparecendo  
E novamente “a companhia” não me deixava sozinha  
E adivinha?  
Pensar, perguntar, escrever... Pensar, perguntar, escrever e... perguntar...  
Se não pergunto, não conheço  
Se não conheço, não me submeto  
E se não me submeto, ah... com certeza, eu não enfrento.  
Falar muito, pensar junto, vários nós na cabeça... quase endoideci, mas só quase...  
É só brincadeira... todo esse tempo valeu a pena  
Chegar onde se quer não é fácil e também nem tão difícil assim  
Mas, com certeza, é a melhor e mais certa trajetória de se escolher  
E esse é só o começo, a escada da sabedoria tem um preço,  
Ela é inacabada, ainda existirão tropeços  
Que honra poder subir em ombros de “gigantes” e perdurar no sonho de também ser um.  
É de pequenina que se vira grande.  
Ou por que é que você acha que elegi a pequena infância?  
Aqui não termina minha vigilância!

(A autora)

## RESUMO

A pesquisa que deu origem a este trabalho teve por objetivo analisar a configuração de situações de interação em que professora e crianças de turmas de pré-escola, mediante o recurso à linguagem verbal, põem em movimento, além dessa função, outras funções psicológicas. Pretendeu-se, ainda, contribuir para a compreensão do papel dessa primeira etapa da Educação Básica junto à formação psíquica das crianças e para a reflexão sobre a proposta curricular para a Educação Infantil. A problemática de investigação que conduz o estudo está posta da seguinte maneira: que configuração assumem as situações de interação em que a criança utiliza-se da linguagem verbal como mediadora/mobilizadora/impulsora de seu sistema psíquico? O arcabouço teórico basilar situa-se no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, principalmente nas investigações de Lev Vigotski sobre o desenvolvimento psicológico na infância, a constituição e o funcionamento do sistema psíquico. O estudo aborda a narrativa como unidade de análise, compreendendo-a como ação de convergência de várias funções psíquicas superiores. Para tanto, tomou-se de Jerome S. Bruner os estudos sobre a narrativa infantil como categoria de pensamento que permite a abertura da mente da criança para propor significados e criar mundos reais e possíveis, mediados pelos artefatos fornecidos pelas relações sociais das quais participa. De natureza qualitativa, a metodologia beneficia-se de propriedades do estudo de caso e da teoria fundamentada, guiando-se, para fins de análise, de preceitos provenientes da análise microgenética. O trabalho de campo foi realizado, em 2014 e 2015, junto a uma escola de Educação Infantil, da rede pública de Passo Fundo/RS, com turma de crianças de pré-escola I e de pré-escola II, compreendendo a faixa etária de quatro a seis anos. Os dados foram produzidos tendo por base videogravações e diários de campo e organizados em dois episódios de interação. A investigação permitiu a elaboração das seguintes conclusões: as funções psicológicas superiores agem como um sistema integrado, no qual se articulam reciprocamente; a roda de conversa viabiliza o processo de interação e, assim, institui-se como uma situação organizada de desenvolvimento; a intervenção tanto da professora quanto dos pares auxilia na (re)estruturação da linguagem e do pensamento das crianças; a mediação por meio do signo verbal é fundamental, pois através da palavra/pergunta do outro o sujeito requalifica e complexifica o seu psiquismo e, por isso, tem-se na escuta/ausculta a oportunidade para esse desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Funções Psicológicas Superiores. Linguagem verbal. Narrativa.

## ABSTRACT

This work is based on a research that had as objective to analyze the configuration of situations of interaction in which teacher and children of preschool classes, through the use of verbal language, put in motion, besides this function, other psychological functions. It was also intended to contribute to the understanding of the role of this first stage of Basic Education together with the psychic formation of children and to reflect on the curricular proposal for Early Childhood Education. The research problem that leads to this study is posed as follows: what configuration assume the situations of interaction in which the child uses verbal language as mediator / mobilizer / impeller of his psychic system? The theoretic basilar framework is based on the scope of Historical-Cultural Theory, mainly in the investigations of Lev Vygotsky on the psychological development in childhood, the constitution and the functioning of the psychic system. The study approaches narrative as a unit of analysis, understanding it as the convergence action of several higher psychic functions. In order to do so, it was used Jerome S. Bruner's studies about the child narrative as a category of thought that allows the opening of the child's mind to propose meanings and create real and possible worlds, mediated by the artifacts provided by the social relations in which the child participates. Of a qualitative nature, the methodology benefits from the properties of the case study and the grounded theory, guiding, for purposes of analysis, precepts from microgenetic analysis. The fieldwork was carried out in 2014 and 2015, together with a school of Early Childhood Education, of the public network of Passo Fundo / RS, with classes of preschool I and preschool II, comprising the age group of four to six years old. The data were produced based on videotapes and field diaries and organized into two episodes of interaction. The research has allowed the following conclusions : higher psychological functions act as an integrated system, in which they mutually articulate; groups conversations facilitates the process of interaction, and thus, establishes itself as an organized development situation; the intervention of both teacher and peers assists in the (re) structuring of children's language and thinking; mediation through verbal sign is fundamental, because through the word / question of the other, the subject requalifies and complicates his/her psyche and, therefore, we have in listening the opportunity for this development.

**Keywords:** Early Childhood Education. Superior Psychological Functions. Verbal language. Narrative.



## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Imagem 1: Pensar, selecionar e contar .....	84
Imagem 2 - Deixa eu falá .....	86
Imagem 3 - Euuuuuu! .....	87
Imagem 4 - Além do desenho, o que mais tem nessa página? .....	89
Imagem 5 - Lendo as letras e escrevendo a história .....	91
Imagem 6 - O rabão da serpente .....	93
Imagem 7 - A fala é de quem está com a Coruja.....	105
Imagem 8 - Escutar é fechar a boca, abrir o ouvido e olhar para o colega.....	109
Imagem 9 - Cantinho do pescador .....	115
Imagem 10 - Chico Bento em... a pescaria!.....	115
Imagem 11 - A conversa continua .....	116
Imagem 12 - Pensar para desenhar .....	118

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Dissertações e Teses encontradas no Portal da Capes – Banco de Teses, considerando os descritores de busca (2011 e 2012).....	35
Tabela 2 - Número de Dissertações e Teses encontradas na BDTD considerando os descritores de busca (2011 a 2015).....	35
Tabela 3 - Número de artigos encontrados no portal do Scielo considerando os descritores de busca (2011 a 2015).....	36
Tabela 4 - Tempo de filmagem em cada turma observada.....	78
Tabela 5 - Datas e tempo de filmagens – pré-escola II (2014).....	79
Tabela 6 - Datas e tempo de filmagens – pré-escola I (2015) .....	79

## **LISTAS DE QUADROS**

Quadro 1 - Resumo explicativo das normas compiladas para a transcrição do material videogravado .....	74
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

Anped: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil

FAED: Faculdade de Educação

FURB: Universidade Regional de Blumenau

FPE: Funções Psicológicas Elementares

FPS: Funções Psicológicas Superiores

GEPALFA: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNBE: Programa Nacional de Biblioteca Escola

PPGEdu: Programa de Pós-Graduação em Educação

RCEI: Referencial Curricular da Educação Infantil

RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

THC: Teoria Histórico-Cultural

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFPR: Universidade Federal do Paraná

UNESP: Universidade Estadual Paulista

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

UNIFESP: Universidade Federal de São Paulo

UPF: Universidade de Passo Fundo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E REFERENCIAIS DE BASE ..</b>	<b>22</b>
<b>1.1 Sobre os parâmetros curriculares que orientam a Educação Infantil no Brasil atualmente: relações com o tema de pesquisa.....</b>	<b>23</b>
1.1.1 Sobre a concepção de currículo, criança e infância: a Educação Infantil do tempo presente.....	25
1.1.2 Sobre o lugar da Educação Infantil no desenvolvimento das funções psíquicas: o que dizem as orientações curriculares .....	29
<b>1.2 Ao abordar a infância e a Educação Infantil, sobre o que se voltam as pesquisas acadêmicas? Em busca de interlocutores para a temática em investigação .....</b>	<b>33</b>
<b>1.3 Situando os referenciais de base: interação, funções psicológicas, narrativa e roda de conversa .....</b>	<b>41</b>
1.3.1 Não é uma interação qualquer... É uma interação que produz desenvolvimento .....	41
1.3.2 As funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores no desenvolvimento da criança .....	44
1.3.3. A dinâmica e complexa relação pensamento-linguagem .....	51
1.3.4 A narrativa como força mobilizadora de funções psicológicas .....	54
1.3.5 A roda de conversa e a viva interlocução entre professor(a) e crianças.....	62
<b>2 TRILHANDO UM CAMINHO METODOLÓGICO: OS FIOS E OS OLHARES NA TRAMA DA PESQUISA QUALITATIVA COM CRIANÇAS PEQUENAS.....</b>	<b>67</b>
<b>2.1 A pesquisa como um processo de escolhas .....</b>	<b>70</b>
<b>2.2 O universo pesquisado: sujeitos e espaços.....</b>	<b>77</b>
<b>2.3 O processo de análise: primando pelos aspectos microgenéticos, históricos e culturais.....</b>	<b>80</b>
<b>3 NA TESSITURA DO DIÁLOGO: A INTERAÇÃO QUE PÕE EM MOVIMENTO O SISTEMA PSICOLÓGICO INFANTIL .....</b>	<b>83</b>
3.1 Episódio 1: Atenção para a pergunta! .....	83
3.2 Episódio 2 – Narrativa: força do evento X forma de pensamento.....	105
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>147</b>

## INTRODUÇÃO

*Perguntem a si mesmos [...]. E verão como tudo fica diferente...*  
(SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 93)

Em minha trajetória, recordo-me de uma infância feliz, vivida intensamente. Ser criança em minha concepção foi sempre sinônimo de imaginar outro mundo naturalmente, transformar os momentos espontaneamente e viver magicamente. Aproveitei ao máximo essa etapa, pois, como minha família continuamente mencionava, *a infância não volta mais*. Por isso, brinquei, vivenciei e valorizei cada circunstância dessa linda e primordial fase da vida do ser humano.

Embora não tivesse irmãos e na minha rua não houvesse crianças, eu encontrava em outros amigos e na escola a possibilidade de ampliar o círculo de amizades e de criar novos vínculos afetivos. Eu adorava ser a “professora” e, nos períodos em que assumia esse importante papel, brincava em dar aulas para as minhas bonecas ou para as minhas amigas, utilizando o quadro, o giz e outros materiais presentes em uma sala de aula.

Através do exemplo das professoras que passaram pela minha trajetória, em especial na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, fui me cativando por aquilo que cativavam em mim a cada dia. Assim, pela significância que representavam em meu cotidiano, fui percebendo a intrínseca responsabilidade que a profissão docente possui na vida de um ser humano, que além de possibilitar a formação integral do sujeito, em seus aspectos morais, físicos, intelectuais, emocionais e sociais, acima de tudo, constrói pontes e medeia as dimensões relacionais.

O desejo em ser professora foi crescendo e, paralelo a isso, o apreço em poder realizar um trabalho com pessoas, em especial com as crianças, com as quais pudesse também fazer alguma diferença em sua aprendizagem e desenvolvimento. Desse modo, os exemplos observados, experiências compartilhadas e conhecimentos construídos em minha escolarização básica fizeram com que eu também escolhesse seguir a docência.

Quando ingressei no Curso de Pedagogia Licenciatura, na Universidade de Passo Fundo, no segundo semestre de 2008, tive o privilégio de confrontar, desde o início, os saberes teóricos com a prática pedagógica. Trabalhei como estagiária na Educação Infantil em duas escolas da rede privada, e como estagiária na coordenação do Ensino Fundamental I em outra escola particular, auxiliando também com aulas de apoio aos estudantes desse segmento

de ensino, ambas na cidade de Passo Fundo. Quando estava no último semestre da Graduação, a qualidade de minhas tarefas enquanto estagiária foi reconhecida pela escola onde atuava, que acabou me efetivando como professora de Educação Infantil, na qual desenvolvi um trabalho com crianças que correspondiam a faixa etária de três para quatro anos e de quatro para cinco anos. Além disso, pela parte da manhã, nessa mesma instituição, substituía algumas vezes os professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Ressalto que, apesar de toda a minha trajetória escolar e profissional ter sido em escola privada, vivenciei uma experiência bastante positiva e significativa na Educação Infantil de uma escola assistencial de Passo Fundo, durante o estágio supervisionado II da Graduação. Ao trilhar esse caminho, como estagiária e como docente, compartilhei momentos e saberes ímpares, que enriqueceram expressivamente a minha formação.

A Pedagogia foi me guiando, inquietando e encantando para o trabalho com crianças pequenas, por acreditar que a Educação Infantil é a etapa da escolarização formal em que se constrói essencialmente a base para se alcançar um desenvolvimento integral, e por perceber que a pequena infância é o suporte para a formação de uma educação que socializa e humaniza.

Ao findar o Curso de Pedagogia no segundo semestre de 2012 e sentindo-me instigada com certas práticas pedagógicas da minha formação e demais questões vigentes na escola, ingressei na Especialização em Orientação Educacional. Ao concluí-la, investi no antigo sonho de fazer o processo seletivo para o Mestrado. Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação em agosto de 2014 e fui contemplada com uma bolsa de estudos Taxa/Capes. Continuei atuando como docente até o final daquele ano. Em seguida, optei por me dedicar de forma mais intensa à pesquisa, afastando-me da escola durante 2015. Em 2016, retornei para a mesma instituição, trabalhando com crianças de quatro para cinco anos de idade.

Desde a entrada no Mestrado, a opção pela inserção na linha de pesquisa de *Processos Educativos e Linguagem* ampliou significativamente as minhas lentes com respeito às demandas da pesquisa no campo educacional, no qual os trabalhos ocorrem em contextos complexos e amplos de educação formal e não formal. A instituição escolar, de modo especial, tem sido uma das esferas mais exploradas pela investigação qualitativa no Brasil (CARVALHO, 2011, p. 207). Portanto, nesse espaço de formação, que é a escola, e através de trabalhos de naturezas epistemológicas diversas, torna-se possível compreender uma multiplicidade de conhecimentos, de sentimentos e de práticas que ali despontam, com vistas a explorar a lógica das interações existentes, por meio de trocas diretas ou indiretas entre os

sujeitos pertencentes a esse lugar. As reflexões são diversas quando se pensa nas contribuições que a comunidade educativa espera acerca dos trabalhos desenvolvidos, visto que “o papel do pesquisador é justamente servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Paralelo a isto, passei a colaborar com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização (GEPALFA)<sup>1</sup>, no qual as discussões centravam-se nos processos discursivos de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Tal projeto de pesquisa estava sendo desenvolvido em parceria com outras duas instituições, a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e a Universidade Regional de Blumenau (FURB). No período em que ingressei, o grupo estava mobilizado na realização de alguns trabalhos de campo e na formação de um banco de dados, tendo em vista a produção de materiais que pudessem subsidiar as reflexões sobre a temática acima referida, avançando colaborativamente nas discussões e nas futuras contribuições para a área educacional.

Além disso, o GEPALFA apresentava-se com vários projetos de pesquisa em andamento, pelas mestrandas e doutorandas. Nesse contexto de investigações, além do foco nos estudos da linguagem escrita nos anos iniciais, um projeto de pesquisa em nível de doutorado estava sendo desenvolvido pela Adriana Bragagnolo, direcionado então para o âmbito da Educação Infantil, intitulado *A interação verbal entre professoras e crianças de Educação Infantil: um encontro com a palavra*. O trabalho desenvolvido pela pesquisadora repercutiu sobre as definições de outros dois projetos de pesquisa, agora em nível de mestrado. Um deles, *A complexificação de conhecimentos de crianças na Educação Infantil: um estudo de caso*, elaborado por Mariele Fátima de Camargo. O outro é o que se constitui, neste momento, objeto desta exposição. Os três trabalhos exploram a Educação Infantil como lugar/tempo de desenvolvimento da criança, enfocando, especialmente, o papel da linguagem e das interações verbais nesse processo.

Inauguramos, portanto, uma pesquisa compartilhada, iniciada com a inserção da doutoranda em campo ainda no segundo semestre de 2014. No primeiro semestre de 2015, eu e minha colega de mestrado (Mariele) nos vinculamos a esse processo, colaborando com as videografações e com a produção do diário de campo. Tendo por objetivo ampliar e

---

<sup>1</sup> O GEPALFA é coordenado pela professora Dra. Adriana Dickel e reúne graduandos e pós-graduandos, além de docentes da Universidade de Passo Fundo e da Educação Básica da rede pública e privada de ensino.



enriquecer as investigações no universo da pequena infância, trabalhamos na perspectiva de que, na escola de Educação Infantil, considerado um espaço de formação das crianças, constituem-se práticas pedagógicas intencionais, que, na dinâmica da realidade desse nível da Educação Básica, tais ações vêm acontecendo e, sendo assim, são merecedoras de destaque e de análise.

Reconhecedores do grandioso potencial que as crianças possuem, os professores são capazes de mobilizá-las intencionalmente para aprendizagens e promover o seu desenvolvimento, não somente por meio da organização de objetos de ensino, mas também pela relação colaborativa e recíproca que estabelecem com esses sujeitos e os diferentes objetos de conhecimento. Sujeitos pequenos somente de estatura, porém com expressivas capacidades para desbravar o universo que os circunda, as crianças são dignas não somente de que nos abaixemos para ficarmos em sua altura, mas que as olhemos nos olhos, escutemos o que têm a dizer sobre o que pensam e sobre quão diverso, magnífico e infindável é o mundo que veem.

Pensando por esse viés, a criança possui uma vivência, enquanto o adulto tem outra vivência, e cada um, por sua vez, enxerga o mundo do lugar onde se encontra. A metáfora “ficar da sua altura” pode ser entendida em duas perspectivas, na medida em que essa atitude de se abaixar ao nível dos olhos da criança, ficando do seu tamanho, por um lado, não implica se destituir do olhar de adulto, e, por outro lado, significa também tentar observar o mundo do espaço que a criança ocupa. Dessa forma, ocorre uma interação de pontos de vista. Com relação então ao professor e, especialmente, ao profissional que atua na área da Educação Infantil, é necessário explicitar a premissa que afirma o valor do seu papel na formação das crianças, no sentido de apoiá-las em suas aprendizagens e, por conseguinte, na ampliação de sua visão de mundo.

Imbuída, assim, pelo ensejo de contribuir com os estudos no campo da pequena infância, no sentido de compreender como as crianças aprendem, desenvolvem-se, comunicam-se, significam, imaginam, transformam e representam seu universo, fui envolvendo-me com determinadas questões referentes ao desenvolvimento da linguagem verbal na escola de Educação Infantil. Passei a refletir sobre até que ponto a primeira etapa da educação é “básica” de fato para que, no decurso do processo de escolarização e da sua vida fora da escola, esses sujeitos (re)elaborem saberes e instituem relações com o conhecimento e com o mundo mais profundas do que lhes é exigido no cotidiano e o façam em colaboração e em reciprocidade.

Nas palavras de Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 57), no currículo designado a tal etapa, é necessário proporcionar um conjunto de práticas através das quais as crianças desenvolvam capacidades especificamente humanas (cognitivas, de linguagem, de relação entre as pessoas, de equilíbrio individual e motor), o que, assim como nas demais etapas, deve estar atrelado à aprendizagem de certos saberes culturais, que oportunizem o conhecimento do mundo que as envolve. Dito isto, Oliveira (2010, p. 48-49) assegura que

a definição de uma proposta pedagógica para a creche ou a pré-escola deve considerar a atividade educativa como intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, de modo que lhes sejam dadas as condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-as a agir sobre ela de modo transformador.

Ao concordar com o constante desafio de elaborar um planejamento vivo para/pela/com a criança, investi no estudo sobre a relação da Educação Infantil como etapa da Educação Básica e a constituição psíquica de seus sujeitos. Procurava entender como se dá o desenvolvimento de determinados recursos psicológicos, instituídos nas relações entre o aparato biológico e o mundo cultural, por meio da intervenção do adulto em turmas de Educação Infantil.

Para tanto, voltei-me à Teoria Histórico-Cultural (THC) e aos estudos desenvolvidos por Lev Vigotski<sup>2</sup> e seus colaboradores. Deles recupero o princípio segundo o qual o desenvolvimento psicológico das crianças ocorre pela interação entre elementos que se situam em vários planos: filogenético, ontogenético, sociogenético e microgenético. Em todos eles, a linguagem verbal ocupa lugar de destaque, uma vez que não somente essa função psíquica se constitui nesses vários planos, mas também atua como propulsora e como constitutiva de outras funções psíquicas. Em outras palavras, além de ter por base as funções psicológicas elementares (FPE), as funções psicológicas superiores (FPS), tipicamente humanas, na abordagem vigotskiana, têm na linguagem um dos principais elementos transformadores do fluxo dessas funções, uma vez que requer e possibilita relações essencialmente novas a partir de sua apropriação pelos sujeitos.

Nesse mesmo caminho, o psicólogo estadunidense, Jerome Bruner (1997a), também considera a linguagem como referência/meio mais poderoso da espécie humana. Defende que

---

<sup>2</sup> Em virtude da diversidade de grafias do sobrenome desse autor, optamos por nos referir a ele de maneiras diferentes ao longo do texto. Sempre que nos dirigirmos de maneira geral aos estudos de Vigotski, utilizaremos a escrita em português brasileiro, mas, ao fazermos menção a uma obra específica, faremos a chamada de acordo com o modo como ele é apresentado na ficha catalográfica da obra em uso.

a grande tarefa da Psicologia é compreender as formas pelas quais os seres humanos produzem significados nos diversos contextos culturais e como esses significados passam a reger as funções psíquicas. Os sujeitos, para Bruner, são resultado dos processos de significação, os quais resultam, por sua vez, dos sistemas simbólicos da cultura, entre os quais se destaca a linguagem, essencial no processamento do mundo, no planejamento e na ação humana.

Tais estudos foram repercutindo sobre o modo como recebia as informações provenientes da minha entrada em campo. Os interesses iniciais foram se transformando e o material mostrava-se com uma potencialidade investigativa para muitos projetos. Optamos, então, por direcionar o nosso olhar para a dinâmica das FPS nas situações de interação, visando contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento dessas funções psíquicas, analisadas em seu movimento no curso das interações entre professora e crianças e entre crianças e crianças em turmas de pré-escola, isto é, para a forma como as funções psicológicas atuam reciprocamente no processo de desenvolvimento das crianças, considerando a seriedade da professora com relação à intencionalidade pedagógica.

Na medida em que adentrávamos no material e nos estudos sobre esse objeto, começamos a notar que as situações envolvendo a ação da narrativa eram recorrentes nas turmas de pré-escola I e II, não somente como porta de entrada da criança para o universo da Literatura, mas, muito além, porque por meio delas os pequenos revelavam seus modos de pensar sobre a vida, sobre si e sobre os outros, situavam o seu mundo e a si no mundo, contavam sobre suas aprendizagens e sobre as interações que compunham o seu cotidiano.

Dois autores ajudaram-nos a apurar esse olhar. Conforme Bruner (1997a, 1997b), para ordenar experiências e construir realidades, o ser humano produziu dois modos de pensamento - o paradigmático ou lógico-científico e o narrativo -, cujas formas variam de acordo com a ênfase dada pela cultura. Bruner vê na narrativa infantil a abertura da mente da criança para propor significados e criar mundos reais e possíveis, mediados pelos artefatos fornecidos pelas relações das quais participa.

Para Wertsch (1998, p. 60), o funcionamento mental e o contexto sociocultural devem ser compreendidos como situações que interagem dialeticamente e como elementos de uma unidade mais inclusa de análise, a *ação humana*, mais especificamente, a *ação mediada*, a ação mediante a qual o ser humano opera sobre o mundo e por ele é modificado, com a interposição de instrumentos concretos e/ou instrumentos psicológicos.

Estabelecendo uma relação entre ambos, passamos a entender a narrativa como uma ação de linguagem que, ao se realizar nas interações entre ao menos dois sujeitos, organiza e impulsiona experiências compartilhadas, por meio das quais se podem observar funções psicológicas movimentando-se e atuando sobre o desenvolvimento psíquico das crianças.

Com a abordagem Histórico-Cultural, o desejo de inserir nossos estudos no campo da pesquisa em Educação Infantil, em especial, no que tange à sua importância face ao desenvolvimento da linguagem verbal, foi ganhando novas dimensões e qualificando a necessidade de enriquecer as práticas escolares com as crianças pequenas, consideradas sujeitos ativos, que negociam, compartilham, interpretam e criam culturas, que (re)elaboram conhecimentos em interação e colaboração com os adultos e com seus pares e que pensam sobre o que veem e aprendem.

Com base em tais considerações, apresentamos a questão que se constituiu como central em nossa investigação: *que configuração assumem as situações de interação em que a criança utiliza-se da linguagem verbal como mediadora/mobilizadora/impulsora de seu sistema psíquico?* É objetivo de nossa pesquisa, portanto, analisar a configuração de situações de interação em que professora e crianças de turmas de pré-escola, mediante o recurso à linguagem verbal, põem em movimento, além dessa função, outras funções psicológicas, com vistas a compreender o papel da Educação Infantil frente ao desenvolvimento integral das crianças.

Como objetivos específicos, pretendemos:

- a) Explorar a relação entre pensamento e linguagem e como isso vai se articulando e agindo reciprocamente, movimentando outras funções psíquicas em uma situação social de desenvolvimento, que é a situação de produção de uma ação específica de linguagem, a produção de narrativa.
- b) Compreender de que forma as situações planejadas pela professora constituem-se como situações de desenvolvimento mediante as quais as crianças atuam com e sobre as funções psicológicas superiores.
- c) Explorar a ideia segundo a qual a narrativa, como forma de pensamento sobre e com o mundo, movimenta pensamento e linguagem, além de outras funções psíquicas, constituindo-se como um espaço em que tais elementos atuam para o desenvolvimento das crianças.

Além disso, a fim de contribuir para a constituição de um currículo para a Educação Infantil que potencialize as vozes pertencentes a esse indispensável e vivo espaço de

formação, e de mostrar ações pedagógicas carregadas de intencionalidade que permitem às crianças estabelecer relações com a linguagem verbal (conhecimento central no desenvolvimento infantil), criar significados às suas aprendizagens e representar realidades, é que adotamos uma abordagem metodológica de natureza qualitativa favorecendo-nos de propriedades do estudo de caso e da teoria fundamentada, e guiando-nos, para fins de análise, de preceitos provenientes da análise microgenética.

O trabalho de campo, necessário para explorar as questões anteriormente expostas, foi desenvolvido em uma escola de Educação Infantil pertencente à rede pública municipal, situada em um loteamento de periferia da cidade de Passo Fundo. Foram feitas observações, registradas em áudio e vídeo e em diário de campo. Das cenas recompostas através desse material e do confronto com o referencial de base resultou a composição de episódios de interação, passíveis de tratamento e análise. Embora cinco turmas tenham colaborado para o trabalho de campo iniciado por Adriana Bragagnolo (como antecipado anteriormente), optamos por realizar nosso estudo abordando situações de interação ocorridas nas turmas de pré-escola II (2014), com crianças na faixa etária de cinco para seis anos e de pré-escola I (2015), com crianças na idade de quatro para cinco anos, ambas com o acompanhamento de uma mesma professora.

A exposição que segue está dividida em três capítulos. No primeiro deles, serão abordados temas fundamentais à pesquisa, a saber, o desenvolvimento psíquico da criança e a constituição/o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a narrativa e o seu lugar na relação do sujeito com o mundo, o lugar da criança no currículo. Ainda nesse capítulo, abriremos espaço para a reconstrução de elementos acerca das produções localizadas no cenário acadêmico brasileiro, com aproximação da temática de nosso trabalho. Investiremos no estudo referente ao entrelaçamento das funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores no desenvolvimento do ser humano, com vistas a problematizar o lugar da Educação Infantil na formação psíquica da criança, e enfatizaremos a ação da narrativa como força mobilizadora de funções psicológicas. No segundo capítulo, debruçar-nos-emos sobre o percurso metodológico realizado, a fim de descrever os desafios da investigação na esfera da pequena infância e explicitar o universo da pesquisa desenvolvida. O terceiro capítulo apresenta dois episódios com base nos quais é problematizada a movimentação dos processos psicológicos na interação entre professora e crianças e entre crianças e crianças. Por fim, seguem-se as conclusões a que nosso estudo nos levou.

## **1 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E REFERENCIAIS DE BASE**

Na primeira seção deste capítulo, o leitor encontrará algumas reflexões acerca dos marcos que condicionam a Educação Infantil no Brasil hoje, apresentados pelos documentos oficiais RCNEI (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c), DCNEI (BRASIL, 2010), BNCC (BRASIL, 2016) e RCEI (PREFEITURA, 2008). Ela está dividida em duas subseções: na primeira subseção, discutiremos as concepções de currículo, criança e infância, como fundamentais a propostas pedagógicas que respeitem a criança como sujeito não somente de necessidades, mas, também, como um sujeito de direitos que vive no seu tempo e que seja protagonista do processo de aprendizagem, um interlocutor ativo e competente, que têm muito a compartilhar, colaborar e a ensinar tanto aos pares, quanto aos adultos (especialmente!); na segunda subseção, faremos uma exposição sobre a abordagem acerca do desenvolvimento psíquico da criança, da constituição/do desenvolvimento da linguagem oral e da narrativa, que orientou os nossos trabalhos. Dedicaremos a segunda seção à exposição dos resultados obtidos na busca pelas produções existentes no entorno acadêmico brasileiro, com vistas a localizar aspectos lacunares face aos quais a presente pesquisa se coloca e colabore com a área da Educação Infantil. Trataremos, na terceira seção, das relações privilegiadas que se constituem no espaço escolar, do(a) professor(a) com as crianças e de crianças com outras crianças, preocupando-nos em anunciar qual é a interação que se compõe como base para o nosso olhar nesta investigação. Na quarta seção, investiremos no referencial teórico, discutindo a constituição das funções psicológicas superiores, dando atenção especial às funções psíquicas da linguagem e do pensamento e da relação que ali está imbricada, o que mobiliza o desenvolvimento das demais funções e funda pois, um complexo e dinâmico sistema. Por fim, discorreremos na quinta seção, sobre a narrativa como uma ação de convergência desse sistema, a fim de revelar que a criança pode agir com/sobre as funções psicológicas superiores, circunstanciando-se em uma mesma atividade<sup>3</sup> de linguagem.

---

<sup>3</sup> Cabe esclarecer que, ao longo do texto, quando nos referirmos à palavra “atividade”, estaremos nos remetendo à atividade principal, isto é, à atividade cujo desenvolvimento controla as transformações mais importantes nos processos psicológicos e nos traços psíquicos da personalidade da criança, em um determinado estágio de desenvolvimento. Essa atividade é caracterizada por três atributos: em sua forma surgem outros tipos de atividade; nela os processos psicológicos são modelados ou reestruturados; e dela dependem as essenciais mudanças na personalidade infantil (LEONTIEV, 2014, p. 59-83).

## **1.1 Sobre os parâmetros curriculares que orientam a Educação Infantil no Brasil atualmente: relações com o tema de pesquisa**

A Educação Infantil no Brasil, embora os muitos avanços obtidos nas três últimas décadas, ainda é uma área jovem no que se refere a uma proposta que contemple, olhe e respeite a criança pequena no seu tempo presente, agregando o valor que esse sujeito realmente merece. Isso porque “a percepção da criança como protagonista de sua própria vida, enraizada em sua época e cultura, ainda está muito distante das relações que nós, adultos, estabelecemos com ela” (BARTHOLDO; TUNES, 2008, p. 2).

Mencionando os principais marcos que delinearam a história da Educação Infantil em nosso país, retomamos que a Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas, vinculando esse atendimento ao âmbito dos serviços educacionais oferecidos pelo Estado. No entanto, foi a partir da década de 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que os interesses atrelados à educação foram impulsionados para defender um novo modelo de Educação Infantil (OLIVEIRA, 2010, p. 117).

De acordo com a LDBEN (BRASIL, 2014<sup>4</sup>, p. 22), especificamente no Art. 29<sup>5</sup>, assegura-se que a Educação Infantil, como “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Mas, o que significa considerar a Educação Infantil como uma das etapas da Educação Básica? Conforme a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, a Educação Básica é o alicerce para que o ser humano aprenda e se desenvolva por toda a vida. Nesse sentido, destaca-se que a cada pessoa (criança, jovem ou adulto) devam ser oferecidas oportunidades educativas com vistas a que tenha supridas as suas necessidades básicas de aprendizagem.

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1998, p. 3).

---

<sup>4</sup> Versão do documento atualizada em 07/11/2014.

<sup>5</sup> Artigo com redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

Pensando assim, a Educação Básica que é composta por três etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, está ligada ao que é essencial para tornar o sujeito apto a enfrentar os desafios do mundo no qual está inserido. É o caminho para assegurar a todos os indivíduos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, a fim de fornecer-lhes os meios para desenvolverem-se no trabalho e em estudos posteriores. Portanto, a Educação Básica torna-se, dentro do Art. 4º da LDBEN, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada.

Didonet (2008, p. 48) destaca a importância do novo enfoque para a Educação Infantil dado pela LDBEN. Segundo ele, a Lei

planta outros marcos nessa trajetória de integração creche e pré-escola ou, melhor, de integralização da educação infantil. O principal é a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Esta conceituação é sua carta de alforria. Sai da inferioridade conceitual que as etapas posteriores lhe atribuíam (preparatória, não obrigatória), reforça seu objetivo e efeito educacional (início do processo educacional, do desenvolvimento e aprendizagem) e lhe dá tal relevância que, a partir dessa definição, não tem lógica pensar o edifício educacional da pessoa começando na segunda etapa, ou seja, no ensino ainda chamado de fundamental.

Na medida em que os parâmetros legais foram sendo modificados também as propostas pedagógicas para a área da Educação Infantil foram repensadas. Um importante passo na qualidade do atendimento à criança de até seis anos foi dado com a formulação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c), concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional, portador de objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com as crianças pequenas e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1999 (BRASIL, 1998; BRASIL, 1999), que “[...] trataram o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis e defenderam uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente como alguém com direito de viver sua infância” (OLIVEIRA, 2010, p. 119).

Em 2009, com a atualização das DCNEI (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b) intensificou-se a importância da promoção do desenvolvimento pleno da criança até os cinco anos de idade, assegurando-lhe o acesso aos processos de construção de conhecimento e a aprendizagem de diferentes linguagens, além do direito ao atendimento de outras necessidades básicas, as quais dizem respeito “à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças” (OLIVEIRA, 2010, p. 120).



A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>6</sup> para a Educação Básica, cuja aprovação está prevista para 2017, oferecerá outra configuração para a Educação Infantil, pois “[...] procura consolidar as conquistas das Diretrizes, enfocando direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista a equidade entre as crianças brasileiras e a garantia do direito à cidadania” (BRASIL, 2016, p. 57).

Como desdobramento do RCNEI e das DCNEI, no âmbito do município de Passo Fundo, de cuja rede de ensino é integrante a escola na qual foi desenvolvido o trabalho de campo de nossa pesquisa, foi elaborado, em 2008, o Referencial Curricular da Educação Infantil (RCEI) (PREFEITURA, 2008) de modo a servir de guia para o trabalho dos(as) professores(as) e para a elaboração de seus planos de estudo, na escola.

Considerando a importante presença que essas orientações representam tanto na gestão da Educação Infantil como nos diversos projetos pedagógicos que respaldam as propostas didáticas desenvolvidas pelas professoras nas escolas, voltamo-nos para elas, perguntando-lhes sobre as concepções de currículo, infância e criança que carregam e sobre como articulam internamente o tema de nossa investigação.

### 1.1.1 Sobre a concepção de currículo, criança e infância: a Educação Infantil do tempo presente

*Um ponto, entre muitos, parece-nos fundamental e básico: a imagem das crianças [...] como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. Sua necessidade e direito de comunicar-se e interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e identificação com a espécie. Isso provavelmente explica por que as crianças sentem-se dispostas a expressarem-se dentro do contexto de uma pluralidade de linguagens simbólicas, e também por que são muito abertas a intercâmbios e reciprocidade, como atos de amor. Elas não apenas desejam receber, mas também querem oferecer (RINALDI, 2016, p. 108).*

As palavras de Rinaldi movem um turbilhão de pensamentos e sentimentos, pois quando tratamos de crianças, em especial dos pequenos colaboradores que abrilhantam e enriquecem as escolas de Educação Infantil, situamo-nos em uma posição ainda mais desafiadora. Assim, juntamente com Barbosa (2006, p. 13), questionamo-nos sobre: ao

---

<sup>6</sup> Trata-se de uma exigência posta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). O documento, endereçado às três etapas da Educação Básica, possui caráter normativo e apresenta-se como referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, compondo-se como instrumento de gestão pedagógica (BRASIL, 2016, p. 24-25).

elaborar um currículo, privilegia-se a escolarização ou a livre expressão?; como deve agir o(a) professor(a) de crianças pequenas, deixando-as livres ou realizando intervenções?; é necessária uma rotina<sup>7</sup> para organizar a vida dos espaços escolares?

Ancoradas nas palavras de Vasconcellos (2013, p. 38), se propõe a Educação Infantil “[...] como espaço da criança, e não do aluno, como lugar da atividade, e não da aula, com sua atenção às relações, à produção de intersubjetividades, às diferenças, ao brincar e às lógicas que escapam à tirania do capital [...]”. A autora (2013, p. 37) chama a atenção ainda para o fato de que, o segmento da Educação Infantil seja talvez, o mais preparado para lidar com uma educação transformadora, tendo a produção de humanidade no núcleo do processo, ou seja, esta primária e essencial etapa pode representar o primeiro passo rumo à mudança no sistema educacional, por abarcar o convívio com as lógicas infantis.

As DCNEI atualizadas (BRASIL, 2010, p. 12) descrevem o currículo como o “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral das crianças que se encontram na faixa etária de até cinco anos. Em consonância com Akuri (2016, p. 79), defendemos “[...] um currículo na Educação Infantil que oriente a ação pedagógica intencional do professor para possibilitar à criança a apropriação do que há de mais elaborado na cultura, em sua forma ideal”.

Amorim e Dias (2012, p. 135) destacam, no entanto, que “as propostas pedagógicas e curriculares precisam ser construídas no contexto de cada instituição de EI, uma vez que elas precisam considerar as especificidades institucionais, seus profissionais, a comunidade e, principalmente, as crianças”, e que sem essas últimas a educação seria totalmente “sem graça”, pois estão entre os pequenos as peças-chave de um processo inovador e transformador. Sem as crianças, sequer compartilharíamos da espontaneidade, do encantamento, da criatividade, das incertezas, daquele brilho no olhar e do sorriso no rosto que só vemos e sentimos ao (com)vivermos com elas.

Entendendo basicamente o currículo como tudo aquilo que se produz na esfera escolar, na qual os projetos precisam ser pensados *para, pela e, acima de tudo, com* a criança,

---

<sup>7</sup> Categoria pedagógica que se configura como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social. Fazem parte das rotinas todas as atividades que são recorrentes ou reiterativas, mas que, nem por isso, necessitam ser repetitivas, isto é, feitas do mesmo modo todos os dias (BARBOSA, 2006, p. 201). Na Educação Infantil, não tratamos de rotinas rotineiras, e, sim, de formas de rotina, referindo-se ao cotidiano coletivo com um pouco de repetição e um pouco de variação. Ao mesmo tempo em que as rotinas representam um caráter normatizador, dão o sentido de continuidade para as crianças.

percebemos que, para além das habilidades físicas/operacionais, sociais, emocionais e intelectuais que a etapa da Educação Infantil abarca, os pequenos devem ser mobilizados constantemente pelo(a) professor(a) a alargar suas possibilidades linguísticas (entre outras!), aprendendo a agir, ou melhor, a “brincar” com/sobre a língua, a fim de ampliar o seu poder de ação significativamente em diversos contextos,

dessa forma, a organização curricular abre mão de um ambiente de silêncio e obediência e concretiza situações nas quais as crianças se mostram exploradoras e são reconhecidas como interlocutoras inteligentes que constroem argumentos no confronto com situações estimulantes. Isso envolve respeitar ritmos, desejos e características do pensamento infantil (OLIVEIRA, 2010, p. 51-52).

Tornar a Educação Infantil uma etapa da Educação Básica, como vimos anteriormente, permitiu passar de uma percepção que considerava a criança como ser em falta, incompleto, apenas a ser protegido, para uma concepção da criança como protagonista do seu desenvolvimento, construído por meio da viva interlocução com os pares e com adultos do seu entorno. Reconhecemos, assim, uma criança que é capaz de criar teorizações, interpretações, que sabe e quer perguntar e que é co-protagonista da construção do conhecimento (BARBOSA; HORN, 2008, p. 28).

Trabalhamos com a ideia do ser participante do meio em que vive, de forma ativa e talentosa, “[...] uma criança-sujeito, autora de sua palavra, que nos mostra os espaços sociais a partir dos quais emerge a sua voz, seu desejo” (JOBIM E SOUZA, 2012, p. 25). Não se trata de o adulto falar por ela, mas, sim, de estarem ambos em formação e na interação, construindo uma compreensão mais abrangente do que significa existir socialmente em um contexto já marcado, o que é pressuposto básico para o nosso olhar. Angotti (2014, p. 20) reafirma que as crianças são

[...] seres íntegros em suas manifestações de singularidade, historicidade e cultura, que, por meio das práticas de educação e cuidado, deverão ter a garantia de seu desenvolvimento pleno pelas vias da integração entre seus aspectos constitutivos, ou seja, o físico, emocional, afetivo, cognitivo/linguístico e social.

As DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12) também trabalham com essa perspectiva de criança, como um sujeito histórico e de direitos, que “[...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia,

deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

Barbosa (2009, p. 183) corrobora tal entendimento, ao afirmar que as “crianças rompem as fronteiras com o mundo dos adultos e o ressignificam através de suas lógicas de crianças”, já que abandonam uma atmosfera passiva para se tornarem interlocutoras culturais, e, ao instalarem suas próprias culturas, colaboram para o mundo “dos grandes”. Ainda, Kramer (2012, p. 271-272), ao investigar a infância e os campos do saber, tomando como discussão as lutas políticas em defesa dos direitos das crianças, apresenta-as como

[...] sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em [que] deixar de ser criança!). Contra essa percepção, que é infantilizadora do ser humano, tenho defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança. Pode nos ajudar a aprender como elas.

Construímos (ainda!) uma visão de criança como um sujeito que é diferente do adulto; logo, ela não é alguém que está sendo preparada para a próxima fase da vida, ou simplesmente uma miniatura das pessoas “crescidas”. A criança é criança e ponto! É um sujeito competente e inteligente que tem muito a ensinar. E, nesse tempo de criança, ela vai (com)viver, explorar, interpretar, representar e experienciar o mundo utilizando-se das ilimitadas linguagens, as quais, muitas vezes, o adulto desconhece.

A partir de um olhar sociológico<sup>8</sup>, Abramowicz e Oliveira (2010, p. 45) defendem que o tempo da criança é o tempo contemporâneo. A infância é um presente do qual o adulto não é membro, é um encontro entre épocas, gerações e descontinuidades. Logo, é um encontro de um tempo cronológico e de um tempo intempestivo. Já, a criança, não é somente presente, também é passado, onde se inscreve e é inscrita. Ou seja, ao chegar ao mundo, a criança viverá um tipo de infância reconhecida pelo grupo que a cerca, com suas marcas de gênero, raça, sexualidade, etc. Além disso, a criança anuncia e é mensageira de um futuro.

---

<sup>8</sup> A Sociologia da Infância é um movimento surgido na Europa e em alguns países de língua inglesa a partir da década de 1980, que, segundo Delgado e Müller (2005, p. 351), tem ocupado um espaço significativo no cenário internacional, por propor o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças como atores sociais plenos e, por considerar a importância do coletivo, defendendo que esses sujeitos negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares.

A criança é sim assumida como um sujeito historicamente construído, “mas não concluído, e, por isso mesmo, um sujeito em processo permanente de busca” (DE ANGELO, 2011, p. 59). Estamos tentando, neste sentido, alcançar uma compreensão mais completa da representação de infância, entendida como plural, com alteridade e com suas peculiaridades, visto que, “[...] enquanto referida a um sujeito com estatuto próprio, ocupando, portanto, um lugar social específico, é uma construção delineada pela modernidade” (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2008, p. 103).

### 1.1.2 Sobre o lugar da Educação Infantil no desenvolvimento das funções psíquicas: o que dizem as orientações curriculares

Considerando a existência de todos esses parâmetros a orientar o trabalho dos/as professores/as de Educação Infantil, importa-nos olhar para o que essas propostas curriculares contemplam em relação aos temas sobre os quais estamos investigando, sobre o desenvolvimento psíquico da criança, a constituição/o desenvolvimento da linguagem oral e a narrativa.

Nos três volumes do RCNEI (introdução; formação pessoal e social; conhecimento de mundo), percebemos que o desenvolvimento da criança é tratado por diversas áreas do conhecimento, com base nas quais são apresentadas as capacidades necessárias ao desenvolvimento integral da criança, relativas à expressão, à comunicação, à interação social, à emoção, ao pensamento e às dimensões cognitivas, éticas, estéticas e artísticas.

Os documentos não chegam a abordar explicitamente o papel da Educação Infantil no desenvolvimento das funções psíquicas, mas elas aparecem, por exemplo, como “capacidades importantes” que as crianças podem desenvolver: nas brincadeiras - **atenção**, imitação, **memória**, **imaginação** - (BRASIL, 1998b, p. 22); no “fazer musical”, ao indicar que o(a) professor(a) de bebês contribui para o desenvolvimento da **percepção** e da **atenção** no momento em que “[...] canta para eles; produz sons vocais diversos por meio da imitação de vozes de animais, ruídos etc., ou sons corporais, como palmas, batidas nas pernas, pés etc., embala-os e dança com eles” (BRASIL, 1998c, p. 58); na sonorização de histórias, ao sugerir que o(a) professor(a) represente “[...] sonoramente um bater de portas, o trotar de cavalos, a água correndo no riacho, o canto dos sapos e, enfim, a diversidade de sons presentes na realidade e no imaginário das crianças”, atividade que envolve e desperta a **atenção**, a **percepção** e a discriminação auditiva (BRASIL, 1998c, p. 63); nos conteúdos, ao remeter a

um repertório de canções com vistas ao desenvolvimento da **memória** musical (BRASIL, 1998c, p. 56); nas artes visuais, ao conceber que, “[...] por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando **percepção, imaginação, [...]**” (BRASIL, 1998c, p. 93, grifo nosso). Além disso, a função do **pensamento** aparece bastante nas noções matemáticas. Ao tratar da grandeza ‘tempo’, por exemplo, menciona-se que “presente, passado e futuro; antes, agora e depois são noções que auxiliam a estruturação do **pensamento**” (BRASIL, 1998c, p. 227, grifo nosso).

Quando o RCNEI aborda a linguagem de modo geral, menciona que ela fornece vários indícios quanto ao processo de diferenciação do eu e do outro, enriquece as possibilidades de comunicação e de expressão e, por isso, representa um potente veículo para a socialização. Assinala que, por meio da linguagem, o indivíduo pode ter acesso a outras realidades, sem passar necessariamente pela experiência concreta (BRASIL, 1998b, p. 24). Diante disso, ao adentrar na seção específica sobre a linguagem (oral e escrita), o RCNEI (BRASIL, 1998c, p. 117) descreve que esse trabalho se constitui como “um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento”.

Quando trata do desenvolvimento da linguagem, o RCNEI (BRASIL, 1998c, p. 125) explicita que “as brincadeiras e interações que se estabelecem entre os bebês e os adultos incorporam as vocalizações rítmicas, revelando o papel comunicativo, expressivo e social que a fala desempenha desde cedo”. Além da linguagem falada, a comunicação acontece por meio de gestos, de sinais e da linguagem corporal, que dão significado e apoiam a linguagem oral. Logo, “a criança aprende a verbalizar por meio da apropriação da fala do outro” (BRASIL, 1998c, p. 125). Portanto, ao discorrer sobre a **linguagem oral**, o documento (BRASIL, 1998c, p. 120-121) ressalta que ela

[...] possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas.

Ainda, o RCNEI (BRASIL, 1998c, p. 119, grifo nosso) aponta que, “o trabalho com a **linguagem oral**, nas instituições de educação infantil, tem se restringido a algumas atividades, entre elas as rodas de conversa”. Conforme o documento, em geral, as rodas têm

sido marcadas por um monólogo com o(a) professor(a), visto que as crianças são chamadas em coro ou uma por vez a responderem a uma única pergunta dirigida a todos, ou seja, a ação centraliza-se no adulto. É por isso que, mais adiante, o Referencial informa a importância do contato com o maior número possível de situações comunicativas e expressivas, o que resulta no desenvolvimento das capacidades linguísticas da criança: “Isso significa que o professor deve ampliar as condições da criança de manter-se no próprio texto falado. Para tanto, deve escutar a fala da criança, deixando-se envolver por ela, ressignificando-a e resgatando-a sempre que necessário” (BRASIL, 1998c, p. 135). Logo, “eleger a linguagem oral como conteúdo exige o planejamento da ação pedagógica de forma a criar situações de fala, escuta e compreensão da linguagem” (BRASIL, 1998c, p. 134).

Em relação à **narrativa**, no RCNEI há uma presença sutil... Nas artes visuais, por exemplo, sugere-se que, enquanto as crianças desenham ou criam objetos, elas também brinquem de “faz-de-conta” e verbalizem narrativas que expressem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas (BRASIL, 1998c, p. 93). O documento (BRASIL, 1998c, p. 136) coloca que o(a) professor(a) “tem, também, o importante papel de ‘evocador’ de lembranças. Objetos e figuras podem ser desencadeadores das lembranças das crianças e seu uso pode ajudar a enriquecer a narrativa delas”. O RCNEI traz ainda que

a narrativa pode e deve ser a porta de entrada de toda criança para os mundos criados pela literatura. A criança aprende a narrar por meio de jogos de contar e de histórias. [...]. Estimulando as perguntas e respostas, o professor propicia o estabelecimento da alternância dos sujeitos falantes, ajudando as crianças a detalharem suas narrativas (BRASIL, 1998c, p. 140).

Já as DCNEI, por ser um documento mais conciso, não aprofunda os aspectos que nos propomos a investigar nesta dissertação. O que encontramos diz respeito aos eixos do currículo, e enfoca fundamentalmente o desenvolvimento da linguagem no sentido de a escola possibilitar “[...] às crianças 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, 2010, p. 25).

Na Base Nacional Comum Curricular, o círculo dos aspectos mencionados nas DCNEI está ampliando-se. Considerando os saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças, associados às suas experiências, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e

imagens; **escuta, fala, linguagem e pensamento**; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O documento coloca em destaque que “[...] os campos de experiências não estão centrados apenas na criança, tampouco no/a professor/a, mas nas relações que ocorrem entre as crianças, o/a professor/a, os familiares, a comunidade, os saberes, as linguagens, o conhecimento, o mundo” (BRASIL, 2016, p. 64).

Ao adentrar no campo “**escuta, fala, linguagem e pensamento**”, a BNCC evidencia que as palavras são apropriadas pela criança e se tornam seu veículo privilegiado de pensamento e comunicação. Por isso,

na Educação Infantil, são importantes as experiências da criança com a cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens, que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2016, p. 73).

No Referencial Curricular da Educação Infantil do Município de Passo Fundo (PREFEITURA, 2008, p. 5, grifo nosso), destaca-se que a escola de Educação Infantil, além do seu caráter socializador, “[...] deve constituir-se em um espaço onde as crianças possam ter acesso a diferentes experiências socioculturais, ampliando o desenvolvimento de sua capacidade de expressão, **pensamento**, interação, comunicação”.

No referido documento, as funções psíquicas aparecem no brincar, já que esta atividade é para a criança “[...] uma forma de descobrir o mundo, desenvolver capacidades como **atenção**, criatividade e **imaginação**, organizar **emoções**” (2008, p. 10, grifo nosso). Com relação aos conteúdos/grandes conceitos na área da sociedade, que envolvem as crianças de até três anos, situam-se a **atenção**, **percepção**, **memória**, **linguagem** (2008, p. 21). Nas artes visuais, tem-se a **percepção** como conteúdo/grande conceito na leitura de imagens (2008, p. 25). Na música, apresenta-se a capacidade de **percepção** auditiva, referindo-se às crianças de até três anos (2008, p. 27), a **percepção** rítmica/melódica de pequenas ações (2008, p. 28) para estabelecer relações, envolvendo as crianças de quatro e cinco anos. Na linguagem corporal – movimento, considera-se fundamental o trabalho com a **percepção** das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo (2008, p. 31).

O RCEI, ao apoiar-se nos estudos de Lev S. Vigotski, ressalta que a “interação proporciona o desenvolvimento de estruturas mentais, tornando-se, pois, condição para a formação das **qualidades tipicamente humanas**” (PREFEITURA, 2008, p. 20, grifo nosso). A **linguagem oral**, “[...] como capacidade tipicamente humana, tem na fala a sua manifestação, que habilita o ser humano a comunicar ideias, pensamentos e intenções de



diversas naturezas” (2008, p. 22). O documento evidencia que, além da fala organizar o pensamento, permite outras formas de linguagem, como a literatura, a música, a dança, o teatro, mediante as quais as crianças se influenciam mutuamente e estabelecem relações interpessoais. O RCEI (PREFEITURA, 2008, p. 35) descreve que

a linguagem evidencia-se em todos os momentos, nas variadas situações do cotidiano e deve ser trabalhada de forma que a criança possa manifestar suas opiniões, ouvir o outro, dar recados, recordar fatos, relatar acontecimentos, passeios, brincadeiras, demonstrar sentimentos, desagrados.

O documento destaca, também, a importância da relação que a criança constrói com os adultos (criança-adulto), o que possibilita o ingresso no mundo do significado e o desenvolvimento da linguagem. Já o contato da criança com outra criança (criança-criança) auxilia nas formas de expressão e no controle das emoções (PREFEITURA, 2008, p. 8).

O olhar sobre os documentos oficiais que orientam um currículo para a Educação Infantil e sobre o que há neles do que nos propomos estudar permite-nos situar esta dissertação como uma contribuição para os estudos sobre as práticas escolares com as crianças pequenas, sobre como tais parâmetros incidem e podem incidir sobre o planejamento da ação docente nessa etapa da Educação Básica. O conceito de funções psicológicas superiores pode ajudar a repensar uma proposta curricular que atenda com seriedade e intencionalidade às crianças dessa faixa etária, lembrando que são elementos a serem mobilizados/impulsionados/organizados, ou seja, postos em movimento, em diversas situações de desenvolvimento, em ações compartilhadas e recíprocas entre criança-adulto e criança-criança.

## **1.2 Ao abordar a infância e a Educação Infantil, sobre o que se voltam as pesquisas acadêmicas? Em busca de interlocutores para a temática em investigação**

Apresentaremos nesta seção os resultados obtidos na busca pelas produções existentes no cenário acadêmico brasileiro que possam contribuir com os interesses da nossa investigação, além de indicar questões lacunares em relação ao tratamento de nossa problemática.

O campo das ciências da educação é vasto e complexo. Nele se cruzam diferentes vertentes epistemológicas e se interpelam saberes e métodos de várias naturezas disciplinares, circulando, ao mesmo tempo, uma multiplicidade de conhecimentos, práticas e políticas.

Perante isso, André (2001, p. 57) alerta que “são tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados”. Devemos, assim, cuidar com a rigorosidade na pesquisa, ao ponto de não nos perdermos nas polêmicas que provocam o distanciamento da realidade.

Com o intuito de desenvolver uma pesquisa no campo da Educação Infantil, consideramos indispensável atentar para os escritos já produzidos sobre o tema, a fim de constituírem-se como um dos aportes de nossa trajetória investigativa. Tendo em vista que “um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados” (CHARLOT, 2006, p. 10), é que observamos a importância de rever o que está sendo elaborado e evocar perspectivas teóricas e metodológicas produtivas, concernentes ao tema investigado e que abram caminho para diálogos com interlocutores preocupados com a problemática pautada em nosso trabalho.

Em nossa revisão bibliográfica, detivemo-nos na procura por produções sobre a Educação Infantil no Brasil, contemplando o período de 2011 a 2015, exceto os dossiês na área, que extrapolaram esse período. A busca começou pelo Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), seguindo pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal de periódicos Scielo. Também, acessamos dossiês cuja temática incidia sobre Educação Infantil, entre eles, os publicados pelas revistas *Perspectiva* (UFSC) e *Educação & Realidade* (UFRGS).

Para filtrar as informações, elegemos quinze descritores, começando por palavras-chaves mais amplas e encaminhando-nos para arranjos que melhor cercam nosso interesse investigativo. Com a finalidade de olhar para o campo pedagógico e, acima de tudo, para o trabalho propositivo que está sendo realizado na escola de Educação Infantil, no que diz respeito à interação entre professor(a) e crianças que vise ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é que elencamos descritores que remetem ao propósito da pesquisa. Apresentaremos descritivamente e quantitativamente o que encontramos.

Ao pesquisarmos no Portal da CAPES, especificamente no Banco de Teses<sup>9</sup>, delimitamos a busca pelas dissertações e teses produzidas em três áreas de concentração – Educação, Psicologia e Linguística –, para observar a circulação do assunto em cada uma

---

<sup>9</sup> Ao repetirmos a busca no final do mês de junho de 2016, a fim de acrescentarmos as produções de 2015, foram encontrados apenas os trabalhos defendidos no âmbito da pós-graduação brasileira, nos anos de 2011 e 2012, o que foi justificado pelos responsáveis pelo lançamento das informações pelo fato de que as produções estavam sendo disponibilizadas pouco a pouco, na medida em que passam pela análise da equipe responsável por garantir a consistência das informações divulgadas.

delas. Observamos claramente que o maior número de produções concentra-se nos descritores “Educação Infantil” e “infância + criança”, de acordo com os resultados apresentados na Tabela 1, notando, então, uma diferença quantitativa significativa quanto às pesquisas que envolvem os demais marcos escolhidos.

Tabela 1 - Número de Dissertações e Teses encontradas no Portal da Capes – Banco de Teses, considerando os descritores de busca (2011 e 2012)

<i>Descritores</i>	<i>Total de trabalhos</i>	<i>Subárea: Educação</i>	<i>Subárea: Psicologia</i>	<i>Subárea: Linguística</i>	<i>Total de trabalhos nas subáreas</i>
Educação Infantil	920	474	42	2	518
Infância + criança	526	168	43	7	218
Criança + adulto	165	26	6	2	34
Criança + professor	197	118	6	3	127
Criança + professor + sala de aula	46	32	0	2	34
Criança + professor + linguagem	50	36	3	1	40
Interação + criança + linguagem verbal	17	4	1	5	10
Interação + criança + professor	26	16	1	1	18
Psiquismo + Educação Infantil	5	4	0	0	4
Educação Infantil + Teoria Histórico-Cultural	—	—	—	—	—
Criança + pensamento	96	53	4	2	59
Funções psicológicas	47	11	18	0	29
Funções psicológicas + infância	8	1	4	0	5
Funções elementares + funções superiores	0	0	0	0	0
Funções elementares + funções superiores + infância	0	0	0	0	0

Fonte: A autora

Na BDTD, não foi possível filtrar por área do conhecimento e, por isso, selecionamos o critério “assunto”, conforme a tabela. Os dados (Tabela 2) mostram a ausência de escritos sobre o tema delimitado para este estudo.

Tabela 2 - Número de Dissertações e Teses encontradas na BDTD considerando os descritores de busca (2011 a 2015)

<i>Descritores</i>	<i>Dissertações</i>	<i>Teses</i>	<i>Total de trabalhos</i>
Educação Infantil	362	117	479
Infância + criança	74	27	101
Criança + adulto	9	9	18
Criança + professor	55	20	75
Criança + professor + sala de aula	1	0	1
Criança + professor + linguagem	1	0	1
Interação + criança + professor	2	1	3
Interação + criança + linguagem verbal	0	0	0
Psiquismo + Educação Infantil	0	0	0
Educação Infantil + Teoria Histórico-Cultural	6	1	7
Criança + pensamento	2	2	4
Funções psicológicas	1	2	3

Funções psicológicas + infância	0	0	0
Funções elementares + funções superiores	0	0	0
Funções elementares + funções superiores + infância	0	0	0

Fonte: A autora

Com relação ao portal de periódicos *Scielo*, a procura pelas produções científicas abarcou os escritos realizados no Brasil, particularmente, na área temática das Ciências Humanas. Com os dados apresentados na Tabela 3, notamos uma carência quanto aos estudos sobre a interação da criança pequena com seus pares e com o(a) professor(a), assim como nenhum resultado a respeito da formação psicológica no contexto educacional infantil.

Tabela 3 - Número de artigos encontrados no portal do Scielo considerando os descritores de busca (2011 a 2015)

<i>Descritores</i>	<i>Total de artigos</i>	<i>Área temática: Ciências Humanas</i>
Educação Infantil	362	267
Infância + criança	151	74
Criança + adulto	39	25
Criança + professor	14	12
Criança + professor + sala de aula	2	2
Interação + criança + professor	2	2
Interação + criança + linguagem verbal	7	1
Criança + professor + linguagem	2	1
Psiquismo + Educação Infantil	0	0
Educação Infantil + Teoria Histórico-Cultural	6	6
Criança + pensamento	19	15
Funções psicológicas	14	11
Funções psicológicas + infância	1	1
Funções elementares + funções superiores	0	0
Funções elementares + funções superiores + infância	0	0

Fonte: A autora

Na busca junto ao Scielo, destacaram-se o número de trabalhos publicizados através de dois periódicos da área da Educação: a *Perspectiva*, da UFSC, e a *Educação & Realidade*, da UFRGS. Na primeira, foram publicados três volumes direcionados aos estudos da infância: o volume 30, intitulado “Literatura, Infância e Ensino”, referente ao ano de 2012, no qual não encontramos artigos vinculados ao nosso interesse investigativo; o volume 31, do ano de 2013, nomeado “Escolarização e infância na América Latina: perspectivas etnológicas”, com estudos que também não se aproximam de nossa pesquisa; o volume 32, do ano de 2014, com o tema “Teoria Histórico-Cultural e Infância”, no qual nos deparamos com um artigo próximo do foco desta investigação, que versa sobre *O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da teoria histórico-cultural para a prática pedagógica na creche* (BISSOLI, 2014).

Na outra, *Educação & Realidade*, dois volumes com temática sobre a infância foram mapeados: o volume 35, nº 3, de 2010, denominado “Infância e Educação”, no qual foi publicado o artigo *Linguagem e Pensamento* (DOLLE, 2010) e cuja referência de base é a epistemologia genética de Jean Piaget; e o volume 40, nº 4, intitulado “Educação Infantil”, no qual localizamos o estudo *A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores* (GARANHANI; NADOLNY, 2015) que, embora trate da linguagem, enfoca o desenvolvimento motor.

Diante dessa descrição, é evidente a pertinência de investigações sobre o tema que nos propomos a discutir. Consideramos que, em meio a valiosas contribuições, as pesquisas sobre a importância da linguagem verbal e da interação com vistas ao desenvolvimento psíquico têm se mostrado ainda tímidas no universo acadêmico, principalmente se observadas as demandas que emergem da educação formal (escolar: sistemática e intencional) das crianças pequenas. Na medida da necessidade, o conteúdo desses trabalhos será recuperado ao longo da dissertação.

Por hora, destacaremos cinco trabalhos que ajudam a fundamentar as escolhas teórico-metodológicas que fizemos. No primeiro deles, Regina Alves de Moraes Marques – UFPR/ Mestrado em Educação (MARQUES, 2012) –, tratou das relações entre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral, bem como de suas relações com outras funções psicológicas, reiterando a importância desse trabalho para o desenvolvimento cognitivo na pequena infância. A pesquisa foi fundamentada principalmente em Piaget, Vigotski e Bruner, para acompanhar as atividades de nove professoras da Educação Infantil, analisando planejamentos, fazendo encontros que tematizaram a linguagem oral, coletas em sala de aula e entrevistas. A autora concluiu que, dentre muitos fatores, o trabalho consciente e intencional por parte do(a) professor(a) é primordial para desenvolver a aptidão linguística; logo, a fala não se desenvolve através de repetições ou acúmulo de vocabulário, mas, sim, envolve atividades inteligentes da criança sobre as condições que o círculo social lhe oferece.

O estudo de Waldirene dos Santos Faria – UFSCar/Mestrado em Educação (FARIA, 2013) –, de natureza bibliográfica, versou sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especificamente a atenção e a memória, na educação das creches (o que compreende a faixa etária de até três anos). A sua finalidade era a de detectar quais conceitos da Teoria Histórico-Cultural potencializam esse processo, dentre eles, o desenvolvimento cultural, a atividade principal, a mediação e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). As conclusões apresentadas evidenciam que as funções psicológicas superiores tematizadas não

se desenvolvem completamente no primeiro ano de vida, porém, demandam o ensino intencional desde a mais tenra idade, para atingir níveis mentais mais complexos. As crianças pequenas dependem mais dos controles externos e, por isso, a escola é responsável por fazer com que elas se apropriem da cultura, aprendendo a manusear diferentes objetos e compreendendo os signos criados pelo homem.

Nessa linha, a tese de Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos – UNESP/Doutorado em Educação (RAMOS, 2011) –, apresenta uma pesquisa bibliográfica baseada nos fundamentos da Escola de Vigotski, que se concentrou no levantamento de livros e publicações avulsas, impressos ou digitalizados sobre o tema, objetivando dar ênfase à missão da educadora para com o desenvolvimento humano da Educação Infantil, especificamente de crianças entre três a seis anos de idade. No estudo, o desenvolvimento humano foi elevado à categoria fundamental para se compreender as explicações acerca das funções psicológicas superiores que se manifestam pela linguagem, escrita, memória, atenção voluntária, dentre outras habilidades tipicamente humanas. Isto é, o desenvolvimento advém de uma lógica que o compreende de forma complexa e qualitativa guiado pela presença de mudanças e saltos bruscos, ou melhor, para que mudança seja interpretada como desenvolvimento, ela deve estar conexa aos processos internos do sujeito. O processo de pesquisa descortinou a pertinência da função da professora na busca da sua identidade profissional, apropriando-se de ferramentas conceituais que promovam a consciência de sua ação voltada para o cuidar-ensinar às novas gerações.

O trabalho de Juliana Guimarães Marcelino Akuri – UNESP/Mestrado em Educação (AKURI, 2016) –, além de apresentar aspectos conceituais do currículo em geral e do currículo na Educação Infantil, expõe categorias da Teoria Histórico-Cultural, buscando depreender implicações pedagógicas para a proposição de tal currículo. Além disso, os pressupostos dessa abordagem trazem como elementos centrais “o conceito de ser humano e os processos de seu desenvolvimento psíquico, superando o enfoque naturalizante da psicologia tradicional que ainda hoje provoca efeitos diversos nos processos educativos, sobretudo no tocante à educação das crianças pequenas” (2016, p. 74). A investigação envolveu levantamento bibliográfico em diversas fontes digitais para conhecimento da produção na área e ampliou seu *corpus* com materiais de acervo particular e outros localizados em bibliotecas de instituições de Ensino Superior. Na Teoria Histórico-Cultural, além dos conceitos de humanização, de aprendizagem e de mediação explorados sucintamente no estudo, Akuri (2016, p. 77) enfatiza que

há outro elemento teórico que perpassa os demais no processo de desenvolvimento humano da criança e que, no nosso entendimento, é essencial à composição desse currículo orientador das práticas pedagógicas com e para ela. [...]. Tal elemento consiste no fato do desenvolvimento infantil se dar em situação muito especial: na presença da forma ideal das objetivações humanas, a qual interage com os primeiros passos da criança na (trans)formação de seus processos psicológicos superiores, guiando-os.

Thaís Borella – UNESP/Mestrado em Educação (BORELLA, 2016) –, apresentou como finalidade compreender o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS), de modo especial, a linguagem humana, além de discutir as contribuições das atividades intencionais de leitura literária para a apropriação e desenvolvimento da linguagem, no interior da escola e na educação das crianças que contemplam a faixa etária de dois a três anos. Tal etapa foi escolhida por ser considerada decisiva na formação das funções psíquicas superiores e, por conceber que, ao ampliar sua comunicação (emocional – social), a criança acumula experiências culturais que lhe permitem avançar no seu desenvolvimento. Como referencial teórico-metodológico, utilizou-se da Teoria Histórico-Cultural. A autora realizou um trabalho de campo envolvendo doze encontros junto a crianças de uma escola de Educação Infantil, que tiveram a oportunidade de vivenciar situações de aprendizagem estruturadas com livros de literatura infantil que compõem o acervo do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE). Os dados mostraram que as práticas com o livro literário colaboram para a formação das capacidades necessárias para a constituição da personalidade do ser humano, principalmente, quando se trata da linguagem infantil, o que auxilia no desenvolvimento da compreensão da língua materna. Propicia, nesse sentido, a capacidade de imitação, ampliação do vocabulário e construção da linguagem como função de comunicação e generalização.

Os cinco trabalhos permitem considerar que investigações já estão sendo realizadas no âmbito em que a investigação em exposição se encontra. Eles também contribuem para situar o contexto em que o presente trabalho está inserido e o porquê do arcabouço teórico basilar eleito. Com eles dispomo-nos a contribuir com os estudos que concebem a Educação Infantil como um espaço, que, pelo olhar pedagógico e pela atividade intencional, potencializa a transformação psicológica, a constituição das funções psíquicas superiores.

Almejamos situar a linguagem como um dos elementos centralizadores do desenvolvimento mental, visto que a fala também anuncia/constitui o pensamento e que uma das formas da criança se expressar e pensar é comunicando-se com o outro através da palavra falada. Zabalza (1998, p. 51) afirma que “a linguagem é uma das peças-chave da Educação

Infantil” e, nesse sentido, comenta sobre a importância de criar um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista, a fim de “tornar possível e estimular todas as crianças a falarem: criar oportunidades para falas cada vez mais ricas através de uma interação educador(a) – criança que a faça colocar em jogo todo o seu repertório e superar constantemente as estruturas prévias”. Sobre tal consideração, trazemos Gonzalez-Mena (2015, p. 313), que faz o seguinte questionamento: “o que a língua permite que as crianças façam?”.

Ela ajuda a realizar conexões cognitivas, a esclarecer suas necessidades, a coletar informações, a denominar objetos e experiências e a armazená-las simbolicamente para que as crianças possam lembrar e falar sobre elas posteriormente. O desenvolvimento linguístico também envolve a categorização e a classificação em um nível mais complexo. Além disso, permite que as crianças planejem como organizar e ordenar suas experiências, além de aumentar sua habilidade de lidar com diferentes situações. Por fim, a língua permite que as crianças usem o raciocínio.

Diante disso, é necessária a exploração quanto ao trabalho que está sendo desempenhado no palco da Educação Infantil, elencando a linguagem verbal como função arquitetural/mobilizadora/impulsora dos processos psicológicos, analisando as circunstâncias da negociação de sentidos e do protagonismo compartilhado de vozes na sala de aula, sejam elas infantis, sejam elas adultas.

Mais do que estudar os conceitos de funções psicológicas, nos questionamos sobre a pertinência de abordar situações que ponham em movimento os processos psíquicos das crianças, depois que se integram ao cenário educativo. Perguntamo-nos: que situações de interação, alicerçadas por ações comungadas entre a professora e os pequenos e desses com os pares, que privilegiadamente possibilitam a movimentação das funções psicológicas superiores? E, perante isso, “a fala da criança é o ponto de partida e de chegada dessa transformação, desde que escutada junto com a fala do adulto, para que ambos, cada qual baseado em sua existência única, possam produzir outros sentidos, brincando com as palavras como os poetas”? (MOTTA, 2011, p. 84).

Ao finalizar e já respondendo à pergunta que intitula esta seção, compreendemos que, mesmo que a arena da Educação Infantil esteja adensada e expandida com relação às pesquisas, vemos, acima de tudo, que há lacunas no que diz respeito à importância da linguagem oral para a constituição/organização do pensamento e das outras funções psicológicas. É preciso investir no poder que a palavra carrega e dedicar-se a investigações



que mostrem como essa palavra se propaga na interação entre criança-adulto e criança-criança com vistas ao desenvolvimento psíquico.

### **1.3 Situando os referenciais de base: interação, funções psicológicas, narrativa e roda de conversa**

#### 1.3.1 Não é uma interação qualquer... É uma interação que produz desenvolvimento

De início, chamamos o RCNEI (BRASIL, p. 1998b, p. 24), o qual descreve que “é na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro”. Por sua organização de tempos e espaços, a Educação Infantil oportuniza “[...] este enraizamento das ações coletivas, oferecendo uma situação apropriada para constituir a ação humana em sua natureza relacional e coletiva, tirando o foco no ator individual e acentuando o aspecto relacional e de negociação entre as crianças” (BARBOSA, 2009, p. 180).

Encontramos em uma passagem de Bassedas, Huguet e Solé (1999), a explicação sucinta que nos faz pensar sobre o papel que a convivência com o grupo social tem no desenvolvimento psíquico do indivíduo e, no nosso caso, da criança pequena. Ou seja, acreditamos que a escola é um lugar privilegiado para a socialização, para aprender e se desenvolver. Além disso, é por meio da(s) cultura(s) que sofisticamos as funções psíquicas herdadas e colocamos em curso as funções psicológicas superiores. Fundamentalmente, é na relação com os outros que mobilizamos nossas mentes e construímos outras realidades e significações em um processo dinâmico. No caso da criança, ela precisa da orientação do adulto e da colaboração de seus pares para desenvolver formas mediadas de comportamento, pois

[...] a maturação por si só não seria capaz de produzir as funções psicológicas próprias dos seres humanos: é a aprendizagem na interação com outras pessoas que nos dá a possibilidade de avançar em nosso desenvolvimento psicológico. Esses processos de interação com outras pessoas permitem o estabelecimento das funções psicológicas superiores. Assim, as crianças começam a utilizar a linguagem como um veículo de comunicação, controle e regulação das ações das outras pessoas, e somente depois de tê-la utilizado interagindo com as outras pessoas é que a linguagem converte-se em um instrumento idôneo para planejar a ação, ou melhor, a linguagem transforma-se em pensamento (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 23-24).

Com base no exposto, evidenciamos que, para nós, a interação produz desenvolvimento, implicando a relação do adulto com a criança e dessa com seus pares, a ação de um sujeito com e sobre o outro e a sua constituição mútua nessa relação.

Um fator determinante no desenvolvimento das interações é a maneira como a criança é representada por seu meio social. Isso porque, desde que nasce, o bebê já está inserido no mundo das interações, comunicando-se por trocas de mensagens em resposta às condições estimulantes. No caso, é no núcleo familiar, em primeiro lugar, que se organiza ritualisticamente o cotidiano da criança de acordo com a maneira como os membros adultos entendem suas possibilidades de desenvolvimento, oportunizando-a desde o início a constituição de suas funções psicológicas.

É na instituição educativa que crianças com suas vivências culturais se encontram e iniciam um processo de socialização distinto do ambiente a que estavam acostumadas, o qual reúne circunstâncias, artefatos, práticas sociais e significações. Dessa vez, o adulto é o(a) professor(a) que, com sua formação específica, acolhe os pequenos e seus meios em um contexto formal, constituindo outro processo interacional.

Do lugar que queremos falar, “a interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças” (BRASIL, 1998a, p. 31), pois permite que se crie uma situação de ajuda para avançar no desenvolvimento, ao contemplar as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar o contexto. Consideramos que “a relação ótima entre professora e crianças é aquela que se estabelece através de situações de comunicação real, que permite à menina ou ao menino criarem novos significados, com os quais poderão dar sentido a suas novas aprendizagens” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 64). Oliveira (2010, p. 207), portanto, nos assegura que

nas creches e pré-escolas, esse parceiro da criança em seu processo de desenvolvimento é o professor. Sua função é a de ser uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções e, assim, lhe permita estruturar seu pensamento. Ao responder à criança, ampliando, redefinindo e esclarecendo seus comentários, confusões e ações, o professor alimenta o pensamento infantil, propondo-lhe questões que a ajudem a consolidar as ideias que já possui e a construir hipóteses.

O(a) professor(a), como companheiro(a) mais experiente, mobiliza as crianças a estabelecer redes de significações e a relacionar o que estão aprendendo na escola com outras experiências fora dela, ampliando sua interpretação acerca do mundo, e “isso inclui interagir

com elas, mesmo com as muito pequenas, assumindo papéis estratégicos para acalmá-las, motivá-las, ajudá-las a discriminar, conceituar, argumentar” (OLIVEIRA, 2010, p. 208-209). Interagindo com a criança, o professor partilha seu olhar e seus conhecimentos, encorajando-a e apoiando-a a participar ativamente das práticas discursivas, a fim de regular sua conduta, e a arquitetar novas combinações intelectuais, isto é, “[...] em sua relação com as crianças, lhes impõe ou negocia com elas metas e procedimentos para agir, funcionando ainda como modelo a ser imitado” (OLIVEIRA, 2010, p. 215).

Nesse sentido, é preciso considerar a rica interação de uma criança com outra criança, pois a proposta de favorecer interações com os pares controla os impulsos ao participarem no grupo infantil, demandando a internalização de regras, adaptação de comportamento e controle de aprovações, capacidade de cooperação, sensibilidade quanto ao ponto de vista do outro e o desenvolvimento de formas de comunicação, com vistas a compreender sentimentos e conflitos. Nas palavras de Oliveira (2010, p. 146), “fazer parte de um grupo de crianças envolve camaradagem e relações privilegiadas, demonstração de interesse pelo que ocorre com o outro, ajuste de objetos de atenção e de formas de sintonização recíproca”. A autora também acrescenta que

a função dos companheiros de idade é a de polarizar atenções recíprocas, constituindo fonte de interesse, imitação e percepção de diferenças. As interações que as crianças estabelecem entre si – de cooperação, confrontação, busca de consenso – favorecem a manifestação de saberes já adquiridos e a construção de um conhecimento partilhado: símbolos coletivos e soluções comuns (2010, p. 146).

Sendo assim, mesmo com pouca idade, as crianças já são capazes de representar o mundo e a si mesmas através da interação com parceiros diversos, tentando desvendar e se apropriar das coisas a partir do lugar que ocupam.

Ancorando-nos nos escritos de Bruner, trazemos o preceito *interacional* como fundamental ao estudo da relação entre a educação e a cultura. Para ele, a apropriação de “[...] conhecimento e habilidade, como qualquer outro intercâmbio humano, envolve uma subcomunidade em interação” (BRUNER, 2001, p. 29). Nesse sentido, a sala de aula deve ser concebida como uma subcomunidade de aprendizes mútuos, pois, no caminho para a elaboração de conhecimento, o desejo é que os membros aprendentes desenvolvam a capacidade de operarem bem uns com os outros (BRUNER, 2001, p. 30). De acordo com o autor, as crianças fazem incríveis descobertas sobre o que é cultura e como a partir dela o

mundo é projetado, sobretudo, por meio da interação com os outros, utilizando-se do dote da linguagem.

Bruner (2001) considera que a interação vale-se do talento humanamente bem desenvolvido para a *intersubjetividade*, habilidade para compreender as mentes dos outros, podendo realizar-se através da linguagem, de gesticulações ou demais recursos. Desse modo, afirma ele, “somos a espécie intersubjetiva por excelência. É isso que permite que ‘negociemos’ significados quando as palavras se perdem” (BRUNER, 2001, p. 29). Na Educação Infantil vemos o quanto essa questão é marcante, já que, em sua maioria, palavras não são suficientes para revelar tudo o que pensam e sentem; por isso, as crianças recorrem à utilização de outros meios, como movimentos corporais e faciais, mostrando que, nessa etapa especialmente, não é somente a voz que “fala” e sim, todo o corpo.

Entendemos que o adulto e a criança são parceiros sociais que ocupam lugares diferentes, porém, ao serem protagonistas em suas construções compartilhadas e respeitadas, enxergam com suas lentes e representam o mundo à sua maneira. E essa confrontação de posições, nas dinâmicas de aprendizagem, expõe o processo interacional que nos propomos a investigar. Não é, pois, qualquer interação que almejamos abordar, e sim, a interação que impulsiona o desenvolvimento psíquico da criança pequena, colocando a linguagem como centro do processo, especialmente a palavra como signo psicológico que medeia a relação pedagógica.

### 1.3.2 As funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores no desenvolvimento da criança

Nesta seção, debruçar-nos-emos sobre o estudo acerca da relação entre funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores no desenvolvimento humano, em especial, sobre como elas se tramam no percurso evolutivo da criança, dando origem a um sistema psíquico dinâmico, cujos elementos atuam reciprocamente uns sobre/com os outros. Tendo em vista que Lev Semenovich Vigotski investigou a constituição e o funcionamento desse sistema é que os seus escritos e o aporte dos estudiosos da sua teoria são basilares neste momento.

Vigotski pretendeu responder a inúmeras questões sobre os processos mentais envolvidos na compreensão do mundo pelo homem: como ele elabora uma imagem do mundo objetivo?; como o sujeito age através do pensamento?; como se funda a consciência humana?;

qual o papel da linguagem na constituição psíquica? As pesquisas do autor não tratam somente de elucidar a origem dos fenômenos psicológicos, mas abrangem o seu funcionamento. Para nosso estudo, é fundamental recompor aquelas perguntas que mobilizaram o autor para a investigação da gênese, função e estrutura das funções psicológicas superiores.

Segundo o psicólogo russo, no curso geral do desenvolvimento, há duas linhas que diferem quanto à sua gênese, “de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas*” (VIGOTSKY, 2007, p. 42, grifos do autor). Entendendo melhor,

chamaremos de primitivas as primeiras estruturas; trata-se de um todo natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas, que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, à medida que representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior (VIGOTSKI, 2000, p. 121, tradução nossa<sup>10</sup>).

As funções elementares, apoiadas nas características biológicas e na estimulação ambiental, constituem-se de reações espontâneas e associações simples e permitem a adaptação ao meio natural. Portanto, “as *funções biológicas* têm duas características: tornar-se parte integrante da genética dos organismos de cada espécie – o que garante sua transmissão às gerações posteriores – e evoluir de acordo com as mudanças do meio” (PINO SIRGADO, 2013, p. 93, grifo do autor). As funções psicológicas elementares são a condição necessária para o aparecimento da outra ordem de funções psíquicas, históricas e culturais, tipicamente humanas. Palangana (2001, p. 96) acrescenta que,

[...] a partir das estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais a que as crianças se acham expostas. Os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida. Aos poucos, o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança passam a ser orientados pelas interações que esta estabelece com pessoas mais experientes. Logo, a maturação por si só não é suficiente para explicar a aquisição dos comportamentos especificamente humanos.

---

<sup>10</sup> Trecho original: llamaremos primitivas a las primeras estructuras; se trata de un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. Las segundas estructuras que nacen durante el proceso del desarrollo cultural, las calificaremos como superiores, en cuanto representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior.

Conforme a abordagem vigotskiana, “[...] às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas *funções* produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da interiorização dos signos, às quais chamou de *funções psíquicas superiores*” (MARTINS, 2011, p. 39, grifo da autora). Isso implica opor-se à concepção de desenvolvimento apenas como amadurecimento orgânico e destinar importância ao meio cultural na constituição psicológica do homem. Nas palavras de Del Río e Álvarez (2013, p. 30): “el desarrollo cultural y no el orgánico el que homologa el desarrollo de las funciones superiores en la infancia humana”.

Tudge e Rogoff (1995, p. 102, tradução nossa<sup>11</sup>) ressaltam, pois, que os processos psíquicos superiores distinguem os humanos dos animais. As funções psicológicas superiores referem-se, portanto, aos mecanismos intencionais, a ações controladas conscientemente, e, por isso, “a mudança estrutural da consciência é o que constitui o conteúdo central e fundamental de todo o processo de desenvolvimento psicológico” (VIGOTSKY, 2009, p. 285). Para o cientista russo, o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores abarca dois grupos de processos distintos e indissoluvelmente unidos,

trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (VIGOTSKI, 2000, p. 29, tradução nossa<sup>12</sup>).

É preciso esclarecer que não há entre as funções psíquicas elementares e as superiores uma estratificação, mas a contínua contradição que move o desenvolvimento psíquico. A psique humana é um complexo de funções que carece ser considerada em sua dinamicidade; algo que na expressão metafórica localiza-se entre a fumaça e o cristal, ou melhor, entre a fluidificação e a imobilidade (PINO SIRGADO, 2013, p. 92). Isso se opõe à ideia segundo a qual uma função precisa “desaparecer” para “aparecer” a outra, ou ainda, que quando a

---

<sup>11</sup> Trecho original: los procesos mentales superiores distinguen a los humanos de los animales, son inherentemente sociales, mediados por el contexto cultural en el que viven los humanos.

<sup>12</sup> Trecho original: se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño.

superior age a elementar some. Tal entendimento levaria, segundo Pino Sirgado (2013, p. 96) a um equívoco, pois

ver o Homem apenas, ou quase apenas, como um ser cultural portador de funções superiores que o colocariam acima da Natureza, pode significar a negação da sua condição humana e o recuo do pensamento materialista histórico para os limbos nebulosos do idealismo mais radical.

O esforço do ser humano, no seu processo de desenvolvimento psíquico, é transformar o que é uma conquista da espécie humana em uma aquisição do indivíduo. O psiquismo, conforme o estudo de Friedrich (2012, p. 47) sobre Vigotski, é comparado “[...] a um instrumento que isola, separa, abstrai, faz escolhas dos fatos da realidade”. Logo, ao reafirmar o postulado vigotskiano, a estudiosa (2012, p. 48, grifo da autora) elucida que o psiquismo é considerado como a forma superior de escolha e, por ser assim, a caracterização do funcionamento da psique é relacionado a um “[...] *órgão de seleção*, de *filtro*, mas também de um *funil* que se estreita. Todos esses ‘instrumentos’ têm uma função em comum, a saber, a de ‘escolher’, de selecionar, de deixar passar determinados elementos da realidade e de reter outros”. A isso se refere Pino Sirgado (2000, p. 70, grifo do autor) ao esclarecer o que segue.

Embora as leis que regem as funções superiores sejam as mesmas, a maneira como elas funcionam ou operam varia de pessoa para pessoa. Isso quer dizer que se pensar, falar, sentir, rememorar, sonhar etc. são processos regulados pelas mesmas leis históricas, o que cada pessoa pensa, fala, sente, rememora, sonha etc. é *função* da sua história social. [...] o que cada pessoa pensa, fala, sente, rememora, sonha etc. é função do que o *outro* das múltiplas relações sociais em que ela está envolvida pensa, fala, sente, rememora, sonha etc. Insistindo em que não são as ideias, as palavras, os sentimentos, as lembranças, sonhos, etc. do *outro* que são internalizados mas a significação que eles têm para o *eu*, pois a conversão do social em pessoal é um processo semiótico.

Isso implica dizer que as funções psicológicas superiores surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento da criança “e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro” (VIGOTSKY, 2007, p. 41). Tudje e Rogoff (1995, p. 108, tradução nossa<sup>13</sup>), ao dedicarem-se aos escritos de Vigotski, reafirmam a importância que o autor concedeu ao ambiente no desenvolvimento da criança, conduzindo a uma visão diferente sobre as implicações da interação social. Essa categoria, considerada uma das principais na abordagem

<sup>13</sup> Trecho original: la mayor importancia que para Vigotski tenía el ambiente social del desarrollo condujo a una visión diferente respecto al curso temporal de los efectos de la interacción social, interacción en la que el niño nace como ser social, y cuando empieza a realizar funciones mentales superiores lo hace participando con los demás. En los primeros años, la colaboración del adulto le ayuda a comunicar-se de forma efectiva y a planificar y recordar de forma deliberada.

vigotskiana, faz referência “[...] às ações e reações dos envolvidos numa relação” (PINO SIRGADO, 2000, p. 71).

Dessa reflexão decorre um dos elementos distintivos das funções psicológicas superiores; nas palavras de Martins (2011, p. 74), “[...] a característica diferencial decisiva das ‘estruturas superiores’ em relação às ‘inferiores’ é que elas possibilitam o domínio de reações naturais graças à intervenção de meios culturais”. A criança nasce como ser social e, a partir do momento em que começa a participar efetivamente da cultura, a interagir com os outros, a sofrer as intervenções dos meios culturais, as funções psicológicas superiores começam a se desenvolver. Tudje e Rogoff (1995, p. 105, tradução nossa<sup>14</sup>) afirmam que as funções psíquicas superiores, como, por exemplo, a atribuição de significado ou a atenção voluntária, são criadas e mantidas através da interação social.

A espécie humana é a única capaz de lembrar, comparar, planejar, abstrair, relatar, representar mentalmente o mundo real, agindo com os objetos do mundo exterior mesmo estando ausentes, compondo cenários ainda não observados. Isso só se torna possível pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao longo da história social e cultural do indivíduo, que têm como subsídios os *elementos mediadores* que constituem a relação do homem com o mundo e com os outros homens, chamados por Vigotski de instrumentos técnicos (ferramentas que acondicionam as ações sobre os objetos) e psicológicos (também chamados de signos, responsáveis por controlar e influenciar as ações sobre o psiquismo dos indivíduos e que têm o papel de fazer com que os fenômenos da mente, necessários para a tarefa concretizar-se, se desenvolvam do melhor modo).

Friedrich (2012, p. 58), ao discorrer sobre o instrumento psicológico, expõe três de suas características: é uma adaptação artificial; possui natureza não biológica, ou melhor, uma natureza social; é designado a regular as próprias condutas e as dos outros. É importante deixar claro que os signos são culturalmente construídos, sendo assim, específicos de uma determinada sociedade e só farão sentido para as pessoas que dela fizerem parte. Na medida em que são apropriados pelo sujeito, é apropriado o seu significado, o que possibilita a criação de uma nova estrutura no comportamento humano. O signo é o meio de que se vale o homem para agir psicologicamente, tanto em sua própria conduta, como na dos demais; é um meio

---

<sup>14</sup> Trecho original: procesos mentales superiores, tales como atribución de significado o la atención voluntaria, se crean y se mantienen, de esta forma, mediante la interacción social.



para a sua atividade interior, dirigida a controlar o próprio ser humano: o signo é guiado internamente (VIGOTSKI, 2000, p. 94, tradução nossa<sup>15</sup>).

Notamos, por isso, tamanha valorização que a categoria *mediação*<sup>16</sup> assume na Teoria Histórico-Cultural, tendo em vista que o desenvolvimento do psiquismo humano é continuamente mediado por algo apresentado pelo outro, interposto, podendo ser concreto como um objeto, ou o próprio emprego da linguagem de outras pessoas do grupo cultural, que atribuem significados à realidade, constatando que é através dos outros que passamos a ser nós mesmos (VIGOTSKI, 2000, p. 149, tradução nossa<sup>17</sup>). É compartilhando pontos de vistas distintos, enxergando-se no e por meio do outro que as funções psíquicas ganham ainda mais propulsão. Logo, como acrescenta Pino Sirgado (2000, p. 65, grifo do autor), Vigotski “[...] afirma repetidas vezes o papel do *outro* na constituição cultural do homem”, já que esse *outro* tem um sentido mais profundo, tornando-o condição do desenvolvimento. Ainda, com base no estudo vigotskiano, Borella (2016, p. 28) reafirma que

é necessário compreender que o caráter mediador das atividades no desenvolvimento humano não está apenas na relação entre indivíduo-indivíduo, mas acontece através de outrem, dos signos e dos instrumentos da cultura humana, nesse sentido, destacamos o papel da linguagem humana, que só se desenvolve por meio de processos mediados e também se configura como elemento fundamental do processo mediador.

Através das mediações, os membros mais jovens vão se apropriando dos diferentes modos de funcionamento psicológico e do patrimônio da história da humanidade. Rego (2014, p. 62) esclarece isso afirmando que a criança reconstrói singularmente os modos de ação realizados no mundo exterior e aprende a organizar os processos mentais a partir do momento em que internaliza as experiências fornecidas pela cultura, como um processo de crescimento interno. A partir disso, os signos externos deixam de ser o suporte, pois o indivíduo passa a se apoiar em recursos internalizados, como imagens, representações mentais, conceitos.

Isso remete à outra tese vigotskiana: no curso do desenvolvimento infantil, todas as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes, primeiro, como funções intersíquicas, ocorrendo nas atividades grupais, e depois, como funções intrapsíquicas, aparecendo nas atividades singulares, como propriedades internas do pensamento (VIGOTSKII, 2014, p.

---

<sup>15</sup> Trecho original: [...] es un medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro.

<sup>16</sup> “Un concepto clave en la teoría de Vygotsky es el de mediación – lo que es social no se convierte directamente en individual, sino que pasa por un enlace, una ‘herramienta psicológica’” (TUDGE; ROGOFF, 1995, p. 104).

<sup>17</sup> Trecho original: [...] pasamos a ser nosotros mismos a través de otros.

114). Isto é, qualquer função surge em dois planos, começando na relação social<sup>18</sup> ou entre as pessoas como categoria interpsicológica e depois, submerge no psicológico, constituindo-se como uma categoria intrapsicológica. Em virtude disso, as funções psicológicas superiores, as formas mediadas de comportamento construídas ao longo da história social e cultural da pessoa, são consideradas “relações sociais internalizadas”.

Vigotski (2009) considera a linguagem verbal como o sistema simbólico básico entre os grupos humanos, concebendo-a como a função psicológica impulsionadora e organizadora de outras funções psicológicas superiores. Conforme os estudos de Veer e Valsiner (2014, p. 245),

para Vygotsky, a fala era de longe o instrumento cultural mais importante, e ele devotou uma grande quantidade de energia ao estudo da integração da fala a outros processos mentais, entre eles principalmente a resolução de problemas, ou ao pensamento. Mas [...] os instrumentos culturais também podiam ser mapas, diagramas, símbolos abstratos, etc. Ele acreditava que o desenvolvimento infantil era, em grande medida, equivalente ao domínio desses vários instrumentos culturais.

Consideramos, portanto, que, nessas ações de convergência, a criança produz novas relações com o ambiente e essas formas exclusivamente humanas vão transformando a sua psique.

A concepção de desenvolvimento psíquico, tal como apresentada por Vigotski “ao dissertar sobre a estrutura das funções psíquicas superiores, indica contínuos arranjos interfuncionais e, nesse sentido, o psiquismo como sistema é, permanentemente, a articulação e reconstrução de tais funções. É, portanto, movimento” (MARTINS, 2011, p. 57). Complementando tais palavras, Pino Sirgado (2000, p. 70) relembra que a abordagem vigotskiana concebe “[...] o psiquismo como algo dinâmico, que está sempre se (re)fazendo e em perpétuo movimento. Algo que nos faz pensar na criação ininterrupta do velho no novo, do significado dado na flutuação do sentido” e, sendo assim, é por esse motivo que o termo *função* refere-se a um acontecer permanente. Portanto, para se compor um sistema, há elementos que, pelo movimento constante, vão se articulando, afetando-se mutuamente e, assim, atuando reciprocamente para que o sujeito se constitua humano.

Uma das funções que cumpre um papel essencial nesse sistema é a linguagem. A exposição que segue, além de melhor explicitar o seu lugar no sistema psíquico tipicamente

---

<sup>18</sup> O termo “social” é um dos termos mais utilizados por Vigotski nos seus trabalhos. Ele aparece em diferentes momentos, lugares e contextos. Isso porque a natureza e a origem das funções psicológicas superiores são sociais, o que constitui a marca da nova concepção de desenvolvimento psicológico que ele introduz na Psicologia (PINO SIRGADO, 2000, p. 52).

humano, abordará a relação da linguagem com o pensamento, como uma das questões importantes a serem retomadas no processo de análise do material produzido em campo, com vistas a compreender como as propostas feitas pela professora movimentam esse sistema e as relações entre as diferentes funções psíquicas.

### 1.3.3. A dinâmica e complexa relação pensamento-linguagem

A linguagem é uma categoria chave nas investigações de Vigotski, pois além de ser uma função psicológica, ela é força mobilizadora para a constituição de outras funções psicológicas.

A capacitação para a linguagem torna a criança apta a providenciar instrumentos auxiliares na resolução de tarefas complicadas, a superar a ação irrefletida, a planejar uma solução antes que o problema seja materializado e a controlar a sua atitude comportamental (VIGOTSKY, 2007, p. 17-18). Também, a linguagem é “[...] base do elemento que realiza nosso pensamento como sistema de organização interior da experiência” (VIGOTSKY, 2010, p. 229). Indo um pouco além e ampliando tais concepções, Smolka (1995, p. 19-20) ressalta que

a linguagem nomeia, identifica, designa; recorta, configura, estabelece relações; mais do que um “meio”, é um modo de (inter/oper)ação: relação com o outro, atividade mental; um modo, fundamental, de significação (produção de signos, de sentidos). A linguagem tem a propriedade de remeter a si mesma, ou seja, fala-se da linguagem com e pela linguagem. Ainda, o homem fala de si, se (re)conhece, se volta sobre si mesmo pela linguagem. A linguagem nem sempre comunica, ela não é transparente; ela significa por meio do “não dito” e não necessariamente significa por meio do que é dito. Podemos dizer que ela funciona, às vezes, por si, produzindo múltiplos efeitos, múltiplos sentidos...

Entre suas múltiplas funções, percebendo-a como unidade complexa e não homogênea, a linguagem verbal é entendida como instrumento psíquico/signo essencial na mediação entre o indivíduo e o mundo; logo, uma das maneiras de relacionarmos-nos com mundo é fazendo uso das palavras. Isso porque, “desde os primeiros dias de seu desenvolvimento, a palavra é o meio de comunicação e compreensão mútua entre a criança e o adulto” (VIGOTSKY, 2009, p. 197). A linguagem tanto expressa o pensamento do sujeito como age sendo organizadora desse pensamento, assumindo a função de planejadora da ação. Sob esta premissa, pensamos falando, pensamos enquanto falamos e, sobretudo, não

exatamente o que falamos está pronto no pensamento, isto é, o que queremos dizer vai sendo (re)estruturado conforme falamos.

Ao estudar as raízes do pensamento e da linguagem, Vigotsky (2009, p. 111-150) afirma que a relação entre essas duas esferas modifica-se no processo de desenvolvimento, suas curvas convergem e divergem constantemente, tanto em termos filogenéticos como ontogenéticos. O pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário, mas, ao longo do desenvolvimento do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que se transforma e isso “depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança” (VIGOTSKY, 2009, p. 149).

A descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala da 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 (VIGOTSKY, 2009, p. 130).

A convergência entre pensamento e linguagem dá origem à *fala intelectual e ao pensamento verbal*, e o ser humano passa a ter um funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico de linguagem. Com isso, torna-se pertinente destacar que

a linguagem originada no seio da atividade humana, juntamente com o pensamento proporciona um salto qualitativo no desenvolvimento humano e nas formas do homem se relacionar com a realidade. As descobertas do mundo e da realidade avançam para além da absorção pelas vias sensoriais e perceptivas, que são incorporadas e superadas pelo pensamento (BORELLA, 2016, p. 65).

Para tanto, o *significado* das palavras tem papel central, e é nele que as vias de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se entrelaçam. Trata-se de “um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento” (VIGOTSKY, 2009, p. 398, grifo do autor). É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. Diante disso, a principal descoberta do estudo vigotskiano, é a variabilidade do significado das palavras, ou seja, os significados se desenvolvem no curso das interações; logo, não é uma formação estática e, sim, dinâmica. Então, “[...] a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” (VIGOTSKY, 2009, p. 409).

Pautados nos estudos de Vigotski, Newman e Holzman (2014, p. 148) complementam que pensar e falar não são processos separados que em algum ponto do desenvolvimento se reúnem; são uma unidade refletida no significado das palavras. O que os autores reiteram é que o fato de significarmos as coisas que fazemos é essencialmente humano; logo, o significado está amalgamado à atividade social.

Aqui encontramos o âmago do arcabouço vigotskiano, no qual “[...], podemos afirmar que todos os sistemas fundamentais das funções psíquicas da criança dependem do nível alcançado por ela no desenvolvimento do significado das palavras” (VIGOTSKI, 1998, p. 75), isto é, a complexificação do pensamento se dá pela ação da linguagem, se constitui *da, pela e na* linguagem, ou ainda, quanto maior o grau de generalizações/significados, mais sofisticada será a forma de pensar. Nesse sentido, “ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra” (VIGOTSKY, 2009, p. 412). Nesse processo, o pensamento se complexifica e assume um papel na relação com as outras funções psíquicas. Segundo Vigotski,

*o que é central para toda a estrutura da consciência e para todo o sistema de atividade das funções psíquicas é o desenvolvimento do pensamento. Isso também está relacionado à ideia da intelectualização de todas as outras funções, ou seja, suas variações dependem de fato de que uma determinada fase do pensamento leva à atribuição de sentido destas funções, de que a criança começa a se comportar racionalmente para com sua atividade psíquica. Devido a isso, toda uma série de funções que atuavam automaticamente começam a fazê-lo consciente, logicamente (VIGOTSKI, 1998, p. 76, grifo nosso).*

Quer dizer que a questão da intelectualização das funções passa pelo desenvolvimento do pensamento. Logo, o desenvolvimento do pensamento e a intelectualização das funções é a chave para a compreensão do sistema das funções psíquicas. É ele que “exerce o papel de organizador prévio do nosso comportamento” (VIGOTSKY, 2010, p. 226). Isto é, primeiro as relações internas preparam e adaptam o organismo, para, em seguida, realizarem o que, de antemão foi estabelecido no pensamento.

*Ora, o pensamento não é outra coisa senão a participação de toda a nossa experiência anterior na solução de uma tarefa corrente, e a peculiaridade dessa forma de comportamento consiste inteiramente no fato de que ela introduz o elemento criador no comportamento ao criar todas as combinações possíveis de elementos em uma experiência prévia como é, em essência, o pensamento (VIGOTSKY, 2010, p. 238).*

A linguagem e o pensamento da criança pequena, de modo peculiar, vão desenvolvendo-se e sofisticando-se mediante a interação, seja com um adulto da célula familiar seja no âmbito escolar, com o(a) professor(a) e com os próprios pares, interlocutores privilegiados que vão intervir e oferecer esse suporte.

Fundamental nesse processo é o enriquecimento vocabular da criança e a comunicação de seus pensamentos através de atos de linguagem, visto que a linguagem (fala), assim como toda a função psicológica superior,

[...] é uma construção que se dá inicialmente de maneira externa, para posteriormente passar a ser interna, convertendo a linguagem em atos de pensamento, e transmitindo-o através da linguagem, que ultrapassa os limites primitivos vocabulares, para se estruturar de forma mais complexa passando a convergir com as estruturas semânticas e da linguagem culturalmente criada (BORELLA, 2016, p. 57).

Quando transformamos a nossa fala em fala para o outro, é necessário operar toda uma (re)estruturação, e, por isso, destacamos que é uma complexa transformação dinâmica, é toda uma sintaxe diferenciada, que precisa tornar-se compreensível. As situações de comunicação oral são, portanto, situações de desenvolvimento para a criança.

Nessa mesma direção, chamamos a atenção para o processo de aprendizagem da criança, visto que “[...] é bem mais importante ensinar a criança a pensar do que lhes transmitir esse ou aquele conhecimento” (VIGOTSKY, 2010, p. 237). E será que a escola, como *lócus* do conhecimento sistematizado, está cumprindo a função de instigar, de problematizar, de criar obstáculos, enfim, de provocar situações de desenvolvimento, para que a criança aprenda a pensar? Pois, “onde tudo flui levemente, sem nenhum obstáculo, ainda não existe motivo para o surgimento do pensamento, [...]” (VIGOTSKY, 2010, p. 236). Para tal, a criança depara-se com dois elementos necessários para desenvolver o pensamento como forma superior de comportamento: a complexificação da tarefa que precisa ser solucionada e os meios através dos quais ela pode ser resolvida (VIGOTSKY, 2010, p. 239).

É refletindo acerca dessa necessidade que situamos o lugar da Educação Infantil e das atividades propostas pelo(a) professor(a) com vistas à movimentação do pensamento.

#### 1.3.4 A narrativa como força mobilizadora de funções psicológicas

Na seção anterior, preocupamo-nos em compreender o entrelaçamento dos processos psíquicos elementares e superiores em um sistema dinâmico e complexo. O nosso intuito

agora é evidenciar o potencial do raciocínio narrativo, já que caracteristicamente movimenta uma série de recursos psicológicos e tem na fala da criança uma centralidade potencializadora desses recursos. Em vista disso, defenderemos a narrativa como uma unidade que permite observar e analisar a convergência de várias funções psicológicas superiores, uma “amarração” entre muitas em uma atividade. Como ação de linguagem, a narrativa é uma forma de raciocínio, um modo de pensamento discursivo que organiza em um enredo personagens e situações, marcadas por dimensões espaço-temporais.

No intuito de fornecer diferentes modos de ordenamento de experiência e edificação de realidades, Bruner investigou como o conhecimento e a experiência eram organizados em suas diversas formas. Segundo ele, há dois modos de pensamento, complementares entre si: o paradigmático ou lógico-científico, que testa a veracidade empírica e é conduzido por hipóteses fundamentadas, que aplica a conceituação e as operações pelas quais as categorias são estabelecidas e relacionadas umas às outras para a constituição de um sistema; e o narrativo, que discute as ações e vontades humanas, bem como as variações que marcam o percurso do indivíduo. Para o autor, “a narrativa trata das vicissitudes das intenções humanas” (BRUNER, 1997a, p. 17). Essa forma de raciocínio perpetua-se durante toda a vida do sujeito, pois o narrar faz parte do cotidiano, pois, a todo o momento, fidedignamente ou fantasiosamente, estamos (re)construindo os acontecimentos que se sobressaíram na história, o que de certa maneira é alusivo às experiências de cada um e que, por sua vez, pode ser modificado a cada nova narrativa, a fim de compor outras representações do contexto vivido.

Para o psicólogo estadunidense, a narrativa incide sobre o desenvolvimento cognitivo e assume um importante papel na culturalização do ser humano. Em sua concepção, tal atividade é vista como “[...] um modo de pensamento, como uma estrutura para a organização de nosso conhecimento e como veículo no processo de educação” (BRUNER, 2001, p. 117). Com isso ele chama a atenção para a importância de a instituição educacional mobilizar as crianças a construir uma identidade situada em um mundo cultural e interpessoal, o que pode ser feito através da narrativa.

Do mesmo modo que Vigotski, Bruner (1997a, p. 49) reconhece que é “[...] muito mais importante, para apreciar a condição humana, entender os modos como os seres humanos constroem seus mundos (e seus castelos) do que estabelecer o status ontológico dos produtos desses processos”. Mais uma vez, interpretar o funcionamento dos elementos ao longo do desenvolvimento torna-se imprescindível quando buscamos compreender os fenômenos humanos.

Ao tratar da concepção de narrativa em Bruner, faz-se importante o conceito de *transações*, já que designa as negociações que são estabelecidas na mútua partilha para elucidar como o mundo é, como a mente funciona, sobre o que vai ser feito e de que modo a comunicação deve acontecer: “Pois não se trata simplesmente do fato de que todos nós *possuímos* formas de organização mental que sejam afins, mas que *expressamos* essas formas constantemente em nossas transações com os outros” (BRUNER, 1997a, p. 67, grifo do autor). Tratamos pois, da mente compartilhada, em transação ou negociação. Com isso, temos condições de compreender a interação perante a qual a mente se constitui e é constituída pela cultura, ou seja, as mentes se fazem criadoras de significados. Diante disso, a linguagem oral é elencada como o principal meio de referência e de processamento do mundo. Corroborando a premissa vigotskiana, a nossa relação com o universo é mediada através da negociação com os outros, por meio de atividades comungadas. Seguindo essa linha, Molina (2014, p. 69), ao ancorar-se dos estudos brunerianos, explicita que o

o saber narrativo, [...], está relacionado com a dimensão subjetiva da experiência humana, narrar é partilhar com o outro as experiências vividas, mas essa partilha não se esgota em si mesma, pois àquele que comungou das experiências alheias abre-se à possibilidade de interagir com elas, de recriá-las e até mesmo de recontá-las de acordo com os sentidos que lhe atribuir.

Quando discorremos, então, sobre os conceitos de *interação social* (Vigotski) e de *transações* (Bruner), reforçamos que é no contexto da inserção do homem em uma cultura, em uma história, portanto, em uma relação com o *outro*, que a criança forma-se psicologicamente.

A linguagem e a mente estão intimamente conectadas num só sentido, já que é por meio do significado carregado pela palavra, vinda do outro, que o psiquismo é constantemente transformado, ou seja, na medida em que o outro existe, eu existo também. Fazendo um link com a infância e relacionando ao aspecto de quando os pequenos começam a falar, afirmamos que “a linguagem é o meio para a interpretação e a regulação da cultura. A interpretação e a negociação iniciam-se no momento em que a criança entra na cena humana. É nessa fase [...] que a aquisição da linguagem se expressa” (BRUNER, 1983, p. 18).

Nos espaços da Educação Infantil e, de forma singular, na relação instituída entre professor(a) e crianças e crianças com outras crianças, compartilham-se pontos de vistas distintos de como representar o mundo. O que vemos com maior ênfase é que nessa etapa de desenvolvimento, a *intencionalidade* é uma categoria especificamente forte, tendo em vista o



adulto como referência que mobiliza a ampliação da visão acerca da realidade e age para pôr em movimento o sistema psíquico dos pequenos, através da palavra. Conforme o(a) professor(a) vai apoiando na estruturação do pensamento narrativo, observa-se que as crianças vão criando estratégias e organizando-se para assumir esse mesmo papel na relação com os pares. Portanto, na comunicação, a narrativa é uma das formas mais poderosas do discurso, na medida em que “a marcação de atitude no discurso<sup>19</sup> de outros nos dá uma pista de como usamos nossas mentes” (BRUNER, 1997a, p. 132).

Inicialmente, a principal referência da criança para alcançar seus fins é um outro ser humano que lhe é familiar; já no espaço formal de aprendizagem, é o(a) professor(a) e as demais crianças que, em uma relação de reciprocidade e colaboração, impulsionam o seu desenvolvimento. Pois, “se há um dispositivo de aquisição da linguagem, a entrada para este não é um chuveiro de linguagem falada, mas uma relação altamente interactiva, moldada, [...], por algum tipo de sistema de suporte à aquisição da linguagem de um adulto” (BRUNER, 1983, p. 33).

É nesse sentido que vemos o raciocínio narrativo sendo desenvolvido *pari passu* com a função psíquica de agir sobre o mundo e sobre si mesmo por meio da palavra, e tendo nela, na linguagem verbal, a base para o desenvolvimento do pensamento narrativo.

As características da narrativa a colocam em um lugar acentuado na investigação da psique, tais como a sequencialidade de eventos e o envolvimento de estados mentais. Os fatos, ao serem (re)construídos, obedecem determinado seguimento, do mesmo modo que carregam significados no contexto da história como um todo. Diante disso, Bruner (2001, p. 119) considera que a

narrativa é discurso, e a principal regra do discurso é que deve haver um motivo para que o mesmo se distinga do silêncio. A narrativa é justificada pelo fato de que a sequência de eventos que ela conta é uma violação da canonicidade: ela conta algo inesperado ou algo que o ouvinte tem motivo para duvidar. O “motivo” da narrativa é resolver o inesperado, eliminar a dúvida do ouvinte ou, de alguma forma, corrigir ou explicar o “desequilíbrio” que, antes de mais nada, fez com que a história fosse contada. Uma história, portanto, tem dois lados: uma sequência de eventos e uma avaliação implícita dos eventos contados.

As propriedades da narrativa, ora reais, ora imaginárias, são sustentadas independentemente do acontecimento ou da série de acontecimentos mais ou menos concatenados. Nesse sentido, a narrativa vale-se do discurso para existir, o que difere,

---

<sup>19</sup> “É regido pelas intenções comunicativas dos falantes. As intenções comunicativas dos falantes, naturalmente, são governadas pelas exigências transacionais da cultura” (BRUNER, 1997a, p. 86).

portanto, do ato silencioso. Pensando assim, a ação de narrar pode alterar significativamente o sentido das coisas, simplesmente pelo impacto, na vida do outro, amparando-se do maior instrumento simbólico, que é a linguagem. Logo, a estrutura de mão dupla que envolve a narrativa demanda acima de tudo a interpretação dos interlocutores que, aos poucos, vai tornando-se cada vez mais aperfeiçoada, do mesmo modo, como a organização do pensamento do locutor. Portanto, “a preocupação central não é como o texto narrativo é construído, mas como ele opera como um instrumento mental de construção de realidade” (BRUNER, 1991, p. 5).

Aqui, o estudioso estadunidense coloca em vigor o conceito de *pressuposição*, que é um tema antigo e complexo na lógica e na linguística, e que, em seu entendimento, merece um estudo mais profundo. Compreendendo melhor essa categoria, “para que o leitor-ouvinte fique na cena narrativa, ele deve preencher as lacunas e, sob as circunstâncias, torna-se cúmplice dos personagens na troca” (BRUNER, 1997a, p. 28). Novamente, destacamos a importância do outro, e, em nosso caso, do(a) professor(a) que atua com a Educação Infantil, pois ao adulto cabe inicialmente o papel de pressupor o que está implícito na fala da criança e de auxiliá-la na organização do seu pensamento narrativo. Passado um tempo, as crianças também colaboram, objetivando que o narrado pelo outro torne-se mais inteligível, interessante e curioso, na medida em que utilizam estratégias muito próprias para adentrarem na cena.

Nosso autor, em sua obra *Actos de significação* (BRUNER, 1997b), aponta quatro constituintes gramaticais/lexicais/prosódicas da narrativa dominadas pelas crianças pequenas, as quais resumimos da seguinte forma: a) os indivíduos e suas respectivas ações comandam o interesse e atraem a atenção da criança; b) há uma ordem sequencial, tornando os eventos e estados lineares a fim da padronização; c) requer uma sensibilidade a tudo o que infringe a legitimidade do acontecido; d) há a necessidade de uma aproximação ao ponto de vista daquele que narra, no sentido de ter sempre uma voz. Segundo ele, essas exigências, desde o início, municiam a criança de um rico conjunto de ferramentas narrativas, visto que é o “[...] impulso humano para organizar narrativamente a experiência que assegura a alta prioridade que essas características assumem no programa de aquisição da linguagem” (BRUNER, 1997b, p. 72).

No entanto, Bruner (1997b, p. 77, grifo do autor) atenta para o fato de que a criança pequena aprende a desempenhar, por exemplo, “[...] um papel no “drama” cotidiano familiar

antes que lhe seja exigida qualquer narração, justificação ou desculpa”, dizendo que a transformação de tal conhecimento em linguagem vem somente mais tarde. Sendo assim,

a criança [...] logo domina as formas de linguagem para se referir a ações e suas consequências, na medida em que elas ocorrem. Ela aprende em seguida que o que você faz é dramaticamente afetado por como você relata o que está fazendo, fará ou fez. Narrar torna-se não apenas um ato expositivo, mas retórico. Narrar de uma forma que coloca o seu argumento de maneira convincente requer não apenas linguagem, mas um domínio de formas canônicas, pois é necessário fazer nossas ações parecerem uma extensão do canônico, transformando-se através de circunstâncias atenuantes (BRUNER, 1997b, p. 78).

Mais tarde, na obra *Cultura da Educação* (BRUNER, 2001), as constituintes da narrativa são ampliadas, sendo apresentadas como nove universais: a) têm uma estrutura do tempo que não é medida por relógios, mas pelos eventos ou ações humanas mais marcantes, com início, meio e fim; b) há singularidade genérica, pois, para interpretar uma narrativa, é preciso minimamente ter uma hipótese do gênero ao qual ela compete; c) as ações têm motivos, pois incluem estados intencionais, crenças, vontades, valores; d) não possuem uma única interpretação, já que esboçam múltiplos significados; e) necessitam romper com o canônico para valer serem contadas, isto é, de fato a realidade narrativa faz ligação com o esperado, mas, por meio da invenção linguística, o corriqueiro se torna estranho; f) sempre existe a possibilidade de questionamento, independente do quanto sejam analisadas; g) os “problemas” são o núcleo das realidades narrativas, na medida em que giram ao redor de normas violadas; h) existe espaço para certa contestação, com vistas a se contar e negociar versões da história; i) prolongamento histórico, com pontos cruciais de mudança, pois ao pensar que é fácil avançar ou regressar no tempo quando se trata da narrativa, o enredo, os personagens e o contexto continuam se expandindo e alterando o rumo (BRUNER, 2001, p. 129-141).

Com certeza, a atividade narrativa se encontra para além de outras. Assim quanto mais desenvolvida a fala, mais conexo e munido de significância o discurso vai ser. Não quer dizer que a criança pequena não seja ainda capaz de realizar tal ação, pelo contrário, ela já opera com a linguagem verbal e com a narrativa com um estilo próprio, porém, o que envolve de fato a arquitetura desse pensamento discursivo, muitas vezes, não lhe é consciente e nem intencional, ou melhor, não se entende de fato sobre o mundo que está sendo criado, representado.

Notamos, assim, que esse processo começa antes mesmo de a criança falar convencionalmente. Nesse período, ela já é capaz de entender as histórias contadas pelos

adultos e esse contato com relatos cotidianos faz com que construa um repertório de imagens, nomes e roteiros de ações que utilizará mais tarde, valendo-se da linguagem.

Teríamos, então, uma predisposição natural e primitiva para organizar nossa experiência através da narrativa? Com essa indagação, Bruner (1991, p. 19-20) infere que “[...] teremos de aceitar o ponto de vista de que a mente humana não pode expressar seus poderes inatos sem a habilitação dos sistemas simbólicos de cultura”.

Percebemos que as crianças interessam-se pela linguagem, similarmente a uma forma de brinquedo (BRUNER, 1997b, p. 80). E, ao falar de narração oral, há estreita vinculação à brincadeira, já que ambas possuem uma gênese comum na imitação e representação. E é pensando nisso que o escrito bruneriano torna claro que a nossa capacidade de comunicar a experiência pela narrativa não é apenas um brinquedo de criança e, sim, um instrumento competente para a produção de um sistema de significados, ou seja, aprender como significar é o mesmo que se referir ao mundo com sentido. Diante disso, “a forma *como* um indivíduo *fala* acaba sendo a forma como este mesmo indivíduo *representa* aquilo sobre o que ele está falando” (BRUNER, 1997a, p. 137, grifo do autor).

Destacamos aqui a obra *Crianças e narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer...*, de Frédéric François (2009), que se considera herdeiro de grandes autores, entre eles Jerome Bruner. Para ele, a atividade narrativa é cultural e não natural, em virtude de circular entre os sujeitos, independente da faixa etária. Além disso, narrar “[...] se distingue, sem dúvida, das outras atividades linguageiras por certo número de especificidades de conteúdo e de forma (personagens, acontecimentos, temporalidade, conectores, aparências dos textos etc.)” (FRANÇOIS, 2009, p. 43). Mesmo sendo uma estrutura convencional, a narrativa é aberta e flexível, já que pode ser (re)organizada pelo indivíduo.

O que faz sentido na narração oral é quando o enfoque do narrador (re)organiza a expectativa do ouvinte, surpreendendo-o, tanto positivamente, quanto negativamente, ao ponto de os dois tornarem-se interlocutores, sujeitos ativos e em interação. Encontramos assim o termo *refiguração*, empregado por François (2009, p. 37) “[...] para designar a maneira pela qual um discurso pode modificar nossa visão do mundo, nosso modo de sentir os ‘arredores’”. É essa transformação e projeção de um mundo em outro que faz verdadeiramente sentido, fornecendo para a narrativa uma força discursiva.

Ao dedicarem-se aos escritos de François, Hilário, Paula e Bueno (2014, p. 41) constroem uma analogia primorosa entre narrativa e jogo, importante ao nosso olhar nesse

momento, ainda mais quando falamos da criança da Educação Infantil. De acordo com os autores,

o espaço do jogo é, nesse sentido, um espaço de significação; é o lugar onde o real e o irreal se encontram, onde a normatividade se defronta com a possibilidade de ir além das significações estáveis e transmissíveis. A atividade linguageira, por meio das narrativas e da parceria entre adulto e criança na sua produção e compreensão, é, portanto, um espaço de jogo, já que o jogo permite os movimentos, os deslocamentos e a circulação do discurso. Para François, é a entrada em um outro gênero discursivo, logo, de atividade linguageira que leva a criança a estruturas linguísticas específicas.

Ao escutar histórias contadas pelos outros e ao narrar com o apoio dos outros e para os outros, a criança se institui como narradora, como protagonista, organizando sua experiência, compartilhando e negociando significados. A narrativa compõe, assim, um dos fundamentais exercícios escolares (FRANÇOIS, 2009, p. 46) e, nesse sentido, a delimitamos como um aspecto emergente a ser oportunizado e mobilizado acima de tudo na Educação Infantil.

A criança se apropria “linguageiramente” (expressão baseada em François) quando compartilha de uma pluralidade de práticas culturais, conforme os espaços, as gerações, os grupos e as mentalidades que fazem parte de seu contexto. Contudo, a atividade narrativa beneficia-se de modelos ou formas momentaneamente consolidadas e reconhecidas pelo contexto que a rodeia (FRANÇOIS, 2009, p. 43).

Para além das narrativas que expõem as vivas experiências infantis e/ou os textos previamente construídos, que tem como pano de fundo a ficção, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 201) recuperam do estudo de Azevedo (2009) e Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) a importância das narrativas das crianças acerca das experiências de aprendizagem, pois, ao narrarem o aprender, elas descobrem processos e realizações, bem como a si e aos outros.

Enxergamos o potencial da narrativa em qualquer situação do espaço escolar, não somente como relato das experiências, ou (re)construção de histórias, mas como uma atividade para a própria aprendizagem. Logo, “narrar é um processo de criação de significado que permite compreensão – ao narrar, as crianças revelam os seus modos de pensar acerca da vida, do viver, do aprender, do eu, dos outros, das relações” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 201). Sobre este mesmo pensar, Kishimoto, Santos e Basílio (2007, p. 430) reafirmam que “a narrativa está presente na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da

integração das várias linguagens, dando sentido ao mundo e tornando essencial sua inclusão no cotidiano infantil”.

Retomando a importância da categoria vigotskiana de *interação social*, é nas situações de desenvolvimento ou de interação, que as funções psicológicas superiores são mobilizadas/impulsionadas/organizadas, especialmente, o raciocínio narrativo, como a confluência de várias funções psicológicas superiores, que se vale do discurso para existir. Introduziremos, assim, uma questão que será aprofundada durante o processo de análise dos dados: *partindo da premissa segundo a qual a narrativa é uma das atividades que movimentam o sistema psíquico, como a professora atua no desenvolvimento dessa forma de pensamento?*

### 1.3.5 A roda de conversa e a viva interlocução entre professor(a) e crianças

Na rotina da Educação Infantil, a roda de conversa<sup>20</sup> vem sendo compreendida e assumida como um importante espaço, no qual a criança, como ser de fala (e de escuta também), é instigada a encarar uma posição mais ativa na comunicação, pois, como nos apresenta De Angelo (2011, p. 63, grifo do autor), “a criança, como *sujeito de voz*, na relação dialógica com o outro vai se constituindo também como sujeito que se produz na linguagem e que também a produz, na medida em que apreende o mundo e que o reinterpreta por suas ações”.

Por ser uma prática vivenciada no âmbito coletivo, é preciso preservar uma interlocução entre as crianças, ao ponto de a professora organizar a situação. Porém, a fala e o assunto não precisam partir necessariamente dela, visto que, assim, ao invés do diálogo vivo, teríamos somente monólogos, onde o adulto fala e pergunta e a criança escuta e responde. Se isso acontecesse de fato, estaríamos fugindo do seu propósito, já que “por sua proposta de constituição como espaço do exercício democrático, onde a fala e a escuta são os principais instrumentos de participação, a roda de conversa se torna uma atividade *desafiante* para o adulto que proporciona a sua dinamização” (DE ANGELO, 2011, p. 62, grifo do autor), em virtude de ter uma função ora como participante equivalente ao das crianças, ora como coordenador. Freire (2014, p. 21), aproximadamente há 40 anos, já defendia em sua ação pedagógica a visão de que “o papel da professora, enquanto participante também, nesta atividade, é o de coordenar a conversa. É o de alguém que, problematizando as questões que surgem, desafia o grupo a crescer na compreensão dos seus próprios conflitos”.

---

<sup>20</sup> Diferentes expressões são usadas para indicar essa mesma atividade, como “hora da novidade”, “hora da roda”, “hora da conversa” ou, unicamente, “rodinha”.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998c, p. 138) concebe a roda de conversa como sendo um momento

[...] privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc.

Assim, enxergamos esse lugar como mobilizador para ampliar o universo discursivo das crianças, uma vez que autoriza a comunicação oral de diferentes atores, na emergência de uma coautoria emancipatória, no qual o dizer de um intervém no dizer do outro. É necessária a vigilância para que essa vivência se constitua como momento de construção e troca dialógica entre os sujeitos, e não se torne mecânica ou burocrática. Mais do que isso, “para o locutor-criança o que realmente importa não é a conformidade com a forma linguística, mas sim a possibilidade de se expressar em determinada situação, expor suas ideias e opiniões e se fazer entender” (ALESSI, 2011, p. 62).

Em seu trabalho de mestrado, Alessi (2011) analisou vozes de crianças com quatro a cinco anos nas rodas de conversa, em instituições de Educação Infantil em Curitiba. Os momentos foram videogravados, transcritos e depois analisados com base nos estudos dos membros do Círculo de Bakhtin, em especial, Volochinov e Bakhtin. A autora tinha por premissa que a interação permanente com o outro contribui para a formação da consciência do homem e que há um enredamento de elementos que tornam o enunciado único (contexto, interlocutores e discursos anteriores). Alguns aspectos foram visualizados na análise das rodas de conversa, como a escolha do assunto/disparador abordado; a dualidade na relação adulto-criança; a resistência infantil, com a retomada constante dos assuntos pelas crianças e as reverberações dialógicas suscitadas pelos enunciados dos outros; o exercício da contrapalavra, divergindo e contestando as opiniões alheias; a palavra impositiva do professor; a imaginação, a curiosidade, o riso e o humor presentes nas conversas das crianças; a forma singular como constroem conhecimentos, em permanente interação; e a possibilidade de conhecer, através dos enunciados infantis, um pouco mais sobre a vida das crianças. A análise constatou que a infância deve ser considerada como um tempo de diálogo, viabilizando a interação

socioverbal entre as crianças e das crianças com o adulto, a fim de superar uma relação centralizadora.

Além desse estudo, consideramos pertinente evocar o trabalho de Vargas, Pereira e Motta (2016, p. 130), no qual a roda de conversa é vista como um elemento imprescindível no cotidiano da Educação Infantil, pois também propicia às crianças o aprender “[...] a conversar, o falar, o saber ouvir, a reflexividade e, sobretudo, impulsiona a criticidade, a argumentação e o diálogo. Os participantes da roda aprendem a exercer a escuta ao outro, a ouvir de forma respeitosa as hipóteses, conhecimentos e vivências que o outro fala ao grupo”. É enfatizada assim, a importância que a escuta tem nessa hora, visto que instiga os pequenos a reconhecerem a existência do outro. Nesse sentido, as autoras evidenciam que “a roda de conversa, se constitui num espaço encantador, em que a relação dialógica acontece entre crianças-crianças, crianças-professor(a)” (VARGAS; PEREIRA; MOTTA, 2016, p. 132).

Ao prever o que vai acontecer, vemos que a criança já se organiza para participar do *evento*, como defenderam Poveda, Sebastián e Moreno (2003). Em seu estudo, os autores abordam a análise de um corte microetnográfico de um evento chamado roda, assembleia ou círculo, no qual dezoito crianças de cinco anos narram sua experiência pessoal, em Madrid. Esse evento comunicativo, em sua acepção contribui para que o grupo se constitua como uma comunidade moral, no qual os indivíduos exibem seu interesse em punir e regular a conduta de seus companheiros, preocupando-se com o seu bem-estar; além disso, a roda foi escolhida como evento central de análise, pela capacidade de vincular os detalhes da interação.

Esse escrito é muito interessante, pois já na introdução, os autores colocam os objetivos da roda, centralizando os aspectos organizacionais da aula e as experiências das crianças. Pedagogicamente, a roda tem diferentes fins, podendo ser uma atividade que favorece o desenvolvimento do discurso oral (capacidade comunicativa) e também uma atividade que ajuda no processo de alfabetização, no que se refere à compreensão do discurso escrito. Pela percepção do estudo, os autores dizem que, na Espanha, este fim educativo não recebeu a adequada consideração.

Na continuidade, quando a finalidade da roda concentra a experiência da criança (fora da escola), dois aspectos são plausíveis de acontecer: as crianças têm a oportunidade de falar muito tempo e não estabelecer quaisquer relação com o espaço escolar; podem ser colocados em prática vários processos referentes à narrativa, como instrumento social e comunicativo. E, perante isso, considerando a roda como atividade coletiva, as narrativas fortalecem os laços sociais e geram um sentimento de coparceria, instituindo-se como meio de ilustrar crenças,



valores e atitudes, compartilhadas por falantes e ouvintes (OCHS; SMITH; TAYLOR, 1996 apud POVEDA; SEBASTIÁN; MORENO, 2003, p. 132, tradução nossa<sup>21</sup>). Atrelado a essa premissa e baseando-se na perspectiva cognitiva, os autores do artigo trazem a concepção bruneriana da narrativa como atividade individual, uma ferramenta chave na construção da realidade social.

Como ponto de partida, os autores assumiram que, embora a professora desempenhe um essencial papel na orquestração desse evento, o seu desenvolvimento e significado devem ser vistos como uma conquista coletiva, visto que, ao longo do ano, todos se tornam participantes ativos na apresentação e elaboração de temas emergentes, isto é, a roda como uma atividade coordenada por múltiplos componentes.

Quatro partes indispensáveis foram analisadas, para a construção da noção de comunidade moral: tratamento da afetividade (roda como espaço afetivo); discussão e estabelecimento de normas (roda como espaço político); o desenvolvimento de uma história comum entre os membros; prática de alguns direitos e deveres para a participação social.

Acima de tudo, Poveda, Sebastián e Moreno (2003, p. 144-145) concluíram que, nos episódios, o desígnio da roda era manter a organização e a identidade do grupo, na qual a narração ocupava um papel central e, por sua vez, continua a assumir essa importância durante vários anos no sistema educacional. Sendo assim, esse evento favorece uma forma de pensamento lógico-proposicional em virtude da experiência pessoal e, ao mesmo tempo, um pensamento narrativo. O segredo é que as crianças vão aprendendo que sentar em círculo e dizer algo sobre a sua vida também faz parte do processo de se formar como estudante.

DeVries e Zan (1998, p. 115), ao adotarem, por sua vez, como base a educação construtivista, ressaltam que, “de todas as atividades de sala de aula, a hora da roda pode ser a mais importante, em termos de atmosfera sócio-moral”, na qual o(a) professor(a) tem o papel de planejar e conduzir, assumindo-se como um líder, no intuito de manter o foco e a continuidade no assunto e a atenção das crianças. Mesmo que seja por um curto período de tempo, é um momento destinado àquele propósito. Diante disso, nessa situação, duas categorias são enquadradas: categorias sócio-morais e cognitivas, domínios esses considerados inseparáveis. Portanto, “os objetivos da rodinha incluem a promoção do

---

<sup>21</sup> Trecho original: “las narraciones fortalecen los vínculos sociales y generan un sentimiento de co-asociación (‘co-membership’) al proporcionar un medio para ilustrar creencias, valores y actitudes compartidas por hablantes y oyentes.”

desenvolvimento intelectual, social e moral por meio de atividades envolvendo autorregulação, cooperação e coordenação de perspectivas” (1998, p. 135).

Em nosso trabalho, a roda de conversa é recorrente na prática da professora Ariane, atuando como um dispositivo pedagógico intencional. Vemos a roda como um encontro que prima por uma ordem e, de certa forma, orienta os demais momentos da aula, no qual além da professora conduzir e instigar, as crianças são agentes participantes que compartilham de seus sentimentos, experiências e pensamentos. A roda, além de ser um lugar revelador de acontecimentos, de partilha e exploração de hipóteses, bem como do diálogo sobre outros temas pertinentes, pode ser um espaço que alavanca os processos psíquicos infantis.

A roda, portanto, demarca um modo de produção da interação, visto que não é apenas um círculo que está em jogo, tem, pois, a alternância nos turnos entre os sujeitos que falam e a presença da pergunta é algo acentuado. Destacamos que a professora é a principal coordenadora da conversa, entretanto, na medida em que a situação avança, as crianças também vão assumindo esse lugar, ao passo em que começam a dizer *deixa eu falar, agora é a minha vez*, ou seja, vão assumindo comportamentos que, inicialmente eram da ação da docente. Diante disso, ocorre uma descentralização ou compartilhamento de papéis, e nesse caso não é só o adulto que toma a posição de determinadas questões, mas as crianças que tomam o poder da palavra e passam a se coroar como atores principais que também podem conduzir a peça.

Queremos defender que a roda, além de oportunizar uma rica troca dialógica entre o adulto e as crianças na escola sobre os mais diversos acontecimentos, temáticas e hipóteses, pode ser considerada como um lugar de exercício intersíquico das funções psicológicas superiores, viabilizadas fundamentalmente pelo exercício do raciocínio narrativo.

## 2 TRILHANDO UM CAMINHO METODOLÓGICO: OS FIOS E OS OLHARES NA TRAMA DA PESQUISA QUALITATIVA COM CRIANÇAS PEQUENAS

*[...], não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo.*

*Italo Calvino, As férias de Palomar.*

Neste capítulo, desenharemos o trajeto e a sistemática procedimental adotada, com vistas a descrever o processo global de pesquisa desenvolvido. Nessa direção, narraremos o nosso percurso, coligadas aos pressupostos teórico-metodológicos que mais condizem com a natureza da investigação assumida. Compartilharemos os desafios, as nossas impressões, as frentes que fomos assumindo, e, principalmente o crescimento que esse trabalho possibilitou, enquanto pesquisadora e como professora. Na sequência, descreveremos o universo pesquisado e a condução para o processo de análise.

Investigar o âmbito educacional pode ser laborioso e, ao mesmo tempo, imensamente valioso, quando versamos a respeito das relações que permeiam esse território, mediado pela cultura e seus instrumentos, do “chão” da escola, dos vínculos que são construídos entre professoras e crianças e com toda a comunidade escolar. Todos esses sujeitos estão envolvidos com o processo que mobiliza a criança face à aprendizagem e ao desenvolvimento, na partilha de suas hipóteses, de seu olhar acerca do seu entorno e da coragem em desbravá-lo, tendo os pares como os maiores aliados nessa caminhada.

O papel do pesquisador nesse processo se faz imprescindível, no sentido de ajudar a abrir e tematizar esse espaço formal de educação. Logo, em nossa investigação, nosso foco está no contexto da sala de aula, cenário vivo no qual professora(s) e crianças vivem boa parte do seu tempo, (re)elaboram conhecimentos na interação, cunhando relações com o mundo e produzindo significados.

Concretizar uma pesquisa na esfera escolar significa produzir zonas de contato, já que nos tornamos próximos, “familiares” à realidade delimitada para o estudo, e isso demanda do pesquisador o exercício de estranhamento do ambiente, para que possa usar as lentes dos conhecimentos científicos e problematizar as relações entre os componentes com base na pergunta norteadora. Para isso, “se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusiva o que vai

acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

Ao pesquisarmos *com* as crianças, também nos sentimos um pouco como elas, revivemos algumas situações e nos impressionamos com suas experiências. No entanto, diferentemente da criança e do(a) professor(a) que já são pertencentes ao espaço educacional, o investigador tem de usar outra lente e buscar observá-lo como pela primeira vez. Adentrar nesse lugar requer que a pesquisa seja pautada por determinados princípios e, portanto, primar pelo respeito por aqueles sujeitos e pelo seu tempo é fundamental. Sendo assim, por mais que a efervescência de indagações faça parte do processo, é necessário ter cuidado com uma série de preceitos éticos.

Nessa perspectiva, os caminhos para trilhar um estudo investigativo são múltiplos e, por isso, fomos realizando escolhas informadas durante o processo, com vistas a delineá-lo com base em uma dinamicidade respeitosa, que nos aproximasse ao máximo de nossa conduta teórica: “Portanto, no que concerne ao método, a investigação não pode descolar-se de uma visão sociogenética, histórico-cultural e semiótica do ser humano, sendo que as proposições conceituais e metodológicas devem ser interdependentes e congruentes teoricamente (GÓES, 2000, p. 12).

Destacamos que, no decorrer da construção do objeto e do problema de pesquisa, muitos questionamentos se definem e se redefinem em relação ao percurso metodológico, e que o esboço teórico vai se desenhando também com base no processo interacional da pesquisadora com o saber científico. Dessa forma, considerando os objetivos almejados pela investigação que enseja esta dissertação, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa.

A seleção por essa metodologia fundamenta-se nas concepções defendidas por Flick (2009, p. 16), ao nos explicitar que, em vez de números, essa investigação emprega o texto como material empírico, preocupando-se com o interesse em relação às perspectivas dos participantes, averiguando suas práticas cotidianas e seu conhecimento alusivo à questão do estudo. O autor ainda considera que escolher tal pesquisa continua sendo mais do que unicamente usar um ou outro método para responder a uma pergunta, já que se baseia em atitudes particulares e trabalha com o universo dos significados, com a abertura para quem ou o que está sendo estudado, com a maleabilidade para abordar um campo e embarcar nele, enfim, com a compreensão da situação e da descrição de suas especificidades.

Além do detalhamento de ações pessoais e ambientes complexos, a pesquisa dessa natureza é marcada pela incompletude do seu pensamento, “[...] já que não existe uma única

forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme coleção de formas: ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico” (STAKE, 2011, p. 41). Portanto, esse estudo é alicerçado nos significados das relações humanas a partir de distintos pontos de vista, é empírico e por isso está direcionado ao campo, é voltado aos objetos e às atividades em contextos únicos e é empático, pela capacidade de se colocar no lugar do outro.

Gatti e André (2010) acrescentam que a abordagem qualitativa procura dar voz aos participantes, no sentido de defender uma visão integral dos fenômenos, valorizando todos os membros de uma circunstância com suas interações e influências mútuas. Em suas palavras, essa pesquisa se compõe como uma “[...] modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (2010, p. 30), o que exige uma postura interpretativa e naturalística do pesquisador diante da realidade social, focalizando-a de forma complexa e contextualizada.

Para melhor entender, Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) delineiam cinco características da investigação qualitativa, sistematizadas do seguinte modo: 1) a fonte direta de dados é o espaço natural e o instrumento principal é o próprio pesquisador, o qual dedica um tempo prolongado de sua rotina para clarear aspectos educativos; 2) a descrição marca esse enfoque metodológico, já que os dados recolhidos se dão através de palavras ou imagens e não em números e que o território tem de ser examinado minuciosamente, pensando que tudo tem um potencial para se constituir como pista esclarecedora do objeto de estudo; 3) o processo merece maior destaque do que os resultados, visto que o empenho está em deflagrar a negociação de significados e o elo que está imbricado nos sujeitos; 4) a análise dos dados ocorre por meio da indução, já que o desenho vai ganhando forma à medida que se recolhem e se verificam as partes, comparando-se a um funil, em que as coisas são amplas inicialmente e depois vão se estreitando, tornando-se mais específicas; 5) o significado é essencial nessa abordagem, pois o investigador está empenhado em perceber em que medida os participantes dão sentidos às suas vidas e, nessa dimensão, cabe a perspectiva da observação participante, podendo incluir registro de campo, entrevistas, análise documental, fotografia e videogravações.

Portanto, “na pesquisa qualitativa precisamos estar treinados para observar e isso é diferente de simplesmente ver (o que fazemos diariamente). É uma questão de grau. E a ‘observação investigativa’ não se limita ao sentido da visão, envolve todos os sentidos” (HERNÁNDEZ SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 425). Com o exposto, desejamos

mostrar que o pesquisador qualitativo “precisa saber ouvir e utilizar todos os sentidos, prestar atenção nos detalhes, possuir habilidades para decifrar e compreender condutas não verbais, ser reflexivo e disciplinado para fazer anotações, assim como flexível para mudar o foco de atenção, se for necessário” (HERNÁNDEZ SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 419). Além disso, realçamos o quão desafiador é fazer isso quando os sujeitos da investigação são crianças de Educação Infantil. Silva, Barbosa e Kramer (2008, p. 86, grifo das autoras) atentam para o fato de que,

por se constituir como um campo das ciências humanas e sociais, na pesquisa com crianças pesquisamos sempre relações [...], o que torna fundamental ver e ouvir. *Ver*: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. *Ouvir*: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações.

Com os atributos conferidos à pesquisa de cunho qualitativo, consideramos pertinente o que Ghedin e Franco (2011, p. 104) reiteram.

Fica difícil imaginar a utilização de procedimentos experimentais na pesquisa educacional, uma vez que não é factível tentar controlar variáveis ou mesmo estabelecer relações causais, pretendendo prever resultados. Pode-se e deve-se tentar compreender a dinâmica da realidade educativa, interpretar seus caminhos, talvez explicar alguns fenômenos.

Ou seja, quando versamos sobre as relações humanas e, nesse caso, envolvendo uma realidade escolar, queremos “ver” as respostas, almejamos tatear os resultados, responder às questões que nos propomos a investigar... No entanto, não é bem assim que funciona, pois o fenômeno educativo é complexo, dinâmico e, muitas vezes, imprevisível. O produto final pode até emergir, mas o importante acima de tudo é o processo que percorremos, as indagações que fizemos, os olhares que aprimoramos.

## **2.1 A pesquisa como um processo de escolhas**

Tentando situar a lógica investigativa, é importante rememorar o espaço que o projeto em exposição ocupa em um âmbito mais amplo. Dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização (GEPALFA), vários trabalhos encontravam-se em movimento no ano de 2014, sendo a maioria voltada para os processos discursivos de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

No entanto, a Adriana Bragagnolo, doutoranda do PPGEDU, estava desenvolvendo sua tese de doutoramento direcionada para os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem oral, na escola de Educação Infantil. Em virtude disso e considerando que esse âmbito da Educação Básica, em que pese os avanços curriculares já produzidos, ainda necessita de trabalhos que os consolidem, a pesquisa desenvolvida pela acadêmica acabou por repercutir sobre as definições de outras duas investigações de mestrado, ambas com o foco na linguagem verbal infantil. A complexidade do material produzido por Bragagnolo mostrava que um só projeto não seria capaz de dotar de inteligibilidade o universo aberto à investigação, o que nos instigou a mobilizarmos para a produção, com base em um mesmo trabalho de campo, de compreensões sustentadas em diferentes pontos de vista.

Como ponto de partida, exploramos alguns materiais já produzidos pela pesquisadora com vistas a observar a presença de situações em que a temática de nosso interesse emergia. Nessa fase, assistimos a todos os vídeos e realizamos as demarcações temporais e elementares inferências em um caderno (exposição do que estava sendo visto), uma espécie de diário de análise ou memo analítico<sup>22</sup>, pensando na posterior transcrição do essencial e a narração do restante do contexto. Ao reconhecermos o potencial no material produzido de ampliar o leque investigativo e estabelecer vínculos produtivos com os estudos bibliográficos efetuados até o momento, iniciamos um processo compartilhado de pesquisa, uma novidade para nós, para os integrantes da Linha de Pesquisa Processos Educativos e Linguagem, e até mesmo para o próprio Programa de Pós-Graduação em Educação (UPF).

A nossa participação, além do trabalho de análise do material produzido, com base nas questões que sobre ele lançamos, deu-se pela produção de dados em campo. A doutoranda já se encontrava nele desde o segundo semestre de 2014. Em maio de 2015, eu e Mariele passamos a colaborar diretamente com a produção dos materiais videogravados e dos diários de campo.

Explicitadas essas condições iniciais, optamos por uma conduta baseada em elementos metodológicos provenientes do estudo de caso<sup>23</sup>, no qual “a preocupação central [...] é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente

---

<sup>22</sup> “Assim como o diário de campo reflete o que ‘transpiramos’ durante a coleta dos dados e também nos ajuda a estabelecer credibilidade dos participantes, o diário analítico reflete o que ‘transpiramos’ ao analisar os dados e nos apoia a estabelecer a credibilidade do método de análise” (HERNÁNDEZ SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 455).

<sup>23</sup> “[...] pode consistir no estudo de indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc. São estudos que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas [...]” (AMADO; FREIRE, 2013, p. 122).

situada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21). Nesse sentido, ao retomar nossos propósitos em analisar como se articulam as funções psíquicas superiores na relação das crianças com a professora, especificamente, na Educação Infantil, estamos nos debruçando sobre um caso particular, já que nos propomos a investigar como, naquela circunstância, naquela instituição educativa, com aquela professora, com aquelas crianças, esse fenômeno se apresenta.

Yin (2015, p. 4) esclarece que não há uma fórmula para saber a metodologia a ser utilizada, e, perante isso, destaca que quanto mais as indagações “[...] procurarem explicar alguma circunstância presente (por exemplo “como” ou “por que” algum fenômeno social funciona), mais o método do estudo de caso será relevante”. Além disso, o autor afirma que esse procedimento é produtivo na medida em que as questões demandam uma vasta e densa descrição do fenômeno investigado, já que esse tipo de estudo consente que os pesquisadores centralizem um caso em profundidade e em seu contexto de mundo real. Nesse sentido, “[...] a força exclusiva do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações [...]” (YIN, 2015, p. 13).

André (2008, p. 17-18) apresenta as quatro características fundamentais em um estudo de caso qualitativo: *particularidade* (o estudo é centralizado em um fenômeno singular, em uma circunstância específica); *descrição* (o produto final é uma descrição sólida do fenômeno estudado); *heurística* (ciência que tem por objeto a descoberta dos fatos; luz para uma compreensão do leitor sobre o fenômeno); *indução* (capacidade de induzir possíveis respostas sobre o fenômeno). Tais elementos são considerados neste estudo não somente para a definição do método de pesquisa, mas também para o processo de análise dos dados produzidos.

Nas decisões tomadas ao longo do caminho, ressalvamos também que, no desenho da pesquisa, há características claras da teoria fundamentada<sup>24</sup> (conhecida como substantiva ou de médio porte), explicada por Hernández Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 497-498) como “[...] um procedimento sistemático qualitativo para gerar uma teoria que explique, em um nível conceitual, uma ação, uma interação ou uma área específica”. Esse tipo de teoria então é de natureza “local”, pois está ligada a uma situação e a um contexto peculiar. Embora suas explicações sejam restritas a uma área específica, possui uma magnitude interpretativa e apresenta diferentes perspectivas. Diante disso, consideramos que o problema vai se configurar de fato quando a partir do repertório teórico olhamos exaustivamente para os

---

<sup>24</sup> Hernández Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 500) comentam que esse tipo de teoria é bastante favorável quando o objetivo é compreender processos escolares, psicológicos, sociais e outros análogos, já que reconhece a sequência de ações e interações dos membros envolvidos.



materiais. Por isso, de acordo com os autores, a teoria fundamentada “[...] é extremamente iterativa (vamos e voltamos) [...]” (2013, p. 451), o que demonstra que o composto conceitual ao qual nos filiamos vai se tornando cada vez mais fundamentado a partir da geração dos dados e dos olhares com que vamos cercando esse material.

Além disso, de forma especial, gostaríamos de comentar brevemente que a transcrição<sup>25</sup> das informações recolhidas no campo, muito embora seja um processo por vezes penoso e demasiadamente prolongado, exigindo horas e mais horas frente ao computador, é também um exercício muito valioso, pois nesse percurso fomos aprendendo e encontrando meios para tornar ao máximo inteligível o dito e o não dito também, as verbalizações e os gestos que constituíam as cenas vividas em campo...

Diante desse desafio, colocamo-nos a pensar sobre qual era a maneira mais apropriada para expressar na escrita (por meio de anotações) a linguagem falada e gestual da criança. Sabemos que, além da linguagem falada, as outras linguagens do corpo podem dizer muito<sup>26</sup>, pois, como evidencia Rocha (2008, p. 45), “[...] quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é nem central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais”, o que exige atenção às múltiplas linguagens e às limitações de apreensão que se pode enfrentar em nível metodológico nas pesquisas científicas. Diante disso, no seu trabalho, a autora trata da importância do adulto (pesquisador e professor) *auscultar*<sup>27</sup> as crianças, termo ampliado das concepções de ouvir ou escutar. Indo um pouco além, Silva, Barbosa e Kramer (2008, p. 86) insistem que, ao investigar relações, “ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações”.

Karlsson (2008, p. 163-164), nessa mesma direção, salienta que, se queremos conhecer as crianças e explorar suas culturas de acordo com suas miragens, precisamos mergulhar no mágico mundo delas, e aí veremos que “uma criança não pensa exatamente como um adulto. Suas palavras e modo de agir, suas formas de pensar e refletir são muito mais complexos do

---

<sup>25</sup> É concebida como “o registro escrito de uma entrevista, sessão de grupo, narração, anotação e outros elementos similares” e sua utilização é defendida em virtude de ser um instrumento imprescindível à análise qualitativa, pois “reflete a linguagem verbal, não verbal e contextual dos dados” (HERNÁNDEZ SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 454).

<sup>26</sup> “A linguagem não se reduz, portanto, só nem simplesmente a um “instrumento” de comunicação, à transmissão de informação; conhecimentos e sentidos se produzem com/por ela, nela e ‘fora’ (ou além) dela. Com isto, admitimos que os processos de significação transcendem a linguagem falada [...]” (SMOLKA, 1995, p. 20).

<sup>27</sup> Abrange a compreensão da comunicação feita pelo outro; implica o sentido do pesquisador ou do professor reconsiderar o espaço social das crianças, ouvindo-as e interpretando-as como forma de conhecer e ampliar sua compreensão referente às culturas infantis, estabelecendo uma relação comunicativa, pois envolve sujeitos que ocupam distintos lugares sociais (ROCHA, 2008, p. 47).

que geralmente nós pensamos. [...]. Devemos parar e aprender a ouvir em diálogo compartilhado, recíproco e coletivo”.

Em virtude disso, o processo de transcrever o material tornou-se muito mais complexo. Primeiramente, baseamo-nos no material produzido por Marcuschi (1986) e no quadro elaborado por Preti<sup>28</sup> (1999), para transcrição de entrevistas gravadas. Percebendo, contudo, que os sinais propostos pelos autores não eram suficientes para contemplar as categorias que gostaríamos de normatizar, agregamos alguns outros códigos, no sentido de tornar o mais natural, aproximado e compreensível possível o contexto pesquisado. O resultado desse trabalho está exposto no Quadro 1.

Quadro 1 - Resumo explicativo das normas compiladas para a transcrição do material videogravado

<i>Categorias</i>	<i>Ocorrências</i>	<i>Sinais</i>	<i>Exemplificação</i>
Falas paralelas	Quando várias crianças falam ao mesmo tempo e essa conversa não é audível	( )	(falas paralelas)
Truncamentos bruscos	Quando alguém é interrompido pelo interlocutor	/	Então, a proposta de agora é/ Não, ó, vou repetir/
Incompreensão de palavras ou segmentos	Quando não se entende parte da fala, usa-se a expressão inaudível ou escreve-se o que se supõe ter ouvido entre parênteses	( )	(inaudível) ou eu tenho uma per(gunta)
Trecho da frase inaudível	Quando um trecho da fala não é audível	/.../	Sabe prô /.../. Posso /.../.
Comentários descritivos do transcritor	Quando se especifica a ação concomitante à fala, antes ou depois da sua ocorrência	(( ))	((balança a cabeça afirmativamente)), ((levanta o dedo)), ((risos))
Entonação enfática	Sílaba ou palavras pronunciadas com ênfase ou com acento mais forte que o habitual.	MAIÚSCULA	E daí quando a gente chegar ele vai tá DESSE tamanho.
Qualquer pausa ou silêncio	Quando ocorre uma parada durante a fala	...	Então quer dizer que naquele tempo...
Supressão de trechos de fala	Quando um trecho de fala é suprimido da transcrição em determinado ponto	(...)	Uma brincadeira (...). Agora nós vamos formar um trem, mas não é de qualquer jeito.
Citações literais de textos, durante a gravação	Quando o trecho corresponde à oralização de um texto	“entre aspas”	“Vamos sempre ser amigos, não importa a escola. Vamos seguir as guias de convivência todos os dias”.
Silabação	Quando uma palavra é pronunciada pausadamente, sílaba a sílaba	-	Pes-ca-ria

<sup>28</sup> Disponível em: <www.psrossi.com/Normas\_entrev.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

Interrogação	Como indicação de pergunta e manifestação de dúvida	?	O que define um dinossauro?
Exclamação	Como indicação de palavra ou frase emitida com entusiasmo ou admiração	!	Muito bem!
Repetições	Quando ocorre a reduplicação de uma sílaba	Própria letra	E daí, a a a a lá dá pra até posá.
Prolongamento de vogal ou consoante	Quando uma letra é alongada em uma palavra	aaaaaaa eeeeeee iiiiiiiiiii ooooooo uuuuuuu	Das leeeetras. Tem um rabãão, tem um cabelãão. Eu acho, era ummm projeto.

Fonte: Elaboração das pesquisadoras Francieli Sander Sartori e Mariele Fátima de Camargo

Vale destacar, no entanto, que seguimos a sugestão de Manzini (2008) ao consideramos apropriado fazer pequenas adaptações em segmentos de falas, principalmente da professora. Em relação às falas das crianças, julgamos relevante, assim como o autor, conservá-las o mais próximo possível do original, com vistas a elucidar a cultura de pares e o desenvolvimento da linguagem oral.

Esse momento de transcrição auxiliou na produção do nosso olhar enquanto pesquisadoras, ainda mais quando nos referimos às crianças de Educação Infantil, que se expressam pelas mais variadas formas de linguagem. Afinal, como registrar tantas minúcias e tantos movimentos? Nesse sentido, foi fundamental o uso do vídeo como estratégia de registro das atividades de professora e crianças. Loizos (2015, p. 149) destaca que, particularmente,

o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola. [...]. Não existem limites óbvios para a amplitude de ações e narrações humanas que possam ser registradas, empregando conjuntamente imagem e som em um filme de vídeo.

Para além do próprio pesquisador e do sistema de anotações no diário, a videogravação, no caso das crianças pequenas, é de extrema significância, pois revela-se como um instrumento ímpar para apreender todas as mensagens corporais e gestos faciais que acompanham a comunicação verbal dos pequenos, envolvendo desde o tom de voz, a virada do corpo, a vivacidade no olhar e na boca, a atenção e reação dos demais enquanto alguém está falando... Em suma, comparamos a uma espécie de cinematografia que apresenta texto, som, imagem e movimento integrados, sendo que torna possível mostrar a dinamicidade que é a realidade das interações que acontecem entre professora e crianças. Honorato et al (2006, p. 8) corroboram essa ideia ao dizer que “palavra e imagem em movimento fazem, da vídeo-

gravação, modos de capturar a essência das narrativas em jogo”. Diante disso, Silva, Barbosa e Kramer (2008, p. 95) alertam que

o desafio é trazer para o texto narrativo a riqueza da/na linguagem que trazem elementos marcadores da discursividade. Garantir a contextualização das falas, evitando que sejam muito curtas ou recortadas, bem como transcrever diálogos entre as crianças e entre crianças e adultos, é fundamental. [...]. Mais do que “dar voz” trata-se, então, de escutar as vozes e observar as interações e situações, sem abdicar do olhar do pesquisador, mas sem cair na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar.

Manzini (2008, p. 4) chama a atenção para o fato de que “sempre quando está sendo realizada a transcrição, há uma tendência, intencional ou não, em interpretar a informação” e, dessa maneira, o exercício de transcrever pode ser interpretado como uma pré-análise. Ou seja, refere-se à operação incessante com os dados, já procurando categorias analíticas que se enlacen ao constructo teórico adotado. A cada vez que revisitamos os dados, um olhar diferente e mais reflexivo se constitui.

Destacamos que, desde a observação do material produzido pela doutoranda Adriana Bragagnolo, a nossa imersão no campo e o trabalho de transcrição, tudo contribuiu preciosamente para a construção e depuração do nosso olhar. E aqui vale ressaltar que esse olhar sobre o qual estamos discorrendo não é um olhar simplesmente por olhar, e sim, um olhar que indaga constantemente, que busca nos indícios os detalhes, um olhar ativo, atento, cuidadoso, respeitoso, sensível e, ao mesmo tempo “estranhado”, um olhar que, de certa forma, é exaustivo, pois a cada vez que olhamos e (re)olhamos os materiais, as nuances são outras, são expandidas, são diferentemente interpretadas, um olhar que marca um grau de interesse do sujeito marcado pela vigilância. “O ato de olhar significa um dirigir a mente para um ato de in-tencionalidade, um ato de significação [...]” (BOSI, 1988, p. 65), na medida em que é um movimento interno do ser. Diante disso, realçamos o quão essencial também é o olhar do outro, de um lugar diferente do qual estamos posicionados, um olhar que olha do espaço que exatamente está e, por ser assim, vai ser sempre outro olhar. Aqui, urge trazer o conceito bakhtiniano de *excedente de visão*, para ilustrar que não conseguimos nos visualizar por inteiro e, por isso, precisamos do outro para nos constituir. O sujeito vê no outro algo que o próprio sujeito não percebe, devido à sua posição exterior (exotópica); em suma, o excedente de visão só é possível em virtude da oportunidade de se situar fora do outro (BAKHTIN, 2011, p. 23). Relacionado com tal premissa, podemos articular o que Bosi (1988, p. 80) afirma: “o outro é uma liberdade que pode invadir a minha; logo o outro existe. O olhar

é a expressão mesma desse poder”. Acima de tudo, vale reiterar que “o olhar ensina um pensar generoso que, entrando em si, sai de si pelo pensamento de outrem que o apanha e o prossegue” (CHAUI, 1988, p. 61).

A partir da trama metodológica, com decisões sendo tomadas a todo o momento, com inúmeras perguntas e algumas incertezas que nos circundaram, o que podemos concluir dessa etapa é que é primordial a apreciação do caminho, ou melhor, do (des)caminho trilhado, pois, com certeza, ele não é linear. Ele se faz e se refaz continuamente, em virtude do movimento contínuo entre a reflexão, o estudo e as informações do universo pesquisado. Salientamos, ainda, que o olhar do outro se torna indispensável nesse desenvolvimento, pois uma pesquisa que se faz com alguém tem mais aroma, cor e sabor, enfim, muito mais valor.

## 2.2 O universo pesquisado: sujeitos e espaços

Ao planejar o seu trabalho de campo, Bragagnolo preocupou-se em encontrar uma escola parceira que oferecesse abertura à pesquisa acadêmica e na qual os gestores e professores apresentassem disponibilidade para contribuir com ela. A partir então, do diálogo estabelecido com a equipe diretiva da instituição (Margarida), em setembro de 2014, foram iniciadas as observações. A escolha das turmas (três no início e no ano seguinte mais duas, totalizando cinco) deu-se, especialmente, pela aceitação das professoras, todas elas com formação inicial em Pedagogia.

A doutoranda primou por um processo de pesquisa e de ingresso no campo bastante respeitoso. Dessa forma, antes de aproximar-se das crianças, caminhou pelo bairro, acompanhada da diretora da escola, com a finalidade de *(re)conhecer* um pouco sobre os arredores e a comunidade que frequenta aquele espaço escolar. Uma série de percepções produzidas nessa caminhada foi apontada por ela no Diário de Campo (14.10.2014). Com base nele, sabemos que os moradores alegam o enfrentamento de dificuldades relacionadas à saúde, ao saneamento básico, à segurança, ao lazer e à educação, queixa frequente em todas as periferias de nossas cidades. Além disso, observamos que as condições de vida das pessoas que ali residem são dessemelhantes, algo explicitado no trecho a seguir.

[...], encontramos a ex-merendeira da escola, que gosta de morar ali, apesar do esgoto que desce de outras casas. Nos diz *aqui é calmo, mas do outro lado a coisa tá feia!*. [...] A diretora me convida para ir ao ‘outro lado’. Caminhamos, enxergando o contraste com os prédios do centro da cidade, talvez os mais altos. Esse lado tem outro retrato: são casas mais precárias, com menos espaços, muito lixo, na rua, ao redor e dentro das casas. [...]. São muitos sujeitos circulando pelo bairro, mas

destaco as crianças, boa parte delas matriculada na escola, especialmente de zero a seis. São crianças plurais, filhos de catadores, netos de avós silenciosos, alguns longe de seus pais, têm pouco espaço para brincar, mas fazem dos espaços do bairro, como a própria rua, o seu quintal.

A escola Margarida, fundada em 21 de julho do ano de 2008, é pertencente à rede pública municipal e está localizada em um loteamento de periferia da cidade de Passo Fundo. Sua história é recente e, segundo inventário, foi implantada como decorrência de intensas reivindicações da comunidade, a qual sonhava e lutava por um espaço educativo que atendesse às crianças pequenas.

Por ser considerada uma das maiores EMEIs do município e contar com uma apropriada infraestrutura, o espaço responsabiliza-se por atender aproximadamente a duzentas crianças entre os turnos matutino e vespertino. Em termos de grupo profissional, a escola conta com o trabalho da direção, coordenação pedagógica, doze professoras, cinco assistentes (todas com algum nível de formação para a docência – Magistério ou Pedagogia), uma monitora, uma servente e uma cozinheira. No total são doze turmas de crianças, seis em cada turno de funcionamento.

Com relação à infraestrutura da instituição, existe uma ampla e bonita área com gramado, praça com brinquedos e monitoramento por câmeras na área externa. Internamente, além dos corredores com grandes janelas que permitem a visibilidade para as seis salas de aula, há um refeitório que comporta até quarenta crianças, cozinha, lavanderia, banheiro para adultos, sala de professores, sala de vídeo, sala de atividades múltiplas com diversos espaços ou “cantinhos” para recreação. Destacamos que todas as salas de aula, além de permitirem acesso ao pátio, são especialmente planejadas para receber crianças de seis meses a seis anos de idade, estando equipadas com mesas e cadeiras, colchonetes, prateleiras, quadro negro, brinquedos acessíveis, cantinho da leitura e para exposição das produções feitas pelas crianças; suas instalações também contam com ar condicionado e banheiros apropriados, que incluem chuveiro, pia e vaso sanitário.

Apresentamos de forma concisa na Tabela 4, o tempo destinado às videograções por turma observada.

Tabela 4 - Tempo de filmagem em cada turma observada

<i>Ano/ Turma</i>	<i>Maternal I Profª Taís</i>	<i>Maternal I Profª Taís</i>	<i>Maternal II Profª Luana</i>	<i>Pré-escola I Profª Ariane</i>	<i>Pré-escola II Profª Ariane</i>	<i>Total</i>
2014	5h	X	4h 11min	X	7h	16h 11min
2015	X	11h 7min	X	21h	X	32h 7min

Total						48h 18min
-------	--	--	--	--	--	-----------

Fonte: Elaboração da pesquisadora Adriana Bragagnolo

Após explorarmos todo o material produzido, delimitamos para a presente investigação, o aprofundamento dos estudos somente em duas turmas, devido à regularidade dos projetos de trabalho como caráter organizativo da prática pedagógica da professora<sup>29</sup>. Voltamos-nos, então, para a pré-escola II (2014), constituída por dezessete crianças de cinco para seis anos de idade, e para a pré-escola I (2015), formada por quinze crianças na faixa etária de quatro para cinco anos, cujos trabalhos eram coordenados pela professora Ariane.

Organizamos duas tabelas (Tabela 5 e Tabela 6) que agrupam as datas e os tempos destinados para as filmagens nessas duas turmas, com o intuito de expor a dimensão do material a ser considerado para a análise.

Tabela 5 - Datas e tempo de filmagens – Pré-escola II (2014)

<i>Ação</i>	<i>Data</i>	<i>Tempo de filmagem</i>
Observação	21/11	
Observação	05/11	
Filmagem 1 – F1	10/11	01:05
Filmagem 2 – F2	12/11	00:39
Filmagem 3 – F3	17/11	00:37
Filmagem 4 – F4	19/11	01:09
Filmagem 5 – F5	20/11	00:25
Filmagem 6 – F6	26/11	00:56
Filmagem 7 – F7	27/11	00:40
Filmagem 8 – F8	28/11	00:20
Filmagem 9 – F9	01/12	01:08
Total	419 minutos / 07 horas	

Fonte: Elaboração da pesquisadora Adriana Bragagnolo

Tabela 6 - Datas e tempo de filmagens – Pré-escola I (2015)

<i>Ação</i>	<i>Data</i>	<i>Tempo de filmagem</i>
Observação simples	26/02	
Observação simples	09/03	
Observação simples	16/03	
Filmagem 1 – F1	11/05	00:55
Filmagem 2 – F2	13/05	00:52
Filmagem 3 – F3	20/05	00:45
Filmagem 4 – F4	22/05	01:00
Filmagem 5 – F5	25/05	01:03
Filmagem 6 – F6	26/05	01:20

<sup>29</sup> O uso do termo “professora”, no singular, é explicado em virtude de que o trabalho, em ambas as turmas, foi coordenado pela mesma profissional, a quem demos o nome fictício de Ariane, conforme escolha da própria professora. As crianças participantes da pesquisa também terão sua identidade resguardada por meio de pseudônimos. Aquelas crianças cuja fala não permita identificar a sua procedência serão designadas com a sigla CNI (Criança Não Identificada).

Filmagem 7 – F7	27/05	01:18
Filmagem 8 – F8	29/05	01:02
Filmagem 9 – F9	01/06	01:20
Filmagem 10 – F10	03/06	01:00
Filmagem 11 – F11	08/06	01:16
Filmagem 12 – F12	10/06	00:55
Filmagem 13 – F13	17/06	00:38
Filmagem 14 – F14	19/06	00:59
Filmagem 15 – F15	22/06	01:17
Filmagem 16 – F16	23/06	01:17
Filmagem 17 – F17	24/06	00:48
Filmagem 18 – F18	29/06	01:00
Filmagem 19 – F19	30/06	00:57
Filmagem 20 – F20	01/07	00:43
Filmagem 21 – F21	03/07	01:02
Total	1267 minutos / 21 horas	

Fonte: Elaboração da pesquisadora Adriana Bragagnolo

### 2.3 O processo de análise: primando pelos aspectos microgenéticos, históricos e culturais

Entendendo que a metodologia orientadora da produção dos dados foi respeitosa da premissa teórica que se orienta para a análise das interações que se instituem entre professora e crianças e destas com seus pares, que valoriza a produção de significados pelos sujeitos e o modo como um interfere e age sobre/com o outro, a análise dos dados, em hipótese alguma, poderia distanciar-se desses mesmos desígnios.

Nessa direção, principalmente no que tange a processos que se instanciam nas dinâmicas realidades educativas, dentre as possibilidades de análise existentes, procuramos nos orientar pelos princípios da análise microgenética, apresentada por Góes (2000, p. 9-10) como

[...] uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. Frequentemente, dadas as demandas de registro implicadas, essa análise é associada ao uso de videogravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição.

Sendo assim, colocamos em evidência que a palavra microgenética pode ser interpretada em suas duas partes constitutivas: é micro pois é dirigida pelos pormenores, preocupa-se com os detalhes, prima pelas interpretações indiciárias. Por isso, Góes (2000, p. 15) considera indispensável a realização de recortes em um espaço temporal que tende a ser limitado; é genética pois é alusiva à historicidade, no sentido de centralizar o movimento no processo, relacionando o passado e o presente e, enquanto situação contemporânea,



procurando empreender o que está carregado de sentido para os vindouros projetos, e porque é sociogenética, visto que estabelece analogias entre os eventos particulares com o patrimônio cultural e com as práticas sociais.

Complementando, o estudo de Meira (1994, p. 61) salienta que a análise microgenética é guiada por dois princípios fundamentais: o primeiro “recomenda que a análise de processos é sempre mais informativa que a descrição de produtos”, enquanto o segundo “complementa que a análise deve inspecionar ações detalhadamente, sem perder de vista o significado da atividade em que tais ações se inserem”. Com isso, o autor quer dizer que esse arquétipo de análise baseia-se fortemente na apresentação de narrativas e explicações detalhadas dos fenômenos investigados.

Depois de transcrito e organizado o conjunto de documentos produzidos, tratamos da composição de episódios<sup>30</sup>, tal como o GEPALFA vem trabalhando com os materiais produzidos em campo, a fim de ser o mais fiel possível ao movimento que ocorre em sala de aula, entre professora e crianças e entre crianças e crianças, entre esses sujeitos e os materiais disponíveis. Para além das comunicações orais e corporais transcritas, a descrição do cenário e a organização do espaço devem ser demarcadas. Portanto, os episódios se beneficiam de todos os momentos que oportunizam a compreensão da cena em sua integralidade; refere-se, assim, a uma sequência de ações que formam um todo significativo, permitindo sua recomposição e tornando legível o entorno. Para melhor aclarar, Stake (2011, p. 149) comenta que

os episódios são considerados mais como conhecimento pessoal do conhecimento agregado. Um episódio possui atividades, sequência, local, pessoas e contexto. Alguns dos episódios que parecem ser estudados, analisados, suas partes precisam ser vistas repetidamente. Nós as observamos e registramos as observações de outras pessoas. Nós as interpretamos e buscamos outras interpretações. Reunimos e separamos as coisas. Como pesquisadores qualitativos, tentamos ser principalmente sensíveis às totalidades, coisas que resistem à separação de suas partes, mas, ainda assim, nós as analisamos. E, em alguns casos, juntamos os fatos e formamos novas totalidades, novas interpretações, um novo fragmento.

---

<sup>30</sup> O conceito de episódio e a sua natureza teórico-metodológica, sua configuração e estrutura, vêm sendo formulados no âmbito do GEPALFA à luz dos usos que estão sendo feitos dele pelo próprio grupo e por outros grupos de pesquisa. A expectativa do GEPALFA é chegar a definições que tornem possível a sua publicização, contribuindo para as pesquisas desenvolvidas, de modo especial, na escola, e que olham para a relação pedagógica, para a interação e o movimento de professoras com crianças e de crianças com crianças. Ou seja, o grupo de estudos almeja chegar a uma clareza conceitual que retrate o episódio como uma unidade de análise que compreenda as ações e reações dos sujeitos em contextos situados.

No próximo capítulo, examinaremos a dinâmica de sala de aula, a interação com o começo, meio e fim de uma atividade, na qual se age e brinca com/sobre a língua em busca da transformação do pensamento, isto é, a apreciação do início, transcurso e fechamento, de que maneira a professora encerra o assunto e parte para outra situação. Preocupa-nos o potencial das práticas pedagógicas. Em vista disso, necessita revelar em que medida a intencionalidade pedagógica da professora intervém na construção da aprendizagem e no desenvolvimento psíquico das crianças.

Nesse trabalho, valorizaremos então a instância do individual, e, nesse caso, uma professora e duas turmas com as quais desenvolveu ações pedagógicas, no contexto da Educação Infantil. É interessante, pois, recuperar a questão central em nossa investigação: *que configuração assumem as situações de interação em que a criança utiliza-se da linguagem verbal como mediadora/mobilizadora/impulsora de seu sistema psíquico?*

Por nos orientarmos pelo paradigma microgenético, precisamos esclarecer que, “apesar de privilegiar o singular, não se abandona a ideia de totalidade, pois esse modelo epistemológico busca a interconexão de fenômenos, e não o indício no seu significado como conhecimento isolado” (GÓES, 2000, p. 19).

### 3 NA TESSITURA DO DIÁLOGO: A INTERAÇÃO QUE PÕE EM MOVIMENTO O SISTEMA PSICOLÓGICO INFANTIL

*Basta dizer que a escola para crianças pequenas precisa responder a elas, deve ser um rodeio gigantesco, onde aprendem como cavalgar 100 cavalos, reais ou imaginários. Como se aproximar de um cavalo, como o acariciar e como permanecer próximo a ele são todos aspectos de uma arte que pode ser aprendida. Se existem regras, as crianças podem aprendê-las. Se elas caírem, poderão montar novamente. Se habilidades especiais são necessárias, elas observarão seus comportamentos mais habilitados com atenção e chegarão até mesmo a discutir a experiência dos adultos (MALAGUZZI, 2016, p. 94-95).*

Neste capítulo, é nossa expectativa dar a ver o objeto de nossa investigação e explorar a pergunta que nos orientou até o presente momento. Para isso, pretendemos operar com vivacidade e reflexividade sobre os dados produzidos, os quais serão expostos na forma de episódios de interação, sucedidos por fim de nossas análises e achados de pesquisa. Além disso, pretendemos evidenciar o movimento das funções psicológicas superiores deflagrado pelas situações propostas pela professora e a atuação recíproca que ocorre entre elas.

Para tanto, serão apresentados dois episódios, constituídos cada um deles por três cenas, entre as quais há elementos convergentes que lhe dão certa unidade. O primeiro deles focaliza, prioritariamente, a relação entre atenção e linguagem, sem que sejam secundarizadas as demais funções psíquicas superiores. Já o segundo episódio explora a articulação das funções psicológicas superiores em torno da narrativa, unidade de análise dos recursos psíquicos que nos propomos a observar em seu movimento na relação professora - crianças.

#### **3.1 Episódio 1: Atenção para a pergunta!**

**Cena 1: Não é para falar sobre qualquer coisa, é para falar sobre isso...** (pré-escola II F4 - 19.11.2014)

Na roda, após a professora relembrar o termo de compromisso (*nós nos comprometemos em cuidar não só das nossas equipes, mas sim da turma toda. Vamos sempre ser amigos, não importa a escola. Vamos seguir as guias de convivência todos os dias*) e pedir às três crianças que haviam faltado aula se também se comprometiam com o respectivo contrato e, como as demais, se responsabilizavam e assinavam seu nome, a roda prossegue.

Imagem 1 - Pensar, selecionar e contar



Fonte: Acervo da pesquisadora

- (1) **Professora:** *Vamos ao ajudante então? Ou alguém quer contar alguma coisa de ontem?*
- (2) **Crianças:** *Eu, eu, eu, eu, eu!* ((várias levantam a mão)).
- (3) **Professora:** *Bem rapidinho então, foi só um dia.*
- (4) **Crianças:** *Eu, eu, eu, eu, eu.* ((várias levantam o braço)).
- (5) **Professora:** *Diga Maria... Maria!*
- (6) **Maria:** ((pega a coruja)). *Eu... Sabe prô /.../.*
- (7) **Professora:** *Eu vou repetir, acho que a prô não se expressou bem. A prô não quer saber o que aconteceu ontem, não é contar o final de semana... A prô quer saber se aconteceu alguma coisa muito importante, muito diferente, que alguém gostaria de contar. A prô não está perguntando se você... Ah, eu acordei ontem, eu fiz isso.... Não! Não é o final de semana que eu quero saber, não é o aconteceu ontem, eu quero saber se ontem aconteceu alguma coisa muito diferente, que fazia muito tempo que não acontecia ou que nunca tinha acontecido e que vocês querem contar uma coisa importante que aconteceu. Não é pra contar, ó, eu vou repetir... Não é pra contar o que aconteceu ontem. Se é pra contar que ficou em casa, que brincou... Não! Não é o final de semana que a prô quer saber, a prô quer saber se aconteceu alguma coisa muito diferente, uma coisa importante. Tá? Vocês entenderam a pergunta?*
- (8) **Crianças:** (falas paralelas).
- (9) **Professora:** *Vou repetir... Vocês entenderam a pergunta?*
- (10) **Crianças:** *Siiim!*
- (11) **Artur:** *Ô prô...*
- (12) **Professora:** *Artur, espera a tua vez... Pedro, espera a tua vez.*
- (13) **Crianças:** (falas paralelas).
- (14) **Professora:** *Entenderam? Só um pouquinho. Vocês entenderam? Eu vou repetir... Michel, eu posso falar? Eu estou com a coruja... Vou repetir... Contar uma coisa diferente, uma coisa muito especial, uma coisa que faz tempo que não acontecia, uma coisa muito importante, porque... Não é pra contar tuuudo que aconteceu no dia, hoje não é um dia de contar o final de semana, a prô só quer saber se alguém tem alguma coisa especial pra contar, certo?*
- (15) **Algumas crianças:** *Eu quero!* ((levantam a mão)).
- (16) **Professora:** *Uma coisa diferente, certo? Então tá, entenderam a pergunta?*
- (17) **Crianças:** *Sim!*
- (...)
- (18) **Professora:** *A Aline tá tentando contar, a coisa importante que ela gostaria de contar de ontem.*
- (...)
- (19) **Aline:** *Prô, sabia que naquela época ããã...*
- (20) **Professora:** *É sobre ontem?*
- (21) **Aline:** *Não...*
- (22) **Professora:** *Pois é, então qual foi... Ó, vou especificar a pergunta de novo. A pergunta foi: aconteceu alguma coisa diferente ontem, alguma coisa que vocês querem contar sobre ontem, já que nós não viemos na aula ontem?*
- (23) **Aline:** *Eu tenho uma coisa especial.*
- (24) **Professora:** *Então conta.*
- (25) **Aline:** *Prô, sabia que.... huuuuuum... tem uma coisa especial que era meu aniversário, que eu não contei.*
- (26) **Professora:** *Mas, eu vou repetir a... Tá, a prô vai deixar tu contar, mas ó, a gente não precisa falar tudo se a gente não quiser falar. A gente não é obrigado a falar, tá... Não é porque a prô dá a palavra que a gente é obrigado a falar. Isso é importante também, não se sintam obrigados a falar o tempo todo, tá... Você quer contar, mesmo, então conta, mas eu vou repetir a pergunta: é o que aconteceu de diferente ontem, certo? Não é o final de semana. Vai Aline.*

- (27) **Aline:** *No meu aniversário, sabe o que vai tê?*
- (28) **Professora:** *Tu não teve... Tu não fez teu aniversário ainda este ano?*
- (29) **CNI:** *Nãõ!*
- (30) **Professora:** *Deixa a Aline falar. A Aline tem o direito de falar.*
- (31) **Aline:** *Eu fiz o aniversário na minha casa e na casa da minha tia e no ano que vem eu vô fazê aniversário, eu acho que a minha mãe vai fazê brigadero ou negrinho.*
- (32) **Felipe:** *Huuuum!*
- (33) **Aline:** *Ou pastel ou pizza.*
- (34) **Maurício:** *Pitiza não se faz em aniversário.*
- (35) **Crianças:** (falas paralelas).
- (36) **Professora:** *Quem é que tá com a coruja? Quem é que tá com a coruja?*  
(...)
- A roda segue com algumas crianças querendo contar seu acontecimento importante e a professora reiterando que precisava ser de *ontem*. Durante esse momento, a professora questiona várias vezes: *entenderam a pergunta? E, conduz para outro tipo de relato; os alunos entendem, mas têm dificuldade de delimitar o fato para contar. O que é uma coisa importante para eles? Na maioria das falas, outros colegas interagem, perguntam e, aliás, a pergunta é uma característica da turma. [...]. A professora fala da importância da roda de hoje... Percebo que se preocupa com a centralidade da turma constantemente, retoma a importância de ouvirem, de compreenderem o que está sendo proposto, de tomarem consciência (DIÁRIO DE CAMPO).*
- (37) **Professora:** *Bom, por que essa roda é importante? ((silêncio)). Por dois motivos: primeiro, porque a gente tem que prestar atenção na pergunta da prô. A pergunta que a prô faz é importante, tem gente que não prestou atenção na pergunta da prô. A segunda coisa importante dessa roda de hoje foi: a gente tem que aprender a saber selecionar o que é mais importante.*
- (38) **CNI:** *Eu selecionei.*
- (39) **Professora:** *Tá, tem que saber assim ó, tudo na nossa vida é importante? Tudo na nossa vida é importante, mas a gente devia ter ouvido a pergunta da prô. A pergunta da prô era: o que mais de importante aconteceu ontem? E ainda assim teve gente que contou... (...).*
- (40) **CNI:** *Prô, ele tava assim...*
- (41) **Professora:** *Então é importante ouvir a prô, a pergunta da prô e saber responder o que a prô perguntou também, né... Isso é muito importante e escutar também é importante Michel, tá. Então da próxima vez que a prô fizer essa pergunta, vamos ver bem se a gente vai responder direitinho... Porque é diferente contar o final de semana e selecionar, pensar numa coisa bem especial que aconteceu naquele dia e contar uma coisa só.*
- (42) **Artur:** *Eu contei só duas.*
- (43) **Professora:** *Pois é...*
- (44) **CNI:** *Eu contei só uma.*
- (45) **Professora:** *Então pensem um pouquinho, pensem um pouquinho o que cada um falou e se respondeu a pergunta da prô.*
- (46) **Artur:** (inaudível).
- (47) **Professora:** *É, então é importante a gente também pensar nisso. Certo? Vamos para o ajudante...*

## **Cena 2: Além do desenho, o que mais tem aqui? (pré-escola I F19 – 30.06.2015)**

Essa cena refere-se a uma das aulas que abrangeu a sequência didática do pescador, com origem em uma roda de conversa, a partir na narrativa do passeio do Pesque e Pague, realizado pelo Matias. É pertinente, aqui, inserirmos uma parte da transcrição deste acontecimento, que instigou a curiosidade da turma e fez com que a professora mobilizasse as crianças, para aprenderem mais sobre histórias de pescaria. Esse estudo (pré-escola I F15 à F21) revela elementos sobre como a professora propõe e organiza seu planejamento por projetos. Antes de tudo, tem-se, então, o relato do acontecimento sobre a pescaria do Matias, com a transcrição abaixo:

### **- Passeio no Pesque e Pague (pré-escola I F14 – 19.06.2015)**

Neste dia estavam presentes oito crianças. Depois de guardarem os livros de histórias no lugar, a professora inicia a roda de conversa parabenizando a turma por ter enfrentado o frio e ter vindo na aula. Nesse momento, as crianças começam a falar juntas, muito empolgadas almejando socializar sua novidade.

*As narrativas estão mais longas e a professora precisa ajudá-los a concluir a fala. É preciso conduzir para a criança conseguir fazer uma fala mais organizada. Algumas falas são provocadas por perguntas. [...]. E, sempre, na maioria das falas, a professora se preocupa com duas coisas: que o autor da fala seja ouvido pelos*

ouros e que a criança consiga “fechar a sua fala”; ações que permitem melhores possibilidades de conhecer e usar a língua. Pela fala, um do outro, já surge uma interação dialógica, qualquer assunto já “chama” um papo com o colega. No meio da conversa da roda, surge a ideia de trabalhar um gênero oral, por história de pescadores (DIÁRIO DE CAMPO). Essa ideia originou-se, então, do relato do Matias com respeito ao passeio no pesque e pague.

Imagem 2 - Deixa eu falá



Fonte: Acervo da pesquisadora

- (1) **Professora:** *Então, Matias, tu quer contar alguma coisa pra nós?*
- (2) **Matias:** ((balança a cabeça afirmativamente)).
- (3) **Professora:** *Então conta.*
- (4) **Matias:** *Fui no pesque e pague.*
- (5) **Professora:** *No pesque e pagueeee? Que legal. O que você foi fazer lá?*
- (6) **Matias:** *Pescá.*
- (7) **Professora:** *É...*
- (8) **Matias:** *Pescá lambari. Um gandão /.../ ((gesto com a mão para mostrar o tamanho do peixe)). Daí tinha um, entrô dentro lá pegá um. Ele tirô do fundo ((gesto com a mão, fazendo de conta que estava pegando o peixe dentro da água)).*
- (9) **Professora:** *Matias, tu pegou um lambari?*
- (10) **Matias:** ((balança a cabeça afirmativamente)).
- (11) **Professora:** *Um só?*
- (12) **Matias:** *Peguei um monte.*
- (13) **Professora:** *Um monte?*
- (14) **Matias:** *Lá no fundo eu também peguei um lá /.../.*
- (15) **João:** *Ô prô, eu também fui lá.*
- (16) **Professora:** *Hein?*
- (17) **Matias:** (inaudível).
- (18) **João:** *Eu peguei um otro, um otro/ ((levantou e fez um gesto amplo com as mãos para mostrar o tamanho do peixe)).*
- (19) **Matias:** *Deixa eu falá João.*
- (20) **Crianças:** (falas paralelas).
- (21) **Professora:** *Ó João, olha só, o Matias ouviu todo mundo ((gesto circular rápido com o dedo para indicar todas as crianças)), agora o Matias quer falar.*
- (22) **Matias:** *Ô pô, eu peguei, um, um, um mo monte, e, e o pai, o pai, o pai do, o pai dos piquinho. Eu peguei/ ((permanece o tempo todo falando e fazendo o gesto com as mãos para mostrar o tamanho do peixe)).*
- (23) **Renan:** *Tu pego o tu (tubarão), em vez de pegá um tubarão.*
- (24) **Matias:** *E o meu, meu pai pegô um gande ((gesto com as mãos, mostrando o tamanho do peixe)).*
- (25) **Professora:** *Que legal.*
- (26) **Matias:** *Á, e ele assô. Ele assô.*
- (27) **Professora:** *É isso que eu ia perguntar.*
- (28) **Renan:** *Meu pai foi pescá, ele pegô um peixe e pegô uma vara pra botá /.../.*
- (29) **Matias:** *Deixa eu falá.*
- (30) **Professora:** *Vocês já foram pescar? Tu também já foi pescar Renan?*
- (31) **Renan:** ((balança a cabeça afirmativamente)).
- (32) **Matias:** *Eu também, eu botei num balde ((gesto mostrando o tamanho do balde)), peguei e fiz massa ((gesto com as mãos abertas como se estivesse enrolando algo)).*
- (33) **Sandro:** *Eu também fui pecá.*
- (34) **Crianças:** (falas paralelas). As crianças estão muito empolgadas com a história do colega sobre a pescaria.

- (35) **Matias:** *Ontem de noite Renan, ontem de noite, e de dia estorô o freio de mão. Nossa!*
- (36) **Professora:** *Deixa eu perguntar uma coisa pra vocês. E daí depois que vocês pescam o que vocês fazem com o peixe?*
- (37) **Matias:** *Botemo, assemo, cortemo e vem pra cá ((aponta a barriga)) e comemo.*
- (38) **Professora:** ((risos)).
- (39) **Matias:** *Nhm, nhm, nhm e comemo tudo.*
- (40) **Professora:** *E tu Renan, o que que faz com o peixe depois que pesca?*
- (41) **Renan:** *Eu como o tubarão, o peixe ((baixa o tom de voz)).*
- (42) **Professora:** *Tu come também?*
- (43) **Renan:** *Eu como.*
- (44) **Professora:** *Quem aqui já pescou?*
- (45) **Crianças:** *Euuuuu! ((em coro; levantam a mão)).*

Imagem 3 - Euuuuuu!



Fonte: Acervo da pesquisadora

- (46) **Matias:** *Eu já pesquei, eu já pesquei duas vezes ((em pé e empolgado ele mostra os dedos expressando o número dois)).*
- (47) **Algumas crianças:** *Eu! Eu! ((falas em tom alto)).*
- (48) **Professora:** *Olha só, só um pouquinho, sentem então que eu quero perguntar uma coisa pra vocês ((três crianças estavam em pé)). Sem gritar, sem gritar, sem gritar, eu quero que levante a mão quem já foi pescar aqui.*
- (49) **Crianças:** (falas paralelas).
- (50) **Professora:** *Eu gostaria de ouvir essas histórias de pescador.*
- (51) **Matias:** *É, é, sabe onde que é prô, passa reto, quando vê tem um estacionamento de carro, daí é ali, dobra e vai ((gesto com as mãos para mostrar o lugar)).*
- (52) **Professora:** *Que bacana! Eu acho/*
- (53) **Matias:** *Daí quando vê tem um tubarãoção assim ó ((gesto com as mãos para mostrar o tamanho do tubarão)). Ô loco.*
- (54) **Professora:** *Tá e agora outra pergunta ó. Baixa a mãozinha e escuta a prô, ó. (...). Quem aqui nunca pescou?*
- (55) **Algumas crianças:** ((levantam a mão e gritam para falar eu)).
- (56) **Professora:** *Eu vou repetir a pergunta (...), quem aqui nunca pescou? ((a professora fez a pergunta para cada criança; estavam muito empolgadas e falavam simultaneamente)). Vocês sabem pessoal (...) que os pescadores que são as pessoas que pescam né, eles têm muitas histórias pra contar, histórias que nem essa aí ó, do Matias.*
- (57) **Matias:** *Eu já fui duas vez no pesque e pague, nadei no escorregador, no frança e notros lugar já fui ((enumera os lugares com os dedos)).*
- (58) **Professora:** *Eu só, antes da gente continuar a roda/*  
(...)
- (59) **Professora:** *Hein, deixa eu perguntar uma coisa pra vocês/*  
(...)
- (60) **Professora:** *Pessoal... eu quero fazer uma pergunta pra vocês.*  
(...)
- (61) **Professora:** *Eu quero fazer uma pergunta pra vocês. (...) Vocês gostariam de ouvir outras histórias de pescador?*
- (62) **João:** *Euuu quero escutá.*
- (63) **Rafaela:** *Eu não quero.*
- (64) **Caio:** *Eu não quero.*
- (65) **Sandro:** *Eu quero.*

- (66) **Isadora:** *Eu quero.*  
 (67) **Andressa:** *Eu quero.*  
 (68) **Professora:** *E se eu trouxesse um pescador aqui pra contar uma história pra vocês? O que vocês acham? E se a gente fizesse uma história de pescador?*  
 (69) **Sandro:** *Siiim!*  
 (70) **Professora:** *Se a gente fosse lá pescar?*  
 (71) **Crianças:** (falas paralelas).  
 (72) **Rafaela:** *Fazê pescador, pescador ((batendo palmas)).*  
 (73) **Professora:** *Mas, pra fazer essa história a gente pode fazer essa história ou a gente pode viver essa história. Ir lá viver a história e depois contar para os outros. O que vocês acham?*  
 (74) **Crianças:** *Siiim!* ((algumas levantam dos lugares, pois ficam muito empolgadas)).  
 (75) **Professora:** *Então tá, semana que vem nós vamos conversar melhor sobre isso.*  
 Durante a fala do Matias, as crianças vão dizendo *aíiii eu quero falá*. Então, a professora reitera *vamos combinar uma coisa, vamos falar rapidinho pra todo mundo poder falar*; ele logo diz *tenho mais uma coisa pra contá*. A professora deu prosseguimento a roda de conversa, por um período de mais quinze minutos, na qual as crianças terminaram de relatar seus acontecimentos.

O estudo sobre pescaria ocorreu durante sete aulas. A seguir (agora na cena da pré-escola I F19 – 30.06.2015 – **Além do desenho, o que mais tem aqui?**), as crianças encontram-se sentadas ao redor da mesa e conversam com a professora sobre a atividade do dia anterior (desenho da história de pescaria, que elas mesmas criaram). A professora toma o registro para ajudar as crianças a lembrarem da sua história, e vai intervindo na composição das suas falas.

- (1) **Professora:** (...) *Matias ó, me ajuda agora e a Rafaela também, tá. Além de contar a história e desenhar a história, qual é o outro jeito que a gente poderia fazer a história?*  
 (2) **Rafaela:** *O peixe... O peixe que a gente não desenhô.*  
 (3) **Professora:** *Mas além de desenhar como é que a gente poderia fazer essa história.*  
 (4) **Matias:** *Fazendo.*  
 (5) **Professora:** *Mas como?*  
 (6) **Rafaela:** *Igual o nosso ((aponta para o desenho)).*  
 (7) **Professora:** *Não, esse aqui é de um jeito, desenhar é um jeito, contar é de um jeito. Que outro jeito existe de fazer história?*  
 (8) **Rafaela:** *O pai e a mãe.*  
 (9) **Professora:** *Não, não é fazer a história, outra história. A prô quer saber outro jeito de fazer essa mesma história ((aponta para o desenho)). Ó, a Rafaela contou a história com a boca né, falou, contou a história, né. ((gesto com a mão para demonstrar que o som está saindo da boca)). É um jeito de contar essa história. Aí depois a Rafaela pegou e desenhou a história, é outro jeito. Qual é ouuutro jeito, além desses de fazer a história?... Hein Matias?*  
 (10) **Matias:** ((gesto com as mãos, expressando que não sabe)).  
 (11) **Professora:** *Então pensem... Porque existe outro jeito de fazer essa história aqui.*  
 (12) **Matias:** *Eu, eu, eu, eu já pensei como que faz, eu já pensei.*  
 (13) **Professora:** *Mas além de desenhar, qual é o outro jeito que a gente poderia fazer essa história?*  
 (14) **Rafaela:** *Fechá os olhos pra pensá...*  
 (15) **Professora:** *Ããã?...*  
 (16) **Matias:** (inaudível).  
 (17) **Professora:** *Pensa Matias, me ajuda a pensar. Qual é o outro jeito que a gente podia fazer essa história?*  
 (18) **Matias:** *Hum, não sei.*  
 (19) **Professora:** *Com lápis, com papel...*  
 (20) **Rafaela:** *Com papel e com lápis.*  
 (21) **Professora:** *Tá, e o que que a gente poderia fazer além de desenhar?*  
 (22) **Rafaela:** *Com lápis de cor.*  
 (23) **Professora:** *Além de desenhar, o que que gente podia fazer? Hein Rafaela, além de desenhar, como é que a gente podia fazer essa história no papel?*  
 (24) **Matias:** *Eu vô sabê.*  
 (25) **Professora:** *Então vamos pensar, porque eu tenho certeza que vocês sabem. Hã?*  
 (26) **Matias:** *Eu não sei.*  
 (27) **Professora:** *Onde é que têm histórias aqui na nossa sala?*  
 (28) **Rafaela:** *Lá.*  
 (29) **Professora:** *Lá aonde?*



- (30) **Rafaela:** Lá, no papel ((apontado provavelmente para o mural/cantinho das histórias de pescador)).
- (31) **Professora:** Lá naquele papel. Onde mais? Aquelas histórias lá, tão como? Elas tão faladas?
- (32) **Rafaela:** Não.
- (33) **Professora:** Como é que elas tão?
- (34) **Rafaela:** Hum, hum, bem. ((gesticulando)).
- (35) **Professora:** Bem o que?
- (36) **Rafaela:** Pescando.
- (37) **Professora:** Mas o que que tem naquele papel lá?
- (38) **Rafaela:** Pescando, como é o nome dele que pescô.
- (39) **Professora:** Matias se concentra, o Matias se distrai toda a hora.
- (40) **Matias:** Eu não sei.
- (41) **Professora:** Então olha pra lá e pensa.
- (42) **Rafaela:** O nome dele.
- (43) **Professora:** O que que é aquilo lá ó, que tem lá? Onde que tem história aqui na nossa sala?
- (44) **Matias:** É o Sandro.
- (45) **Professora:** Tá, é o desenho né, é uma imagem do Sandro lá. São fotos.
- (46) **Rafaela:** E tem que pensá a história que o, que que, de pescador que ele pescô ((gesticulando)).
- (47) **Professora:** Isto, lá dentro tem uma história.
- (48) **Rafaela:** E tem que olhá.
- (49) **Professora:** Exatamente. Mas aquele é um jeito de contar a história.
- (50) **Matias:** (inaudível).
- (51) **Professora:** É um jeito só, tá ((mostra com o dedo))... A foto ajuda/
- (52) **Rafaela:** E o nome dele prô?
- (53) **Professora:** É Chico Bento.
- (54) **Rafaela:** O Chico Bento tá pescando ((gesticulando)).
- (55) **Professora:** Isto. Agora, além daquele cantinho lá da história do pescador, aonde mais tem história na nossa sala?... Não precisa ser de pescador, de outras histórias.
- (56) **Rafaela:** Ããã, do Chico Bento.
- (57) **Professora:** Não, Rafaela escuta. Aonde mais tem história aqui na nossa sala? Procurem, onde mais? Onde mais a gente guarda as histórias?
- As duas crianças observam ao seu redor, até que o Matias diz:
- (58) **Matias:** Ah lááá ((aponta para o cantinho da leitura)).
- (59) **Professora:** Lá onde?
- (60) **Matias:** Lá ó.
- (61) **Professora:** Onde?
- (62) **Rafaela:** Lá. Ele tá olhando pra aquilo de lá ó.
- A professora pede que o Matias vá então até esse lugar que ele está indicando (bolsos nos quais os livros são guardados). Ao retornarem para a mesa, ela pega o livro da “Pequena Sereia”, frisando que não é história de pescador, mas é de uma sereia.
- (63) **Professora:** Vamos ver então como é que o autor, a pessoa que fez essa história, como é que ela fez o livro. Então, o que tem aqui nesse livro que ajuda a contar história? ((mostra a primeira página do livro)).

Imagem 4 - Além do desenho, o que mais tem nessa página?



Fonte: Acervo da pesquisadora

- (64) **Rafaela:** Ela tava nadando na água, e ela é uma sereia, e ela, e ela... saiu da água.
- (65) **Professora:** Ótimo! Essa é a história né, que você enxergou aqui. Mas como é que ela foi contada? Como é que tu sabe que é isso que tá acontecendo?

- (66) **Rafaela:** *É, a, ela, ela/*
- (67) **Professora:** *Ela quem?*
- (68) **Rafaela:** *É, ela pulô na água. ((gesticulando)).*
- (69) **Professora:** *Tá, mas como é que tu sabe disso?*
- (70) **Rafaela:** *... Meu pai me contô a história.*
- (71) **Professora:** *Tá... Mas aqui, como que tu sabe disso que tá acontecendo aqui? ((mostra a página do livro)).  
Por quê?*
- (72) **Rafaela:** *Tá dando risada.*
- (73) **Professora:** *Tá... Mas como é que tu sabe?*
- (74) **Rafaela:** *Eu aprendi quando que eu tinha/*
- (75) **Professora:** *O que que tem aqui que, você tá vendo? ((mostra a página do livro)).*
- (76) **Rafaela:** *Ela ((coloca a mão rapidamente na página do livro, se referindo à sereia)).*
- (77) **Professora:** *Ela, ela tá, hum/*
- (78) **Matias:** *Ô prô, sabia que eu já sei mexê em celular?*
- (79) **Professora:** *Matias, se concentra. (...) Isso é muito importante. O Matias tem que aprender a se concentrar no assunto que a gente tá falando... Existem momentos, agora não é o momento de falar de celular... Além da sereia aqui, o que tem mais aqui nessa folha?*
- (80) **Rafaela:** *A água, pedra ((apontando para a imagem)).*
- (81) **Professora:** *O que mais?*
- (82) **Matias:** *Saltô na água né, saltô na água ((mostra na imagem)).*
- (83) **Professora:** *Ótimo, muito bem Matias! Isso aí, se concentra, ótimo. E o que mais? Além disso aqui, o que mais que tem nessa folha?*
- (84) **Rafaela:** *Pedra, sol.*
- (85) **Professora:** *Olha, o que mais? Na folha inteira, o que mais tem aqui?*
- (86) **Rafaela:** *Ela.*
- (87) **Matias:** *Água, ela, sol.*
- (88) **Professora:** *É, mas tem mais coisa. (...). Tem uma coisa que vocês não me falaram ainda e é uma coisa que tem bastante até.*
- As crianças prosseguem falando o que estão vendo na imagem e, por sua vez, a professora continua os perguntando *tá mas além do deseeneho, presta atenção na palavra que eu usei, além do deseeneho o que mais tem aqui nessa página?* Ela diz que eles observaram todos os detalhes do desenho e portanto, agora gostaria de saber o que estão vendo *além de coisa desenhada*. Até que Rafaela aponta para a escrita da história e diz *coisa pra lê*.
- (89) **Professora:** *Perfeito, e o que são as coisas de ler?*
- (90) **Rafaela:** *Coisa de lê livro.*
- (91) **Professora:** *Mas e como é que chama as coisas de ler?*
- (92) **Rafaela:** *Hum.*
- (93) **Professora:** *Hein Matias.*
- (94) **Rafaela:** *Se-re-ia.*
- (95) **Professora:** *Sereia, e o que mais?*
- (96) **Rafaela:** *Hum, pedra.*
- (97) **Professora:** *Mas como que é o nome dessas coisinhas aqui ó, que ajuda, que a gente lê? ((apontando a grafia das letras)).*
- (98) **Rafaela:** *Número.*
- (99) **Professora:** *Número?*
- (100) **Rafaela:** *Letras.*
- (101) **Professora:** *Letras. Muito bem Rafaela! São letras, olhem para as letras agora, olhem.*
- As crianças observam a escrita, conversam e o Matias até compara as letras da história com as letras do seu nome, fixado na cadeira. A professora mostra também a ordem de ler.
- (102) **Professora:** *Então pessoal, olha só... Olha o que vocês me disseram. Então existem três jeitos de contar, não existem muitos jeitos de contar história, mas os jeitos que a gente viu até agora foi, a gente falando a história né ((gesto com a mão, para mostrar que está saindo da boca)), a gente desenhando a história ((mostra o desenho na folha)) e o que que falta a gente fazer aqui na nossa história, falta o que aqui?*
- (103) **Crianças:** *Nome.*
- (104) **Professora:** *Escrever a história... E a gente escreve com desenho, assim?*
- (105) **Crianças:** *Não.*
- (106) **Professora:** *A gente escreve com que, com a ajuda de quem, das?*
- (107) **Rafaela:** *Letras.*

**(108) Professora:** *Das leetras... Então, a minha proposta agora é que a gente escreeva, com a ajuda das letras, a nossa história ((gesticulando)). O que vocês acham?*

**(109) Rafaela:** *Sim.*

**(110) Professora:** *Por exemplo, eu vou ler o que tá escrito aqui, tá bom ((página do livro da pequena sereia)). Aqui diz o seguinte ó, eu vou ler pra vocês, ó... Aqui ó, aqui tem o desenho e aqui tem a escrita. Vocês já fizeram o desenho... Falta fazer o que?*

**(111) Rafaela:** *Letras.*

**(112) Professora:** *A escrita. Então eu vou ler o que tá escrito aqui (...) “a pequena sereia... Era uma vez uma jovem sereia que gostava de tomar sol sentada em uma rocha. Um dia, ela viu um lindo príncipe por quem se apaixonou”... Então, o que está escrito aqui, tem a ver com o desenho? O que tá escrito aqui, que a prô leu tá parecido aqui?*

**(113) Rafaela:** *Ela apaixonou, porque tinha um... príncipe.*

**(114) Professora:** *Isso, ela se apaixonou por um príncipe e dizia aqui que ela tava sentada onde?*

**(115) Rafaela:** *Hum, numa rocha.*

**(116) Professora:** *Numa rocha, viu. Então por causa da leitura que a prô fez aqui das palavras, a gente descobriu, que isso aqui não é uma pedra qualquer, é uma rocha. Então, quando a gente escreve uma história, a gente pode colocar outras coisas que o desenho não mostra. E é isso que a prô gostaria, Matias, que vocês fizessem... Com a ajuda das letras, escrever coisas, outras coisas sobre a história, que talvez não dê pra ver no desenho. Por exemplo, aqui dizia que ela gostava de que?*

**(117) Rafaela:** *Do príncipe.*

**(118) Professora:** *Do príncipe. A gente tá vendo o príncipe aqui?*

**(119) Rafaela:** *Não.*

**(120) Professora:** *Não. Por isso que a pessoa escreveu a história. Quando a gente escreve, a gente ããã... pode contar para as pessoas coisas maiores, coisas que vão além da imagem, coisas que às vezes não tão na imagem, mas que ajudam a gente a entender a história.*

**(121) Rafaela:** *Porque tem as otras história que, que ela, pulô... na água.*

**(122) Professora:** *Isso. Nós não vamos nos concentrar agora na história da pequena sereia ((fecha o livro)). Nós vamos nos concentrar agora na nooossa história ((mostra os desenhos)). Então agora, com as letras vocês vão me ajudar então e eu vou ajudar vocês a escrever, a história, usando as letras, né, certo. Aonde mais têm letras aqui na nossa sala? Vamos procurar. Procurem.*

As crianças levantam e exploram muito animadas, as letras existentes na sala de aula, com o acompanhamento da professora; percorrem de um lado para o outro encontrando escritas, e “lendo”. Encontram letras nos dias da semana, nas guias de convivência, nos nomes e nas atividades dos colegas da tarde, nome da professora na cadeira, crachá dos nomes, cantinho da história do pescador, nomes dos brinquedos, etc. Em seguida, voltam para a mesa realizar a atividade com respeito à escrita da história de pescador. Ao iniciar a escrita, a professora intervém para que as crianças lembrem da história, com vistas a escreverem tudo o que aconteceu na pescaria.

Imagem 5 - Lendo as letras e escrevendo a história



Fonte: Acervo da pesquisadora

**(123) Rafaela:** *Prontinho.*

**(124) Professora:** *O que você fez?*

**(125) Rafaela:** *Pes-ca-dor ((apontando com o lápis na folha)).*

**(126) Professora:** *Tá, e o que mais? Eu quero toda a história. Lembra?*

**(127) Rafaela:** *Aham.*

**(128) Professora:** *Olha aqui ó ((pega o desenho da Rafaela)), teu pai, foram pescar, e tu tava junto, pegou um peixe. Lembra dessa história que tu me contou?*

**(129) Rafaela:** *((balança a cabeça afirmativamente)). Aqui.*

**(130) Professora:** *Então você vai escrever toda ela pra mim.*

- (131) **Rafaela:** *O meu pai foi pescá o dia todo/*  
 (132) **Professora:** *Ó, ó, só um pouquinho... Tá ouvindo o que tu tá falando?* ((aponta para o ouvido)).  
 (133) **Rafaela:** ((balança a cabeça afirmativamente)).  
 (134) **Professora:** *Agora, eu quero que você escreva isso... Tudo o que você falou.*  
 (135) **Rafaela:** *Eu vou fazê um monte de /.../.*  
 (136) **Professora:** (...). *Matias, vamos escrever a história, essa história aqui ó ((mostra o desenho)), do Pesque e Pague, lá do França. Como é que foi essa história, lembra?*  
 (137) **Matias:** ((balança a cabeça afirmativamente)).  
 (138) **Professora:** */.../ Eu quero que você escreva ela pra mim agora, tá... Usando as letras. Combinado? Sim?*  
 (139) **Matias:** *Combinado, fazê as letas?*  
 (140) **Professora:** *É, escrever a história que você me contou.*  
 (141) **Matias:** *Vô escrevê o nome, vô escrevê o nome, escrevê o nome do cara que...*  
 (142) **Professora:** *O nome do cara? Qual cara?*  
 (143) **Matias:** *Do cara do Pesque e Pague.*  
 (144) **Professora:** *Ótimo! Escreve o nome do cara do Pesque e Pague. Pode escrever toda a história pra mim... E depois lê pra nós.*

As crianças ficam concentradas por pouco tempo e logo terminam. A professora as auxilia na escrita do nome e faz com que prestem atenção na ordem das letras; para concluir, ela pede que relatem o que escreveram sobre a história de pescaria.

### Cena 3: **Quem é o bicho dessa história?** (pré-escola I F21 – 03.07.2015)

Para finalizar a sequência didática do pescador, a professora propõe algumas atividades/brincadeiras para utilizar a voz, a fim de falar alto e baixo, grosso e fininho, repetir as palavras, imitar animais, enfim, brincar com a língua e, de certo modo, movimentar o corpo, cantar e se expressar de diversas formas. Inicialmente, a professora ressalta que as brincadeiras iriam ajudar as crianças a sentirem sua voz, a mesma voz que é utilizada para contar histórias. Entre elas, está a brincadeira da serpente, que é a quarta música.

- (1) **Professora:** *Agora, nós vamos fazer uma brincadeira. (...). Agora nós vamos formar um trem, mas não é de qualquer jeito. Para formar o trem, a prô vai pedir a ajuda de uma música, a música de uma serpente.*  
 (2) **Sandro:** *Serpente?*  
 (3) **Professora:** *É.*  
 (4) **Crianças:** (falas paralelas).  
 A professora orienta que, na brincadeira da serpente e na formação do trem, a turma precisa cantar junto. Quando ela chamar, a criança tem que passar por baixo das pernas e se posicionar atrás, segurando na blusa, dela ou do colega.  
 (5) **Professora:** *Então podem sentar, que eu vou chamando, tá bom... Então, cantem comigo, batendo palma assim. “Essa é a história da serpente, que desceu no morro, para procurar um pedaço do seu rabo. Você, você também é um pedaço do meu rabão”* ((a professora anda, canta e bate palma; as crianças vão ajudando a cantar e a bater palma)). *Então, qual é a história dessa música?*  
 (6) **Crianças:** (falas paralelas).  
 (7) **Professora:** *Essa é a história de quem?*  
 (8) **Crianças:** *Rabo; do rabo.*  
 (9) **Professora:** *Escutem. De quem primeiro?*  
 (10) **Sandro:** *Do trem.*  
 (11) **Professora:** *Do rabo de quem? Vamos cantar de novo pra prestar atenção na história, não podemos fugir da história. De novo, escutem, escutem a história dessa música. Eu vou cantar de novo e vocês prestem atenção. “Essa é a história da serpente, que desceu no morro, para procurar um pedaço do seu rabo. Você, você também é um pedaço do meu rabão”* ((a professora anda, canta e bate palma; as crianças vão ajudando a cantar e a bater palma)). *Qual é a história então dessa música?*  
 (12) **Isadora:** *Do rabão.*  
 (13) **Professora:** *Do rabão de quem?*  
 (14) **Crianças:** (falas paralelas).  
 (15) **Professora:** *Não. Prestem atenção, de quem é/*  
 (16) **Professora pesquisadora:** *Tem um bicho que ó, tem, é sobre um bicho que fala essa música.*  
 (17) **Professora:** *Qual é o bicho que tem um rabão?*  
 (18) **Isadora:** (inaudível).  
 (19) **Sandro:** *O rato.*  
 (20) **Professora:** *Bom, vamos cantar de novo/*  
 (21) **Professora pesquisadora:** *Escuta a prô/*



(22) **Professora:** (...). *Escutem o nome do bicho, Vou cantar de novo. “Essa é a história da serpENTE, que desceu no morro, para procurar um pedaço do seu rabo. Você, você também é um pedaço do meu rabão”.* Quem é o bicho dessa história, quem perdeu o rabo?

(23) **Caetano:** *O rato... O rato tem rabo.*

(24) **João:** *A serpente.*

(25) **Professora:** *A serpente. O que é uma serpente, será?*

(26) **João:** *É verdinhaaa.*

(27) **Professora:** *Verdinha, mas o que ela é?*

(28) **João:** *Ela planta ((gesticulando)).*

(29) **Professora:** *Ham?*

(30) **João:** *Faz um buraco e planta.*

(31) **CNI:** *Plantaaa.*

(32) **Professora:** *A serpente é uma cobra.*

(33) **Caetano:** ((ruído e cara de espanto)).

(34) **Professora:** *Então, o que aconteceu com a cobra serpente, na história?*

(35) **Algumas crianças:** *O rabo.*

(36) **Professora:** *Ela perdeu o rabo e o que a gente tem que fazer?*

(37) **Caetano:** *Achá-lo.*

(38) **Professora:** *Achar, e quem é que faz parte desse rabo.*

(39) **Júnior:** *Eu ((está em pé e levanta o dedo)).*

(40) **Professora:** *Vocês. Muito bem. Então agora vamos lá ó. Eu vou chamar agora quem é, quem faz parte desse rabo, e aí quem faz parte do rabo tem que entrar embaixo da perna da prô, tá. Vamos lá então. Eu não vou chamar quem tá fora da roda. Vamos lá então, comigo agora, cantando comigo. “Essa é a história da serpente, que desceu no morro, para procurar um pedaço do seu rabo. Você, você também é um pedaço do meu rabão”. Então ó, o que é pra fazer, Caio ((a professora estala o dedo)).*

(41) **Professora pesquisadora:** *O que é pra fazer?*

(42) **Professora:** *Passar embaixo da perna da prô/*

A professora e as crianças vão cantando, andando e chamando os demais, de dois em dois, até formar o rabo da serpente, de forma bem organizada.

Imagem 6 - O rabão da serpente



Fonte: Acervo da pesquisadora

(43) **Professora:** *“Essa é a história da serpente, que desceu no morro, para procurar um pedaço do seu rabo. Vocês, vocês também são um pedaço do meu rabão”. Parô! Bom, essa história nos ajudou a contar o que? O que tá parecendo isso aqui?*

(44) **Crianças:** *O rabo; o trem.*

(...)

Nesse episódio, percebemos fortemente a intervenção da professora Ariane, a fim de que as crianças direcionem a sua atenção para um tema específico. Na primeira cena, era preciso se concentrar e recuperar na memória um acontecimento diferente, especial, importante que a turma vivenciou no dia anterior, que, por sua vez, não era o final de semana. A pergunta mobilizadora do começo da roda foi: “alguém quer contar alguma coisa de ontem?” (turno 1). No decorrer na situação, a professora vai ampliando e detalhando a

pergunta inicial. A segunda cena não é na roda, pois há somente duas crianças em aula. Na continuidade da sequência didática do pescador, a professora mostra para as crianças o desenho da história de pescaria que elas mesmas criaram no dia precedente. Diante disso, o objetivo da professora está em fazê-las reconhecer qual é a outra maneira de criar a história, além de contar e desenhar. Persistentemente, ela faz com que as crianças consigam visualizar a escrita, perceber as letras. A última situação encerra a sequência didática do pescador e a professora propõe algumas atividades/brincadeiras para utilizar a voz e se expressar por meio da representação, do jogo simbólico. Dentre elas, selecionamos a primeira brincadeira, com a música da serpente, para formar um trem. Essa música conta uma história e, a partir dela, a professora pergunta às crianças: “essa é a história de quem?” (turno 7). Enfim, para chegar à resposta “serpente”, ela vai mudando a pergunta e cantando novamente.

Na primeira situação – **não é para falar sobre qualquer coisa, é para falar sobre isso...** –, que se realiza no contexto da roda, a função psicológica atencional vem acompanhada de uma força motriz, que é a pergunta, uma estratégia pertencente à ação pedagógica, que limita, guia, instiga e, por vezes, contribui para organizar o pensamento das crianças. Em outras palavras, nessa situação, a professora reitera constantemente qual é a proposta, repetindo “vocês entenderam a pergunta?”.

Além da roda já ser uma prática, nesse momento, ela versa sobre o que é uma roda, qual é o objetivo de ser membro ativo e, ao mesmo tempo, atento. Essa ação ajuda as crianças a pensarem sobre o que é essa situação, ouvirem o alerta para não se dispersarem do assunto, de prestarem atenção na pergunta da professora, de pensarem e saberem selecionar um acontecimento importante para contarem naquele momento, que não era o final de semana e sim o que aconteceu “ontem”, algo muito especial. A professora Ariane ressalta

Turno 7 - [...] não é o final de semana que eu quero saber, não é o aconteceu ontem, eu quero saber se ontem aconteceu alguma coisa muito diferente, que fazia muito tempo que não acontecia ou que nunca tinha acontecido e que vocês querem contar uma coisa importante que aconteceu. Não é pra contar, ó, eu vou repetir... Não é pra contar o que aconteceu ontem. Se é pra contar que ficou em casa, que brincou... Não! Não é o final de semana que a prô quer saber, a prô quer saber se aconteceu alguma coisa muito diferente, uma coisa importante. Tá? Vocês entenderam a pergunta?

Mesmo observando o turno de fala da professora e sua preocupação em fazer com que a turma se concentre na finalidade da roda e que as crianças sejam capazes de escolher apenas um acontecimento para partilhar, salientamos que, em todas as atividades do sujeito no meio, ocorre um processo de seleção das informações com as quais ele vai interagir. Assim, “considerando a miríade de estímulos captados pelo aparato sensório-perceptual, o

direcionamento do comportamento à vista de seu objetivo seria impossível na ausência de seletividade sobre eles, e esta é a função primária da atenção” (MARTINS, 2011, p. 112), no sentido de retratar a íntima unidade e a relação recíproca em que agem as funções da percepção e da atenção. Se não houvesse essa seletividade, essa quantidade de informações seria tão grande e desordenada, que se tornaria impossível uma ação organizada do ser no mundo. Enfim, além de enxergarmos a mobilização psicológica na cena, a professora está dispondo de ferramentas que auxiliam os pequenos para o convívio fora do âmbito educacional, com vistas a conseguirem fazer escolhas, assumirem tomadas de decisão, egerem o que é prioridade de acordo com a ocasião. Com o auxílio da função indicativa das palavras, a criança passa a ter o domínio de sua atenção, criando novos centros estruturais dentro da situação percebida (VIGOTSKY, 2007, p. 27).

E aqui, recuperando estudos vigotskianos, indagamo-nos: como o indivíduo conquista a liberdade de escolher intencionalmente aquilo sobre o que dedica sua atenção? Inicialmente, a função da atenção é baseada em mecanismos neurológicos inatos e pouco a pouco vai sendo submetida a processos de comando livre, em sua maioria através da mediação. Como Oliveira (1997, p. 75) elucida, “o bebê nasce com mecanismos de atenção involuntária: estímulos muito intensos (como ruídos fortes), mudanças bruscas no ambiente, objetos em movimento, são elementos que, invariavelmente, chamam a atenção de uma criança”. Portanto, ao longo do desenvolvimento, o sujeito conduz voluntariamente a sua atenção para elementos do meio que acha interessantes, e aí a capacidade de seleção dos estímulos do ambiente ganha importância considerável. Veer e Valsiner (2014, p. 259) reiteram que

crianças pequenas não são capazes de direcionar sua atenção para o uso de meios externos, de vez que não dominaram ainda seus processos de atenção e são escravas de fatores externos. À medida que elas crescem, aprendem a fazer uso de meios externos para direcionar sua atenção. A princípio, este uso é imperfeito e as crianças são dominadas pelos meios culturais disponíveis, mas, aos poucos, elas aprendem a usá-los segundo sua própria vontade. Por fim, os instrumentos culturais se internalizam.

Quando Aline fala: “prô, sabia que naquela época ããã...” (turno 19), a professora a indaga: “é sobre ontem?” (turno 20). Aline ao responder que não, a professora reitera: “pois é, então qual foi... Ó, vou especificar a pergunta de novo. A pergunta foi: aconteceu alguma coisa diferente ontem, alguma coisa que vocês querem contar sobre ontem, já que nós não viemos na aula ontem?” (turno 22). Aí, Aline diz: “eu tenho uma coisa especial” (turno 23). Quando a professora diz que pode contar, Aline relata: “prô, sabia que.... huuuuuum... tem uma

coisa especial que era meu aniversário, que eu não contei” (turno 25). A professora então enfatiza que não somos sempre obrigados a falar, porque simplesmente alguém disse que é o momento para isso.

Nesses turnos de fala, há pontos interessantes a serem discutidos: primeiro, ao pensar em algum acontecimento que seja especial para relatar em um espaço de tempo limitado, é necessário dimensionar o sentido de “especial”; segundo, o sentido de “ontem” para uma criança para a qual a noção de temporalidade não foi construída; terceiro, a professora ao insistir: “a gente não é obrigado a falar, tá... Não é porque a prô dá a palavra que a gente é obrigado a falar. Isso é importante também, não se sintam obrigados a falar o tempo todo, tá...” (turno 26) –, envolve a ideia do pensar sobre o que se diz e o porquê se diz, ou seja, configurando-se em um processo de reflexão para organizar o que se quer dizer, como dizer e o porquê dizer.

Pensando sobre o primeiro ponto, a palavra *aniversário* (turno 25), num sentido lato, refere-se à comemoração de periodicidade anual de qualquer evento importante, como o nascimento de alguém, a morte de uma pessoa, a fundação de um município ou uma batalha. Com respeito aos aniversários de nascimento de alguém, é costumeiro que se realize uma festa e todos cantem ao aniversariante “parabéns a você” (em nossa cultura). Imaginemos, então, a significação dessa eventualidade para uma criança, a alegria de falar ou idealizar o festejo do seu aniversário, de comer bolo e assoprar a(s) velinha(s), de reunir os amigos e se divertir. Palavra que faz menção à sua pessoa, que retrata a identidade, e que, pela lógica, estar de aniversário é sinônimo de dia/data especial. Estabelecemos uma relação com a investigação de Vigotsky (2009, p. 395-486) sobre a formação de conceitos, já que, nesse processo, a compreensão sobre o funcionamento e o significado das palavras é inerente; ao longo do desenvolvimento infantil, o significado da palavra se modifica, evolui. A palavra, para o pesquisador russo, é considerada a pedra angular entre pensamento e linguagem. E, por assim entender, é que a palavra *aniversário* vai “ganhando” mais sentido no decurso da trajetória humana, enfim, o significado de *especial* vai alterando-se.

Ainda, podemos destacar que a palavra especial relaciona-se a algo marcante da vida. Quando Aline entendeu que a orientação da roda naquele dia era contar somente algo diferente, especial, importante, ela queria muito participar e, rapidamente, recuperou na memória o dia da sua festa de aniversário. O que pode ser relevante para mim, pode não ser para os outros. Ainda mais quando se trata de uma criança da Educação Infantil... São muitas inquietudes, vontades, estímulos e, para ter atenção em algo específico, é preciso que haja a



mediação dos fatores externos, e aqui falamos do papel da professora (que é mais intenso), para que a criança preste atenção no que foi pedido, na pergunta, recupere na memória o que foi relevante e selecione um acontecimento para então verbalizar ao grupo.

Ao pensarmos sobre o segundo ponto, cabe à Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, dentre as capacidades a serem desenvolvidas a cada faixa etária, a construção da percepção temporal, visto que é essencial que a criança domine as noções de antes, durante e depois, fundamentais ao desenvolvimento de conceitos mais abstratos. A concepção de tempo que a criança da pré-escola possui “[...] é ainda bem precária, ela ainda não consegue entender o tempo como linearidade de acontecimentos, através da qual os eventos ocorrem numa sequência ordenada, ou seja, elas não operam a sucessão, a ordem temporal e a duração” (FREIRE, 2014, p. 31). Quando a professora questiona se o acontecimento “é sobre ontem” (turno 20), o emprego da palavra age como referência de memória para a criança, o que comprova que as palavras acionam ligações.

Diante disso, se fôssemos levantar outra possibilidade analítica para a cena em questão, destacamos que a proposta da professora ao insistir em uma pergunta que instigasse o grupo de crianças a pensar e verbalizar algo que ocorreu “ontem”, que não fosse qualquer coisa e nem sobre o final de semana, além de mobilizar a atenção, incide sobre a ação de localizar temporalmente eventos. Nesse sentido, a complexidade da tarefa pode não estar somente em selecionar um acontecimento mas de situá-lo na temporalidade (“ontem”). O adulto é capaz de dominar esse conceito, entretanto, uma criança de cinco anos pode ainda estar compondo um conjunto de vivências sem demarcá-las no tempo.

Com relação ao terceiro ponto, “a gente não é obrigado a falar, tá (...)” (turno 26) -, está implícito o aspecto referente ao motivo de falar, no sentido de que, para expor-se verbalmente, é preciso ter uma intencionalidade e uma ideia sobre o que dizer e isso implica um desenvolvimento mental mais sofisticado; é necessário estabelecer relações com o que está sendo compartilhado durante a conversa. Só que, nesta roda, por exemplo, a pergunta da professora restringiu o tema, mobilizando as crianças a escolherem “só uma coisa” para contar. Sendo assim, o que vai movendo a atenção das crianças? Possivelmente, a intenção da docente com a repetição da pergunta é fazer com que a turma atente-se para o foco, contribuindo para a formulação do pensamento das crianças, mediante a pergunta que, nesse caso, pode ser apreciada como diretriz do processo metacognitivo, já que apoia o desenvolvimento da atividade intelectual de si mesmo, para que a criança não só saiba, mas principalmente, que ela saiba que sabe.

Ao final, após ter escutado e ir relembrando a pergunta que limitava a roda desse dia, a professora provocou a seguinte reflexão: “bom, por que essa roda é importante? Por dois motivos: primeiro, porque a gente tem que prestar atenção na pergunta da prô. A pergunta que a prô faz é importante [...]. A segunda coisa importante dessa roda de hoje foi: a gente tem que aprender a saber selecionar o que é mais importante” (turno 37).

Para além do que foi dito, cabe refletirmos sobre a força da pergunta, já que ela dinamiza o pensamento, apresentando o espírito de movimento, no sentido de pôr e manter o pensamento em ação. Percebemos isso nas palavras de Gonzalez-Mena (2015, p. 313), ao evidenciar que “a aprendizagem linguística depende da nossa cognição. Usamos a língua para pensar, e pensamos enquanto usamos a língua” (GONZALEZ-MENA, 2015, p. 313). Ou seja, é pela pergunta que nós pensamos e é pela pergunta que levamos adiante o nosso pensamento; a pergunta é uma prova que a ação de pensar não se encerra. Por fim, é pela pergunta que o sujeito se abre e chega até o outro. Fazendo uma relação com o campo filosófico, Flickinger (2014, p. 84) anuncia que, “quem sabe perguntar, dirige o interesse do outro desafiando-o a aceitar ou não a direção sugerida”.

A linguagem verbal não é só ferramenta de expressão do pensamento; acima de tudo, ela constitui o pensamento. Logo, como nos reforça a investigação de Vigotski, o pensamento se realiza na e pela palavra. E, nesse caso, a pergunta da professora vai fazer com que as crianças atentem-se a ela, pensem, acionem mediante esse recurso a memória e verbalizem o acontecimento marcante. Friedrich (2012, p. 72), ao comentar sobre o “poder da palavra”, salienta que “a função mais importante das palavras em nossas sociedades foi e é ainda, a de ser utilizada como meio de comando, como meio de dominação de um indivíduo sobre o outro. É necessário observar que a palavra tem esse mesmo poder na regulação psíquica”.

Na segunda cena – **além do desenho, o que mais tem aqui?** –, a pergunta reaparece mediatizando a atenção, a memória e a percepção visual das crianças.

A professora intenciona que as crianças reconheçam que existem diferentes jeitos de contar uma história: pode-se falar, desenhar e **escrever**. Ao introduzir o questionamento: “(...). Além de contar a história e desenhar a história, qual é o outro jeito que a gente poderia fazer a história?” (turno 1). As crianças levantam hipóteses como: “o peixe... O peixe que a gente não desenhô” (turno 2); “fazendo” (turno 4); “igual o nosso” (turno 6); “o pai e a mãe” (turno 8); “fechá os olhos pra pensá...” (turno 14); “com papel e com lápis” (turno 20). No entremeio desses turnos de fala, a professora vai detalhando a pergunta, a fim de que Matias e Rafaela observem a presença de um outro recurso no livro que estão a folhear. Matias então

diz: “eu vô sabê” (turno 24) e a professora, confiando no potencial deles, frisa: “então vamos pensar, porque eu tenho certeza que vocês sabem. Hã?” (turno 25). Nessa hora, a professora muda a estratégia da arguição: “onde é que têm histórias aqui na nossa sala?” (turno 27), o que faz com que a Rafaela aponte para o “cantinho do pescador”, lugar no qual foram sendo fixadas as atividades ao longo da sequência didática, entre elas, fotos, quebra-cabeças, etc. Porém, a professora não quer somente o envolvimento da Rafaela, ela quer o Matias atento e participante também (turno 39). Os dois lembram elementarmente das cenas que estão vendo. A professora respeita-os em suas colocações, até que fala: “isto. Agora, além daquele cantinho lá da história do pescador, onde mais tem história na nossa sala?... Não precisa ser de pescador, de outras histórias” (turno 55).

Matias então indica o cantinho da leitura (turno 58) e a professora, para exemplificação com vistas a se chegar no propósito, toma o clássico literário infantil “A pequena sereia”. Mostrando apenas a primeira página aos pequenos, questiona: “[...] então, o que tem aqui nesse livro que ajuda a contar história?” (turno 63). Nesse momento, as crianças estão enxergando somente as gravuras e, esse olhar/compreensão delas para a página ainda é frágil (turnos 64 a 87). Rafaela, ao visualizar a ilustração, narra para a professora o que está enxergando: “ela tava nadando na água, e ela é uma sereia, e ela, e ela... saiu da água” (turno 64). A professora valorizou o seu olhar, entretanto, continua a perguntar: “ótimo! Essa é a história né, que você enxergou aqui. Mas como é que ela foi contada? Como é que tu sabe que é isso que tá acontecendo?” (turno 65). Nesse instante, Rafaela fica dizendo que “é ela”, que “ela” pulou na água. A professora insiste em saber como é que então ela sabe isso. Rafaela lhe responde: “meu pai me contô a história” (turno 70), ou seja, em algum momento a pequena já tinha ouvido esse clássico e, portanto, a presença do livro a fez recuperar a experiência de leitura com seu pai.

Segundo Vigotsky (2007, p. 28), através da memória, a criança supera suas limitações da lembrança direta, tornando-se capaz de unir e sintetizar passado e presente, por meio de formulações verbais de situações e atividades. O pensamento infantil, antes de tudo, apoia-se na memória. Dessa maneira, o autor russo salienta que,

nos primeiros anos de vida, a memória é uma das funções psíquicas centrais, em torno da qual se organizam todas as outras funções. [...]. Para a criança pequena, pensar é recordar, ou seja, apoiar-se em sua experiência precedente, em sua variação. Nunca o pensamento tem uma correlação tão alta com a memória como na idade precoce, quando se desenvolve em função imediata desta (VIGOTSKI, 1998, p. 44).

Matias, no entanto, se dispersa e comenta que sabe mexer em celular. Na mesma hora, a professora reitera: “Matias se concentra (...). Isso é muito importante. O Matias tem que aprender a se concentrar no assunto que a gente tá falando... Existem momentos, agora não é o momento de falar de celular... Além da sereia aqui, o que tem mais aqui nessa folha?” (turno 79). Isto é, a professora está intervindo diretamente para que Matias atente-se na atividade que está sendo realizada, para pensar somente nisso, pois, para ela, é imprescindível que as crianças saibam concentrar-se no que está sendo proposto. Cada atividade requer atenção e, nessa, por sua vez, a professora demanda das crianças um pouco mais, pois a folha da história é simples e eles ainda não estavam conseguindo enxergar algo bastante visível.

Vigotsky explica que a percepção de objetos reais desponta em idade bem precoce e é um aspecto especial da percepção humana, na qual “o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado” (2007, p. 24). Desse modo, os indivíduos passam a relacionar-se de maneira real com os objetos e, junto com a sua imagem visual, apreendem a palavra e lhe atribuem significação. Ao olhar para uma bola, por exemplo, a criança não a verá mais somente como uma esfera de determinada cor em um gramado verde e amplo, e sim, como um objeto socialmente chamado de “bola”, que é utilizado para jogar futebol. No caso em questão, a ilustração formava um quadro global, análogo a uma situação real, com sentido, do qual não participavam as inscrições que a acompanhavam (VIGOTSKI, 1998, p. 20-21). Enquanto a professora não remeteu a esse elemento através da linguagem, as crianças não o visualizavam.

As duas crianças permanecem respondendo o que estão vendo, como “ela, água, sol, pedra”. Porém, a professora não desiste e pergunta: “é, mas tem mais coisa. (...). Tem uma coisa que vocês não me falaram ainda e é uma coisa que tem bastante até” (turno 88). Na sequência ela repete: “tá mas além do deseeneho, presta atenção na palavra que eu usei, além do deseeneho o que mais tem aqui nessa página?” Até que, então, a Rafaela menciona “coisa de lê livro” (turno 90). Nessa hora, apesar da animação da professora, os dois retornam a falar das imagens que estão vendo. Rafaela, por fim, diz: “letras” (turno 100). As letras foram desvendadas! E a professora, contente, faz as crianças observarem um pouco a escrita. Logo, ela faz a leitura da primeira página: “a pequena sereia... Era uma vez uma jovem sereia que gostava de tomar sol sentada em uma rocha. Um dia, ela viu um lindo príncipe por quem se apaixonou’... Então, o que está escrito aqui, tem a ver com o desenho? O que tá escrito aqui, que a prô leu tá parecido aqui?” (turno 112).

Percebemos que, com a leitura, a história foi expandida (turnos 112 a 121), pois são descritos outros elementos, como a rocha, o príncipe. Logo, vemos a palavra (escrita) recuperando algo que está ausente, visto que anteriormente as crianças tinham visualizado uma pedra, e a partir do livro, como a professora reitera, ela não é uma pedra qualquer, e sim, uma rocha, o que faz ampliar as categorias do conceito “pedra”. Além disso, aparece a função da imaginação, porque não estava escrito que a sereia havia pulado na água. Isso foi pressuposto pela Rafaela ao enxergar que a “Ariel”, por estar sentada na “pedra” tomando sol muito próximo do mar, logo iria entrar na água. Ela mostra saber que sereias moram na água.

Depois de conversarem um pouco sobre o livro da pequena sereia, a professora faz algumas explicações, no entanto, o foco não é esse livro, ressaltando: “[...]. Nós não vamos nos concentrar agora na história da pequena sereia. Nós vamos nos concentrar agora na noossa história. Então agora, com as letras vocês vão me ajudar então e eu vou ajudar vocês a escrever, a história, usando as letras, né, certo” (turno 122).

Ancoramo-nos, pois, na passagem de Martins (2011, p. 114) ao aclarar que “a concentração no alvo é um dos mais importantes critérios na análise do processo atencional”. E nisso, a fala, para além da reorganização do campo visual-espacial, ajuda a criança na invenção de um campo temporal tão perceptivo e real quanto o visual, tornando-se capaz de dirigir-lhe a atenção de forma dinâmica. Ela passa a controlar verbalmente sua atenção para então reorganizar sua esfera perceptiva, e, nesse sentido, “deve prestar atenção para poder ver” (VIGOTSKY, 2007, p. 28), sendo que a esfera da atenção infantil agrega a integralidade de campos perceptuais que, com o passar do tempo, compõem estruturas dinâmicas e consecutivas.

Após, a professora instiga os pequenos a procurarem/explorarem as letras e eles as encontram por toda a sala de aula. O universo letrado circunda as crianças, e elas sabem que esse mundo incrível está ali, bem perto delas. Mas foi com a intervenção da professora, que tiveram a percepção de que as palavras, frases, histórias podem ser escritas usando letras.

Isso não significa dizer que esse conhecimento está consolidado. É indispensável expor as crianças a situações parecidas como essa, para que ampliem a sua percepção do mundo a sua volta, atuem sobre os recursos disponíveis e os utilizem com autonomia. No que se refere à escrita, vale recuperar a discussão vigotskiana, ao defender que a representação é fundamental para o aprendizado do signo gráfico, sendo que o desenho e o faz de conta são os primórdios da escrita. E o que é a escrita senão uma representação simbólica, entretanto, com

um nível de complexidade maior? O trecho de Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 66, grifo das autoras) complementa tal ideia, visto que

a linguagem verbal, oral e escrita e outras *formas de representação* da realidade (linguagem plástica, musical e matemática), fazem parte desse novo âmbito, de natureza formalmente instrumental, que garante a apropriação dos procedimentos que promovem na interação e a regulação mútua entre a criança e as outras pessoas, oferecendo-lhe ferramentas para interpretar, compreender e incidir na realidade.

Nessa mesma direção, pensemos na terceira cena – **quem é o bicho dessa história?** – Na brincadeira conduzida pela professora, vemos que a proposta era fazer a culminância da sequência didática do pescador, trabalhando as possibilidades de utilizar a voz e o corpo. Além de mostrar que o rabo da serpente seria formado pelas próprias crianças e, por sua vez, constituiria o todo (o grupo), a proposta intencionava descobrir que o animal protagonista da história da música era uma serpente, o que demandou a repetição da música por três vezes, para fomentar a reflexão das crianças.

Quando a professora canta: “essa é a história da serpente, que desceu no morro, para procurar um pedaço do seu rabo. Você, você também é um pedaço do meu rabão” (turno 5), primeiro, os pequenos dizem que a história é do rabo, do trem. Ela reforça: “do rabo de quem? Vamos cantar de novo pra prestar atenção na história, não podemos fugir da história. De novo, escutem, escutem a história dessa música. Eu vou cantar de novo e vocês prestem atenção” (turno 11). A Isadora responde: “do rabão” (turno 12) e as crianças conversam paralelamente, mas a professora volta à pergunta: “do rabão de quem?” (turno 13). Nesse momento, a estratégia da professora é a entonação enfática durante a canção, para ajudar as crianças a chegarem na resposta: “[...] Escutem o nome do bicho. Vou cantar de novo. ‘Essa é a história da serpENTE, que desceu no morro, para procurar um pedaço do seu rabo. Você, você também é um pedaço do meu rabão’. Quem é o bicho dessa história, quem perdeu o rabo?” (turno 22). Com isso, o Caetano ainda diz: “O rato... O rato tem rabo” (turno 23), logo o João compreende e fala: “a serpente” (turno 24). Depois desse entendimento, as crianças vão se dando conta que eles são parte do rabo da serpente, o que permite iniciar de fato a brincadeira.

Compreendemos, nesse sentido, que o universo cultural das crianças é o que prevalece mais fortemente. O problema não é a pergunta, porque, ao analisar a cena, destacamos a importância da ação da professora de focar, de dizer, de repetir, enfim, de tornar o momento relevante. Ela faz com as crianças o que elas têm condições de fazer sozinhas, porém, ainda

não conseguem e precisam do apoio dela, desse suporte externo. Os pequenos precisam aprender a fazer isso com quem já sabe e, nesse caso, é a professora que desempenha esse papel. Vigotski (2009) salienta que a função psicológica superior se realiza externamente, para então ser *internalizada*.

Assim como na primeira cena, essa última também apresenta outra possibilidade de análise. Na brincadeira proposta pela professora, por exemplo, as crianças parecem não dominar a palavra **serpente** e, por isso, fixam-se na palavra *trem*, na palavra *rabo*, associando tais elementos ao animal “rato”, pela sonoridade. Poder-se-ia tematizar a influência que o repertório linguístico infantil tem sobre as ações que as propostas feitas pela professora deflagram: *que conceitos, ou melhor, que significados das palavras as crianças já conhecem e dominam?* Conforme vão crescendo e se desenvolvendo, as crianças expandem, complexificam, sofisticam o seu vocabulário, ampliando a visão de mundo, o que ocorre pela intervenção do adulto bem como das próprias crianças.

É necessário analisar o desenvolvimento das crianças não apenas pelo que elas conseguem, mas principalmente pelo que elas ainda não fazem sozinhas. Vemos, assim, que as formas de raciocínio não estão no sujeito, mas sim na cultura. Diante disso, Costa e Lyra (2002, p. 638) ao debruçarem-se sobre os estudos de Rogoff sobre a cultura, reafirmam que esta é constitutiva do desenvolvimento da mente. A cultura constitui o sujeito e ambos são constituídos pelas relações, nas quais o sujeito é membro ativo na cultura (COSTA; LYRA, 2002, p. 638). Ou seja, o sujeito não vem primeiro, tampouco as relações sociais e a cultura. Ao contrário, o sujeito e a cultura são vistos em estado de desenvolvimento constante, dinamicamente relacionados, de maneira que nem o sujeito pode ser visto em separado, nem as relações sociais e a cultura.

A relevância dos objetos da atenção voluntária está relacionada à atividade realizada pelo indivíduo e ao seu significado, sendo, portanto, construída ao longo do desenvolvimento do ser humano em interação com o meio em que vive. Para melhor esclarecer, Martins (2011, p. 119) localiza a gênese da atenção complexa (ou superior) nas experiências culturais, informando que

[...] Vigotski descartou a possibilidade de sua formação como consequência natural de dispositivos orgânicos, isto é, como produto linearmente resultante da atenção elementar. Deixou claro que o desenvolvimento cultural da atenção principia na mais tenra idade, a par com os contatos sociais entre a criança e os adultos de seu entorno. Portanto, o desenvolvimento da atenção acompanha todo o desenvolvimento do indivíduo.

No decorrer das situações, observamos que a professora vai inserindo as crianças na trama de interlocução, porque ela vai perguntando, retomando os pontos colocados pelas crianças e, com isso, amparando sua atenção, que vai sendo construída através dessa sustentação da professora pela linguagem. Logo, a ação da professora, “organizada pedagogicamente”,

torna-se condição indispensável para orientar a apropriação dos conhecimentos e possibilitar a internalização dos significados sociais dos objetos culturais veiculados na escola e, dessa forma, engendrar as condições para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores [...] (BORELLA, 2016, p. 30).

A instituição escolar tem a incumbência de organizar situações de aprendizagem e, em se tratando da Educação Infantil, o papel exercido pela professora é fundamental. Para todo e qualquer objeto de ensino que pretenda ser trabalhado, seja partindo do planejamento ou da espontaneidade/experiência das crianças, a intervenção da professora apresenta-se como diretriz nesse processo. Compete a ela reconhecer o limite da ação no desenvolvimento infantil, ou seja, até que ponto ir ou exigir das capacidades e potencialidades que os pequenos estão manifestando, já que o papel dela é de ajudá-los a ampliar e complexificar o pensamento e a linguagem.

Diante disso, Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 137) destacam que é preciso avançar na ideia de que a intervenção educativa

[...] é uma ajuda que se proporciona a construção da criança. Uma ajuda, porque é a própria criança quem constrói, porém é uma ajuda insubstituível, uma vez que sem a sua presença essa construção dificilmente encontraria um caminho adequado através do qual pudesse desenvolver-se. Mas, para que seja verdadeiramente uma ajuda, é preciso que se ajuste ao processo que a criança realiza, que lhe permita assegurar as suas aquisições e ir sempre um pouco adiante.

Na Educação Infantil, vemos com mais clareza que a função atencional ainda precisa de um recurso externo e, nesse caso, do apoio da professora, pois ainda não há dispositivos internos que deem conta dessa regulação. “De um lado, são as propriedades intrínsecas aos objetos e fenômenos que atraem sua atenção, de outro, são as palavras que a dirige. Assim, desde a sua origem a atenção está orientada pelos *objetos* e pelo *outro* falante” (MARTINS, 2011, p. 120, grifo da autora). A partir disso, Mukhina (1995, p. 286, grifo da autora) assegura que



no decorrer na idade pré-escolar a criança recorre cada vez mais à linguagem para organizar sua atenção. A criança em idade pré-escolar maior que realiza uma tarefa seguindo instruções repete em voz alta essas instruções dez, doze vezes mais do que o pré-escolar menor. *Assim, portanto, a atenção voluntária se forma na idade pré-escolar, conectada à crescente importância da linguagem para regular a conduta da criança.*

Reiteramos pois, que o organismo está submetido a uma imensa quantidade de informações provenientes do ambiente e, ao longo do desenvolvimento, o indivíduo torna-se capaz de governar voluntariamente sua atenção para elementos do lugar que tenha definido como relevantes. Sendo assim, ao concentrarmos a atenção em algo, acabamos “desligando-nos” de outros estímulos e, como Vigotski declara, a função reminescente às palavras ganha maior valia, pois, quando alguém fala, está se direcionando ao outro, e, por isso, “instintivamente” a atenção se volta para essa pessoa. O autor russo menciona que “a criança que fala tem, dessa forma, a capacidade de dirigir sua atenção de maneira dinâmica” (VIGOTSKY, 2007, p. 28) sendo capaz de perceber as modificações na situação imediata do ponto de vista das ações passadas, atuar no presente e ter uma miragem vindoura.

### 3.2 Episódio 2 – Narrativa: força do evento X forma de pensamento

#### Cena 1: **Chegaram lá... Quatro home armado** (pré-escola II F1 – 10.11.2014)

*Chego na escola e as crianças se dirigem do café à sua sala, onde apresento a câmera. Logo, às 8h 15 min, começamos a videogravação com o momento da roda. Percebo que, quando uma criança relata seu final de semana, salvo momentos de “dispersão”, onde todos querem falar, as demais permanecem atentas e fazem questão de participar do assunto, de opinar, questionar e dialogar com o colega. Um aluno faz um relato bem longo e as outras crianças começam a se movimentar na cadeira e bocejar. A professora Ariane faz uma intervenção, explicando que é necessário dividir o tempo com os colegas. Ela diz que “tudo é importante na nossa vida, mas para a roda, vamos escolher, para contar, o que é mais importante. Tem de aprender a escolher uma parte, para também deixar tempo para os outros”. De certa forma, ela conduz as crianças a desenvolverem capacidade de síntese; primeiro ela ouve, respeita, depois orienta. [...] em alguns momentos, a professora elabora questões que ajudam a criança a ajustar a fala ou a ideia. [...] em cada relato, a professora Ariane preocupa-se em “fechar” a fala da criança, especialmente quando esta não consegue fazer a gestão do tempo. [...] “Levar a sério” a fala do outro, provavelmente advém do fato da professora também “levar a sério” as falas das crianças (DIÁRIO DE CAMPO). A coruja é integrante da roda e concebe o direito da fala.*

Imagem 7 - A fala é de quem está com a Coruja



Fonte: Acervo da pesquisadora

(...)

(1) **Professora:** *E o Júlio?*

(2) **Júlio:** *Fui na minha prima.*

(3) **Pedro:** *Aonde?*

(4) **Professora:** *Na prima.*

(5) **Júlio:** *Daí fui na prima, daí eu fiquei, daí eu fui lá no meu tio. O meu tio ele tem uma baia, eu andei na baia dele, daí eu peguei e fui lá no... meu tio. O pai foi no cavalo chuchu, daí no outro dia de noite, nós fomos almoçar lá no meu tio, daí o pai queria ir num bar tomar cerveja com o tio, que ele nunca foi. Tá... Foram e eu fui junto.*

(6) **Crianças:** ((risos)).

(7) **Felipe:** *Você também bebeu?*

(8) **CNI:** *Esse teu pai né* ((fazendo gesto com a mão como se estivesse tomando algo)).

(9) **Pedro:** *Você tomou refri?*

(10) **Júlio:** *Sim né.*

(11) **Ruan:** *Eu comi bolo também /.../*

(12) **Crianças:** (falas paralelas).

(13) **Júlio:** *Ó, ó, só /.../* ((fazendo sinal com uma mão para os colegas esperarem ele contar)).

(14) **Professora:** *Deixem o Júlio terminar de contar. Vamos ver.*

(15) **Júlio:** *Chegaram lá... Quatro home armado.*

(16) **Crianças:** (falas paralelas).

(17) **Professora:** *Deixem o Júlio contar!*

(18) **Júlio:** *Tá...*

(19) **Professora:** *Como é que tu sabia que tava armado Júlio?*

(20) **Júlio:** *Porque o cara foi no banheiro, o cara do Tonho e o, ô, ô... E um que tava de camisa amarela pegou e ô... toool!* ((gesto com a mão como se estivesse cortando)).

(21) **Felipe:** *Toool!*

(22) **Pedro:** *Então era marginal?*

(23) **Ruan:** *Então era uma arma e tchiu tchiu* ((levanta e coloca as mãos no bolso como se estivesse carregando a arma)).

(24) **Professora:** *E daí, Júlio... Vocês ficaram lá ou foram embora?*

(25) **Crianças:** (falas paralelas).

(26) **Professora:** *Ei gente, sentem, vamos terminar de ouvir o Júlio.*

(27) **Júlio:** *Daí, ôô... Teve um ca(ra)... um, um... O dono do bar, o cara que apartô daí, o cara apartô, daí ele pegô e deu um tiro, deu um tiro assim, e no outro tiro o dono do bar apareceu do baião. Eles queriam o dono do bar, pegô e deu um taio no dono do bar, assim ó da orelha até a boca* ((gesto com a mão mostrando o lugar do corte)).

(28) **Professora:** *Tu viu isso Júlio?*

(29) **Júlio:** *Não. Meu tio que contô.*

(30) **Professora:** *Ah tá, mas você já tinha ido embora?*

(31) **Júlio:** *Não, eu já tava dentro do carro com o meu pai.*

(32) **Pedro:** *Então porque o teu pai não saiu...* ((fala acompanhada pelo gesto com a mão)).

(33) **Júlio:** *Ele saiu correndo tudo.*

(34) **Felipe:** *Ruuuuuuuum!* ((barulho de carro e gesto como se estivesse dirigindo)).

(35) **Crianças:** (falas paralelas).

(36) **Júlio:** *Saltô caco de vidro aqui* (no braço) *no pai.*

(37) **Professora:** *Ó... Ó... Escutem!*

(38) **Júlio:** *Eu vi ele discutindo co tio.*

(39) **CNI:** *O quê?*

(40) **Professora:** *E a tua mãe Júlio?*

(41) **Júlio:** *A mãe tava lá... Lá na casa da minha tia. E daí o tio conhecia tudo eles né, já era acostumado, ôô... Só que tinha um que o tio não conhecia, dois, daí...*

(42) **Pedro:** *Dois ou três?*

(43) **Júlio:** *Dois. Daí o dono do bar apareceu, o cara queria... O cara queria o dono do bar porque ele pegô... ôô... Ele ficô com a mulher.*

(44) **Pedro:** *Mulher?*

(45) **Júlio:** ((risos)) /.../ *Do cara...*

(46) **Pedro:** ((risos)) *Teu tio é um tarado, tara, tara, tara, tara...*

(47) **Crianças:** (falas paralelas).

- (48) **Júlio:** *Chegô já, foi direto no tio, meu tio, daí...*
- (49) **Pedro:** *O teu tio morreu?*
- (50) **Júlio:** *Não. O tio não. Ele disse ó, ele disse não se meta.*
- (51) **Professora:** *Tá, agora eu vou fazer uma pergunta para o Júlio, ó, ó... Júlio, eles conversaram pra resolver o problema?*
- (52) **Júlio:** *Não, não!* ((balança a cabeça negativamente)).
- (53) **Crianças:** (falas paralelas).
- (54) **Professora:** *O que eles fizeram?*
- (55) **Maria:** *Brigaram.*
- (56) **Professora:** *Adiantou brigar?*
- (57) **Júlio e Maria:** *Não.*
- (58) **Felipe:** *Eles se mataram assim, tol, tol, tol...* ((levanta e faz gestos como se estivesse batendo em alguém com as mãos, dando um soco)).
- (59) **Professora:** *O que aconteceu quando eles brigaram?*
- (60) **Maria:** *Um se maaat(ou)... Um matô o otro.*
- (61) **Júlio:** *Ôôô... Eles... Ôôô... Ââ... Ôô... Disse pro meu tio, tá bebendo nesse trabalho. Ââ... ((balançou a cabeça)).*
- (62) **Professora:** *Meu Deus! Gente olha só! Isso não vai resolver o problema. Eles tinham um problema, têm que conversar. Aí, olha o que aconteceu, todo mundo se machucou. Aí todo mundo se machucou e ninguém resolveu o problema.*
- (63) **Crianças:** (falas paralelas).
- (64) **CNI:** *Tem que sê amigo.*
- (65) **Júlio:** *O dono do bar vai tacá-lhe fogo nele.*
- (66) **Professora:** *Não, mas é certo?*
- (67) **Crianças:** (falas paralelas).
- (68) **Professora:** *Ó, só um pouquinho, ó... Vamos ouvir o Júlio!*
- (69) **Júlio:** *O cara é brigadiano.*
- (70) **Crianças:** (falas paralelas).
- (71) **Júlio:** *O cara vai tacá-lhe fogo eu acho, porque ele é brigadiano.*
- (72) **Professora:** *Mas brigadiano... O brigadiano é da polícia?*
- (73) **Crianças:** *É!*
- (74) **Professora:** *Policial sai fazendo essas coisas será?*
- (75) **Júlio:** ((expressão de dúvida)).
- (76) **CNI:** *Saaai.*
- (77) **Professora:** *Acho que não.... O que que a polícia faz?*
- (78) **CNI:** *Prende!* (falas paralelas).
- (79) **Professora:** *Protege as pessoas, não sai atirando por aí.*
- (80) **Crianças:** (falas paralelas).
- (81) **CNI:** *Prende também, prende...*
- (82) **Professora:** *Ó... Diga Júlio, ó... O Júlio vai terminar de contar o que aconteceu.*
- (83) **Júlio:** *Conhece o bar do Toco?*
- (84) **Professora:** *Não, a prô não conhece. É aqui perto?*
- (85) **CNI:** *Do Toco... É.... É o pai dela* ((aponta para Júlia)).
- (86) **Professora:** *Não é o pai dela. Não é o teu pai né Júlia, que tem um bar?*
- (87) **Júlia:** *Não.*
- (88) **Professora:** *Não, não é o pai da Júlia.*
- (89) **Júlia:** *O meu pai é o Toco, só que hum... Ele não trabalha num bar.*
- (90) **Professora:** *Tá... Júlio, esse bar é perto da tua casa ou é longe?*
- (91) **Júlio:** *Ele é muito longe...*
- (92) **Crianças:** (falas paralelas).
- (93) **Júlio:** *Que tá, da casa da minha vó. É muito pertinho da casa do meu tio. E o meu tio conhece, só que não conhece dois. Ele disse que não conhece dois.*
- (94) **Professora:** *Que coisa essa história hein gente. Olha o perigo ó, quando a prô fala de arma, ó. Quando a prô fala, é.*
- (95) **CNI:** *Arma atiiira, dispara sozinha /...!*
- (96) **Professora:** *Que não é bacana nem brincar de arma. Porque se você brinca de arma vai brincar do quê? De machucar os outros...*
- (97) **Tiago:** *Meu tio tem uma arma, meu tio tem uma espingarda...*
- (98) **Crianças:** (falas paralelas).

- (99) **Professora:** *Tá... O Júlio vai terminar.*
- (100) **Mariana:** *Meu tio... Âã... Atirou uma bala depois, pegô e assoprô no ovido da minha orelha ((levantou no meio da roda e fez o gesto da arma)).*  
(...)
- (101) **Professora:** *Júlio... O Júlio vai terminar.*
- (102) **Crianças:** (falas paralelas).
- (103) **Júlio:** *Posso terminá de falá?*
- (104) **Professora:** *Ó... Ele tá pedindo, tá, vai Júlio.*
- (105) **Júlio:** *Daí, nós fomo pra casa contá pra mãe...*
- (106) **Professora:** *Não... Não contaram pra mãe?*
- (107) **Júlio:** *Contemo...*
- (108) **Professora:** *Ah, contaram pra mãe...*
- (109) **Crianças:** ((interagem e perguntam)) (falas paralelas).
- (110) **Professora:** *Ó... Escutem o Júlio terminar de contar.*
- (111) **Júlio:** *Não, o meu tio, o meu tio é tio Carlos.*
- (112) **Pedro:** *Ah, é o Toco que era dono do bar?*
- (113) **Júlio:** *Não.*
- (114) **CNI:** *O Torquinho?*
- (115) **Júlio:** *O Toco... Vô te falá...*
- (116) **Pedro:** *É o Toquinho então?*
- (117) **CNI:** *É o Tocão então? É um Tocão...*
- (118) **Crianças:** (falas paralelas).
- (119) **Professora:** *Tá... Tá... Ok.*
- (120) **Crianças:** (falas paralelas).
- (121) **Professora:** *Vamos terminar de ouvir o Júlio. E aí Júlio... E aí chegaram em casa...*
- (122) **Crianças:** (falas paralelas).
- (123) **Júlio:** *Chegaram lá na minha tia né...*
- (124) **CNI:** *Na tia dele?*
- (125) **Júlio:** *Ãã... O meu tio chegô, porque /.../ Dois ele não conhecia e um falhô, fez tec! O que tava com o facão... Sabe aqueles facão pontiado assim? ((gesto do tamanho)). Assim...*
- (126) **Pedro:** *Cortô em metade?*
- (127) **Crianças:** (falas paralelas).
- (128) **Professora:** *Enfim... Tá... E aí Júlio? Daí... Daí no outro dia o que vocês fizeram?*
- (129) **Júlio:** *Daí o cara que tava com o facão...*
- (130) **CNI:** *Mata!*
- (131) **Júlio:** *Puxou um revolver 38 assim... E tec, falhô. A sorte do pai que falhô...*
- (132) **Professora:** *Daí vocês chegaram em casa...*
- (133) **Crianças:** (falas paralelas).
- (134) **Professora:** *É isso então Júlio? É isso que aconteceu no teu final de semana? Mais alguma coisa?*
- (135) **Júlio:** *Tem mais coisa...*
- (136) **Crianças:** (falas paralelas).
- (137) **Professora:** *Deixem o Júlio contar!*  
O Júlio segue contando que andou a cavalo. Até que...
- (138) **Professora:** *Ok pessoal. Só antes da gente seguir ó. Essa história, essa história toda ali ó. Isso é bem importante... Essa história toda que o Júlio contou. Vocês acham que essa foi uma história bacana?*
- (139) **Crianças:** *Não!*
- (140) **Professora:** *Não é uma história bacana. Assim ó... Isso vai assim ó, contra tudo que a gente estudou no nosso projeto, né. É uma pena que as pessoas não saibam conversar.*
- (141) **Crianças:** (falas paralelas).
- (142) **Professora:** *Só um pouquinho, só um pouquinho. Pois é, olha só. Arma não é uma coisa legal, arma machuca as pessoas.*  
(...)
- (143) **Professora:** *Pra que que serve uma arma a não ser pra machucar? Serve pra outra coisa?*
- (144) **Pedro:** *Pra caçá!*
- (145) **Professora:** *Pois é, mas caçar o quê?*
- (146) **CNI:** *Bichinho.*
- (147) **Professora:** *Matá bicho. Então assim ó, se por acaso ó... Eu sei, eu sei disso que tu falou Michel. Se por acaso, alguém tem, o pai tem em casa, que nem o Michel contou, uma arma de verdade, não pode mexer.*
- (148) **Michel:** *Mas não é de verdade, é de mentira.*

- (149) **Professora:** *É de mentira?*  
 (150) **Michel:** *É espingardinha.*  
 (151) **Professora:** *E pra que que serve ela?*  
 (152) **Michel:** (inaudível).  
 (153) **Professora:** *Pra brincar?*  
 (154) **Michel:** *É.*  
 (155) **Professora:** *Pois é, olha só...*  
 (156) **Michel:** *Eu brinco, eu brinco de... /.../.*  
 (157) **Professora:** *Assim ó, não é bacana, porque assim ó. Pra que que serve arma gente? Arma só serve pra machucar as pessoas.*  
 (158) **Michel:** (inaudível).  
 (159) **Professora:** *Então assim ó, se alguma vez, se por acaso um dia vocês verem, não, não, não põe a mão, não é nem pra chegar perto. É uma coisa muito perigosa...*  
 (160) **Crianças:** (falas paralelas).  
 (161) **Professora:** *E outra coisa ó... Essa coisa ó... Só um pouquinho que eu tô com a coruja agora. (...). Isso aqui ó que o Júlio contou é uma história de pessoas que não sabem resolver os problemas conversando. E nós não somos assim né? Nós não somos assim, a gente resolve os problemas conversando e não brigando. Porque quando a gente resolve o problema brigando, o problema não se resolve e as pessoas só se machucam. É ou não é, Júlio?*  
 (162) **Júlio:** *É...*  
 (163) **Professora:** *Não foi isso que aconteceu lá?*  
 (164) **Júlio:** *Foi...*  
 (165) **Professora:** *Pois é...*  
 (166) **Júlio:** *O cara já, já pegou e já, já, já foi atirando no meu tio.*  
 (167) **Professora:** *Deus o livre! Muito feia essa história, mas enfim, vamos pro ajudante então...*  
 A professora deu continuidade à roda com a rotina, e o ajudante fez a contagem dos meninos e meninas.

## Cena 2: Contar o que não aconteceu e não o que vai acontecer (pré-escola I F5 – 25.05.2015)

Na roda de conversa, o ajudante Otávio contou quantos colegas vieram à aula e fez o calendário. Após, a professora perguntou se as crianças gostariam de contar o que fizeram no final de semana.

Imagem 8 - Escutar é fechar a boca, abrir o ouvido e olhar para o colega



Fonte: Acervo da pesquisadora

- (1) **Professora:** *Vamos, querem contar o final de semana então?*  
 (2) **Crianças:** *Euuuuuu! ((gritos))*  
 (3) **Professora:** *Então essas pessoas que levantaram o dedo, que querem falar, que querem contar, tem que escutar o outro colega. Escutar o outro colega é fechar a boca, abrir o ouvido e olhar pra esse colega que tá falando, prestar atenção de verdade. Certo? Então tá.*  
 (4) **João:** *Eu levantei o dedo primeiro.*  
 (5) **Professora:** *Tá, o João vai contar o que ele fez no final de semana, que ele gostaria de contar.*  
 (6) **João:** *Minha cachorra, eu fui passeá com minha cachorra, com a minha cachorra e daí quando ela viu um gato, ela foi atrás dele e ele tinha que corre atrás dela também.*  
 (7) **Professora:** *É?*  
 (8) **João:** *Daí ela foi pra outra cidade e eu consegui encontrá ela.*

- (9) **Professora:** *Ela correu de você, fugiu? E vocês encontraram?*
- (10) **João:** *Aham... Eu, a mãe e o pai.*
- (11) **Professora:** *Como que é o nome dela?*
- (12) **João:** *Daí na pracinha, eu vi as praça que eu vi que tinha umas pipa ((gesticulando com o braço)).*
- (13) **Professora:** *Ahhh!*
- (14) **João:** *Que daí ela pegou. Daí eu tava pegando ((gesticulando com o braço, como se estivesse empinando a pipa), eu tava fazendo uma manobra com minha pipa ((girando o braço no ar)) e daí quando eu pensei, que os pais, que os pais meu foram viajá, daí eu fui junto ((ainda gesticulando com o braço)).*
- (15) **Professora:** *Ããã, como que é o nome da tua cachorra?*
- (16) **João:** *Ãããã...*
- (17) **Professora:** *Como que é nome dela?*
- (18) **João:** *Hummm...*
- (19) **Professora:** *Como que é nome da tua cachorrinha?*
- (20) **João:** *Não, é ummm cachorrão ((gesticula com as mãos, para mostrar o tamanho do cachorro)).*
- (21) **Professora:** *Como é o nome dela?*
- (22) **João:** *Cândida.*
- (23) **Professora:** *Cândida. Ótimo, tá bom...*
- (24) **Matias:** *O pô...*
- (25) **Professora:** *((faz um gesto com a mão, para esperar a vez de falar)).*
- (26) **João:** *Eu fui na pracinha, e daí eu fui na igreja segunda-feira, amanhã eu vô na igreja e daí, daí tem um professor, daí tem um prof(essor), daí tem um Papai Noel lá que vai dá doce pra gente. Daí ele vai vim de treinó ((gesticulando com os braços, como se estivesse dirigindo o trenó)).*
- (27) **Professora:** *Ok, mas a prô quer, lembra, ó. A prô vai aproveitar o que o João falou, pra dizer uma coisa. Lembra que a gente tem que contar o que aconteceu, não o que vai acontecer, tá.*
- (28) **Matias:** *Pô, eu quero falá ((com o dedo erguido)).*
- (29) **Professora:** *Eu sei que você quer falar, mas você tem que esperar.*
- (30) **CNI:** *Prô, eu quero falá.*
- (31) **Professora:** *Eu sei, eu sei. Todo mundo vai falar. Tá... Agora. É isso? ((olhando para o João)).*
- (32) **João:** *Meu pai foi caçá, com o Alemão.*
- (33) **Professora:** *É?*
- (34) **João:** *Eu não vi ontem ((dedo perto do olho, como se estivesse pensando)), escutei que foi caçá. Eu fui junto.*
- (35) **Professora:** *Tá bom.*
- (36) **Crianças:** *((risos)).*
- (37) **CNI:** *Caçá?*
- (38) **Crianças:** *(falas paralelas).*
- (39) **Professora:** *Muito bem! Vamos ouvir agora o Matias.*
- (40) **Crianças:** *(falas paralelas).*
- (41) **Matias:** *Ei, o pô, o pô, sabia que ((inquieto para falar)).*
- (42) **Professora:** *Tá, Matias. Escuta Matias a pergunta da prô. Olha pra prô. A prô quer saber o que que aconteceu no teu final de semana.*
- O Matias relata os acontecimentos do seu final de semana bastante inquieto e falando rápido, gesticulando... Verbalizou sobre a ida no mercado, no qual viu algumas pipas voando bem alto e também comprou um negrinho. Depois fala, faz sons com a boca, se movimenta e gesticula muito sobre algo relacionado a carro e buraco.
- (...)
- (43) **Professora:** *Muito bem. Vamos dar oportunidade agora para o Caio falar?*
- O Caio segue contando seu acontecimento do final de semana. Ele diz que *só brincou* e o colega João pergunta *tu não assistiu desenho?*. Nesse momento, as crianças citam os desenhos do Spiderman e da Peppa Pig, interagindo. A professora pede então qual foi o desenho que o Caio assistiu, e ele diz *Scodoo* (Scooby Doo).
- (44) **Professora:** *Vamos ouvir o Renan, o Renan agora. Ããã/ (...). Como é que foi o final de semana do Renan?*
- O Renan relata que brincou de moto.
- (45) **Professora:** *E o Caetano pessoal? Vocês viram que o Caetano chegou mais tarde?*
- (46) **CNI:** *Sim.*
- (47) **Professora:** *Sim? O Caetano vai contar pra nós porque que ele chegou mais tarde. Conta pra nós Caetano, o que que aconteceu que, onde é que você tava?*
- (48) **Caetano:** *Eu tava no meu vô.*
- (49) **Professora:** *E depois que você saiu do vô, onde é que você foi?*
- (50) **Caetano:** *Fui lá no centro.*

- (51) **Professora:** *No ceeentro. E o que que você foi fazer lá no centro?*  
(...)
- (52) **Professora:** *Quer dizer, você não foi no médico?*
- (53) **Caetano:** *Huum, não tinha médico.*
- (54) **Professora:** *Não foi lá fazer pic? Fazer exame?*
- (55) **Caetano:** ((balança a cabeça afirmativamente)).
- (56) **Rafaela:** *Eu tomei pic de sangue.*
- (57) **Professora:** *E como é que foi?*
- (58) **Caetano:** *Foi, foi, eu chorei.*
- (59) **Professora:** *Você chorou?*
- (60) **Matias:** (inaudível).
- (61) **Professora:** *Agora é a vez do Caetano falar. Por que você chorou?*
- (62) **Caetano:** ((mexe os ombros como se não soubesse o motivo)).
- (63) **Professora:** *O que que você fez lá no exame?*
- (64) **Matias:** *Pô, eu não chorei pa fazê pic.*
- (65) **Professora:** *É, não precisa chorar né.*
- (66) **Crianças:** (falas paralelas).
- (67) **Professora:** *Mas agora nós vamos ouvir/*
- (68) **CNI:** *Eu só chorei um pouquinho e parei.*
- (69) **Professora:** *Tá bom. Vamos ouvir o Caetano. Era pic, aqui, aqui? Onde que era?*
- (70) **Caetano:** ((aponta para o seu braço)).
- (71) **Renan:** *Ma daí o que que o médico falô /.../?*
- (72) **Professora:** *Aqui ou aqui? Mostra pros colegas, vamos ver.*
- (73) **Caetano:** *Aqui* ((mostra que foi na dobra do braço)).  
(...)
- (74) **Caetano:** *E a minha mão chorô.*
- (75) **Professora:** *A tua mãe?*
- (76) **Matias:** (inaudível).
- (77) **Caetano:** *Não, a minha, a nenê da minha mãe.*
- (78) **Professora:** *Ahhh, a maaaaana. (...). A maninha também chorou?*
- (79) **Caetano:** ((balança a cabeça afirmativamente)).
- (80) **Professora:** *Querida da mana. É, não tem problema da gente chorar né.*
- (81) **Crianças:** (falas paralelas).
- (82) **Matias:** *O pô, o pô sabia que a mana que, que a pô da minha mana, ela fez um pic na bunda?*
- (83) **Professora:** *É?*
- (84) **Matias:** *No postinho. E ela aaaaiaiaiiii.*
- (85) **Professora:** *É a tua vez de falar né Caetano, desculpa, então fale. Como é que foi o teu final de semana? Agora conta pra nós.*
- (86) **Caetano:** *Hum. O meu pai me tirô do meu bico.*
- (87) **Professora:** *É, por quê?*
- (88) **Caetano:** *Porque ele queria fazê cocaguinha.*
- (89) **Professora:** *É, ele queria fazer cosquinha em você? E o que mais, como é que foi o teu final de semana?*
- (90) **Caetano:** *Eu andei de bicicleta do meu irmão.*
- (91) **Professora:** *Mas o teu irmão é bem grandão. A bicicleta do mano é grande?*
- (92) **Caetano:** *É.*
- (93) **Professora:** *Ó, tá prestando atenção Renan?*
- (94) **Caetano:** *Bem gande, igual a minha.*
- (95) **Matias:** *É, a do meu irmão também pô.*
- (96) **Professora:** *Isso?*
- (97) **Matias:** *A do meu irmão também pô.*
- (98) **Crianças:** (falas paralelas).
- (99) **Caetano:** *É a minha vez de falá* ((gesticulando com o braço)).
- (100) **Matias:** (inaudível).
- (101) **Professora:** *Ó, o Caetano está pedindo pra falar ainda. Continua Caetano.*  
(...)
- (102) **Caetano:** *E, e, eu fiquei sozinho em casa.*
- (103) **CNI:** (inaudível).
- (104) **Professora:** *Você ficou sozinho em casa, sem os manos?*
- (105) **Caetano:** *O meu mano também /.../.*

- (106) **Professora:** *O mano de você, e a maninha?*
- (107) **Caetano:** *E a ma(ninha), e a Cecília.*
- (108) **Professora:** *A Cecília né?*
- (109) **Caetano:** *É, foi junto.*
- (110) **Professora:** *Com a mãe e o pai? Tavam aonde?*
- (111) **Caetano:** *Tavam lá no meicado.*
- (112) **Professora:** *Ah, eles foram no mercado?*
- (113) **Caetano:** ((balança a cabeça afirmativamente)).
- (114) **Professora:** *E você ficou sozinho, com o mano?*
- (115) **Caetano:** *Depois a gente jogô.*
- (116) **Renan:** *Mas ele te cuida?*
- (117) **Caetano:** *Não... Eu cuido ele.*
- (...)
- (118) **Professora:** *Você cuida dele e ele cuida de você. É assim que funciona com os manos, né. A gente cuida dele e ele cuida a gente.*
- (119) **Crianças:** (inaudível).
- (120) **Professora:** *É isso então Caetano?*
- (121) **Caetano:** *Só isso.*
- (122) **Professora:** *Tá ótimo. Vamos ouvir a Rafaela agora. (...). Vamos ouvir a Rafaela agora ó. (...).*
- (...)
- A roda segue com os relatos dos acontecimentos pela Rafaela e Andressa. As crianças interagem, se posicionam durante a fala das colegas. A professora vai reiterando a atitude respeitosa que devem ter enquanto o outro está falando, olhar para quem fala.
- (123) **Professora:** *Que bom. E o Sandro, como é que foi o final de semana do Sandro?*
- (124) **Sandro:** ((mexendo no joelho)) *Eu fui brincá com meu pai.*
- (125) **Professora:** *Huhum.*
- (126) **Sandro:** *Brinquei com meu pai de jogá bola e com Henrique.*
- (127) **Professora:** *Os três foram jogar bola? Você, o pai e o Henrique?*
- (128) **Sandro:** *Não, o Henrique não. Ele estava no pai dele.*
- (129) **Professora:** *Ahh, o Henrique foi ver o pai dele? Daí você ficou com o teu pai?*
- (130) **Sandro:** ((balança a cabeça afirmativamente)). *Não, fiquei com minha a mãe e o meu pai.*
- (131) **Professora:** *Ah, legal.*
- (132) **Sandro:** *E aí eu brinquei com meu pai de jogá bola.*
- (...)
- (133) **Professora:** *Vamos ouvir o Sandro ali, que ele já tá/*
- (134) **Crianças:** (falas paralelas).
- (135) **Professora:** *Só, um pouquinho, vocês tão ouvindo o que o Sandro tá contando? Que ele foi jogar bola com o pai dele/*
- (136) **Crianças:** ((falas paralelas)).
- (137) **João:** *O meu pai foi jogá bola.*
- (138) **Crianças:** (falas paralelas).
- (139) **Professora:** *Nãñãñã ((batendo palmas)). Só um pouquinho. Não, não, eu não vou deixar você falar, sabe por quê? Porque agora é a vez do Sandro. É a vez deeele falar... Fala Sandro.*
- (140) **Sandro:** *Daí eu brinquei com meu pai de jogá bola, que era isso. O brinquedo, e o negócio de jogá bola era até assim ((abre bastante os braços))... Assim, enorme, assim.*
- (141) **Professora:** *Ah, a goleira?*
- (142) **Sandro:** ((balança a cabeça afirmativamente)).
- (143) **Matias:** *Foi esse mesmo, porque, porque eu já vi uma bola assim lá no parque assim e lá no posto também de gasolina.*
- (144) **Professora:** *Ó ((risos)).*
- (145) **Matias:** *Eu já vi umas bola bem cheia lá/*
- (146) **Professora:** *É, é verdade.*
- (147) **João:** *Eu tinha uma bolinha/*
- (148) **Professora:** *Mas agora é o Sandro. Quer contar mais alguma coisa Sandro?*
- (149) **Sandro:** ((balança a cabeça afirmativamente)).
- (150) **Matias:** *O pô, pô/*
- (151) **Professora:** *Sandro.*
- (152) **Sandro:** *E daí eu achei uma bola, uma bola que era assim ((mostra com as mãos, referindo-se à uma bola pequena)), botei no negócio de jogá bola e joguei com meu pai.*



- (153) **Professora:** *E, ããã, aquele jogo que faz assim, com os jogadorzinho* ((não dá para ver ela, só escutar sua voz)).
- (154) **Sandro:** *Não, aquele que o companheiro faz gol* ((se abaixa e mostra)), *sabe?... Tipo bonequinhos.*
- (155) **Professora:** *Ah, pois é, dos bonequinhos, futebol de botão?*
- (156) **Sandro:** ((balança a cabeça negativamente)).
- (157) **Professora:** *Ou tinha o bonequinho de verdade, assim?*
- (158) **Sandro:** *Nããã* ((gesticula com a mão, como se quisesse dizer “você não entende”)). (Possivelmente, seja o jogo de pebolim).
- (159) **Matias:** *Assim ó, pô, uma coisa assim ó, que, que daí joga as bolinha/* ((está de costas para a câmera)).
- (160) **Professora:** *Tá, e o que mais Sandro?*
- (161) **Matias:** *Pô.*
- (162) **Professora:** *E o que mais?*
- (163) **CNI:** */.../ e o meu amigo Gutavo e o Calinhos.*
- (164) **Professora:** *É isso?*
- (165) **Sandro:** ((balança a cabeça negativamente)).
- (166) **Professora:** *Não? Quer contar mais, então conta/*
- (167) **Sandro:** *E daí, eu fuíiiii, eu fui na pracinha da Nega/*
- (168) **CNI:** *Da Nega/*
- (169) **Sandro:** *Da Negazinha.*
- (170) **CNI:** ((risos)).
- (171) **Rafaela:** *O prô /.../ só porque ele falô Nega.*
- (172) **Professora:** *É, não vamos rir do colega.*
- (173) **CNI:** *E minha tia tem, a Nega né/*
- (174) **Sandro:** *Otra Neeegaaa* ((gesticulando com os braços)).
- (175) **Professora:** *Outra é, a prô sabe que é outra.*
- (176) **Crianças:** (falas paralelas).
- (177) **Sandro:** *Otra* ((coloca as mãos no rosto)).
- (178) **Professora:** *Isto, isto.*
- (179) **Sandro:** *Otra que tem o nenezinho. E sabe como é a mãe dela, a mãe dela é até assim a barriga* ((gesticulando com os braços, para mostrar um barrigão)).
- (180) **CNI:** *Uiiiiiii*
- (181) **Professora:** *E por que que tá assim?*
- (182) **Sandro:** *Poque ela come assim, nham nham nham nham* ((gesticula com as mãos, como se estivesse comendo)).
- (183) **Professora:** *Ah, porque ela come, não tem nenê dentro da barriga?*
- (184) **Sandro:** *Não. Ela, a barriga dela desse tamanho assim* ((gesticula com os braços, mostrando o barrigão)), *mas não vai estolá.*
- (185) **CNI:** (inaudível).
- (186) **Professora:** *Não vai estourar. Ótimo!* ((risos)).
- (187) **CNI:** */.../ toda a barriga do meu pai.*
- (188) **Professora:** *Vamos terminar então de ouvir o Sandro pra ouvir a Ingrid. É isso amor?*
- (189) **Sandro:** ((balança a cabeça negativamente)).
- (190) **Professora:** *E o que então mais?*
- (191) **Crianças:** ((falas paralelas)).
- (192) **Professora:** *A gente já vai terminar a roda. Diga.*  
(...)
- (193) **Professora:** *Ótimo. Muito bom! E a Ingrid?*  
A Ingrid faz seu relato.
- (194) **Professora:** *Tá bom. Agora vamos ouvir o Otávio, porque o Otávio fazia duuuas semanas que não vinha na aula. Conta pros colegas aonde você tava Otávio.*
- (195) **Otávio:** *Eu tava saindo com meu pai.*
- (196) **Professora:** *Tava na casa do pai, eu fiquei sabendo. E você melhorou?*
- (197) **Otávio:** *Do que?*
- (198) **Professora:** *Você não tava doente? Onde que tava doendo?*
- (199) **Otávio:** ((coloca o mão no ouvido, na boca e na bochecha)).
- (200) **Professora:** *O ouvido e a garganta?*
- (201) **Otávio:** *Não, os dente.*
- (202) **Professora:** *Os dentes?*
- (203) **Matias:** *É, eu, eu também tava assim/*

- (204) **Professora:** *E você foi no médico?*
- (205) **Otávio:** ((balança a cabeça negativamente)). *Não, eu tomei remédio.*
- (206) **Matias:** *Ô pô, o pô, pô, eu me lembro que os meus dente já foram, já foram, vai cáí pro novo/*
- (207) **Professora:** *É vai cáí, mas agora o Otávio vai falar. E como é que foi lá na casa do teu pai Otávio, legal?*
- (208) **Matias:** */.../ de novo, mais.*
- (209) **Otávio:** *Não foi na casa do meu pai, não tinha/*
- (210) **Matias:** (inaudível).
- (211) **Renan:** *Agora é a vez do Otávio.*
- (212) **Professora:** *Muito bem Renan, é a vez do Otávio.*
- (213) **Otávio:** *Daí era, era a festa na minha irmã, daí tinha bolo.*
- (214) **Professora:** *Que legaaal! Que bom! É bom ir em festa né?*
- (215) **Otávio:** ((balança a cabeça afirmativamente)) (inaudível).
- (216) **Matias:** *E na minha casa também, assim ó/*
- (217) **Professora:** *Matias, só um pouquinho, não, e você tem que parar e ouvir o Otávio.*
- (218) **Matias:** (inaudível).
- (219) **Crianças:** (falas paralelas).
- (220) **Otávio:** *E daí a mãe tava lá, a Cassi, o /.../, meu pai, o tio Tutu/*
- (221) **Professora:** *Só um pouquinho. Só um pouquinho Otávio, eu vou ter que falar só porque eu não gostei disso que tu falou. Olha aqui pra mim, ó ((referindo-se ao Matias)). Quando nós começamos a roda, todo mundo disse que queria escutar, que queria falar, mas também queria escutar. Como é que você diz agora que não...*
- (222) **Matias:** *Para, fala Otávio, é a vez do Otávio. Vai Otávio.*
- (223) **Professora:** *Ótimo! ((riso discreto)).*
- (224) **Matias:** *Fala.*
- (225) **Professora:** *Diga Otávio, pode terminar.*
- (226) **Otávio:** *Depois o meu pai tava lá, o Ceci, a Cassi, eu, o tio Tutu. Depois nós fomo comê e o tio Tutu foi pa casa, /.../ e foi dormi, eu também fui dormi. Depois eu tive muito piolho.*
- (227) **Professora:** *Huuuuuum ((espanto)). Você tava com piolho?*
- (228) **Otávio:** *Aqui ((coloca a mão na cabeça)).*
- (229) **Professora:** *Daí a mãe tirô?*
- (230) **Otávio:** ((balança a cabeça afirmativamente)).
- (231) **Professora:** *Passaram remedinho?*
- (232) **Otávio:** *Ham?*
- (233) **Professora:** *Passaram remedinho nos cabelos?*
- (234) **Otávio:** *Não /.../.*
- (235) **Professora:** *Passou o pente?*
- (236) **Otávio:** *Aham, tinha tudo ((gesticulando com os braços)).*
- (237) **Professora:** *E daí, saiu todos?*
- (238) **Otávio:** *Quem?*
- (239) **Professora:** *Os piolhos?*
- (240) **Otávio:** ((balança a cabeça afirmativamente e ri)).
- (241) **Professora:** *Ai que bom né, deus o livre.*
- (242) **Crianças:** (falas paralelas, sobre o piolho).
- (243) **Professora:** *Aaaagora, a Kelin vai contar, conta Kelin como é que foi o teu final de semana.*
- A roda termina com o relato da Kelin. Em seguida, as crianças retornam para os seus lugares na mesa, para brincarem com o quebra-cabeça das letras do nome.

### Cena 3: **Chico Bento em... a pescaria!** (pré-escola I F16 – 23.06.2016)

A aula inicia com a roda, e logo a professora convida as crianças para se deslocarem até o “cantinho do pescador”, com vistas a observarem e lembrarem a primeira atividade realizada sobre a sequência didática do pescador, referente aos quebra-cabeças que foram montados em grupos e depois apresentados/reconstruídos para todos. As figuras/cenas eram diferentes, entretanto retratavam o mesmo personagem (Chico Bento). A professora reitera *vamos recapitular, vamos olhar de novo, vamos pensar de novo sobre isso.*

Imagem 9 - Cantinho do pescador



Fonte: Acervo da pesquisadora

(1) **Professora:** *E hoje, eu trouxe mais uma história do Chico. Porém ela não está parada ((coloca a mão nas imagens do mural)), ela está em movimento, ela está em um vídeo. Eu gostaria que vocês observassem tá, olhem para a prô aqui ó. Eu gostaria que vocês observassem a história, olhar o que acontece nessa história, para depois vocês me contarem, certo, sim?*

Imagem 10 - Chico Bento em... a pescaria!



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nesse momento, as crianças organizam suas cadeiras para assistir ao vídeo “Chico Bento em... a pescaria” (duração de 0:50), e a professora orienta que é necessário prestar atenção na história, observando o que acontece, como acontece e em que espaços o Chico Bento está. Em um primeiro momento, as crianças riem e acham o máximo a história. Ao final, a professora reconstrói a história com as crianças (aqui a narrativa está acontecendo para além da roda de conversa).

(2) **Professora:** *Ouviram o que ele falou no final?*

(3) **João:** *Mais ou menos, volta de novo.*

(4) **Professora:** *Eu vou voltar, eu só quero conversar um pouquinho mais com vocês. Prestaram atenção no vídeo?*

(5) **Crianças:** *Siiim!* ((em coro)).

(6) **Professora:** *Me contem, o que aconteceu?*

(7) **João:** *Ele caiu dentro da água, pegô um pexão, pegô otro pexão, pegô um piquininho* ((gesticulando com as mãos)).

(8) **Matias:** *E entrô dentro da água.*

(9) **Professora:** *Ele pegou um peixão, primeiro, né. Alguém lembra a cor do peixão?*

(10) **João:** *Vermelho.*

(11) **Professora:** *E aí, o que que ele fez com o peixão?*

(12) **João:** *Botô dentro da água* ((gesto como se estivesse jogando o peixe de volta para a água)).

(13) **Professora:** *E aí depois?*

(14) **Caetano:** *O otro pexão.*

(15) **Professora:** *O outro peixão, e o que que aconteceu com o outro peixão?*

(16) **Caio:** *Voltô pra água.*

(17) **Caetano:** *Ele pegô e jogô na água.*

(18) **Professora:** *Botou de volta para dentro da água e aí, depois o que aconteceu?*

(19) **Caio:** *Pegô o pequeno e levô pa casa.*

- (20) **Professora:** *Pegou um pequeno e levou para casa. E o que que ele fez com esse pequeno?*
- (21) **Matias:** *Dáí ele botô/*
- (22) **João:** *Botô pra fora e cozinhô ((gesticulando com as mãos)).*
- (23) **Matias:** *Cozinhô.*
- (24) **Professora:** *Tá, eu tenho uma pergunta para vocês.*
- (25) **Caetano:** *Eu vô comê peixe.*
- (26) **Professora:** *Por que que ele não levou os grandão?*
- (27) **João:** *Porque ele não quis.*
- (28) **Professora:** *Por que ele não quis?*
- (29) **Caetano:** *Porque era tão... pesado.*
- (30) **Matias:** *Era muito pesado e /.../ ((gesto como se estivesse segurando e caminhando com o peixe)).*
- (31) **Professora:** *E ó, eu quero que vocês prestem atenção nisso. Vocês já olharam, vocês já viram como está a história/*
- (32) **Matias:** (inaudível).
- (33) **Professora:** *Eu quero que vocês prestem atenção nesse vídeo agora... Olha a pergunta que eu vou fazer, agora vocês vão assistir de novo e vocês têm que descobrir o porquê que o Chico Bento não leva pra casa os peixes grandes.*
- (34) **Caetano:** *O peixão?*
- (35) **Professora:** *Isso. Por que que ele levou... Vocês têm que descobrir assistindo o vídeo agora porque que ele só levou o piquinininho. E eu vou dar uma dica... Ele fala no final... ele fala o porquê que ele não levou. Então prestem atenção, posso colocar de novo?*
- (36) **Crianças:** *Sim!*
- (37) **Professora:** *Prestem atenção, eu sei que está baixinho, mas se vocês ficarem bem quietinhos dá para ouvir. As crianças assistiram novamente ao vídeo, mas agora com bastante atenção. Em seguida...*
- (38) **Professora:** *Ouviram o que ele disse?*
- (39) **Matias:** *Eu ouvi. A mãe dele disse, porque ela não compra uma frigideira mais grande.*
- (40) **Professora:** *Ótimo. Exatamente Matias. Então porque que o Chico Bento botava de volta no rio os peixes grandes?*
- (41) **João:** *Porque ele não qué, porque é muito grande ((gesto com as mãos; abre os braços para mostrar o tamanho do peixe)).*
- (42) **Professora:** *Era muito grande. Porque que ele não podia levar para casa o grandão?*
- (43) **Caetano:** *Porque era muito, muito pesado ((gesticulando com as mãos)).*
- (44) **João:** *Dáí não dá pra cozinhá ((levanta da cadeira)).*
- (45) **Professora:** *Verdade, mas porque que não dava pra cozinhar?*
- (46) **Crianças:** (falas paralelas).
- (47) **Matias:** *Porque /.../ ficava pra fora ((gesticulando com as mãos)).*
- (48) **Professora:** *É, a frigideira era muito pequena e aí o peixe ia ficar pra fora e não ia dar pra cozinhar ((gesticulando com as mãos)).*
- As crianças estão empolgadas e pedem para assistir mais uma vez. A professora então, combina com a turma que eles irão ver o vídeo pela última vez e que depois voltarão para a roda, com vistas a contarem novamente toda a história. Após assistirem, riem e interagem mais um pouco, pois adoraram a história. As crianças retornam para a roda e continuam a conversa, visto que o objetivo estava em reconstruir as cenas vistas no coletivo.

Imagem 11 - A conversa continua



Fonte: Acervo da pesquisadora

(...)

- (49) **Professora:** *Me contem, o que que aconteceu no vídeo?*

- (50) **João:** *Ele caiu na água* ((levanta da cadeira)).
- (51) **Professora:** *Ele quem?*
- (52) **Crianças:** *Chico Bento.*
- (53) **Professora:** *Ah tá, eu preciso saber toda a história, tudo o que aconteceu. Quem era o personagem, onde que ele estava, o que que aconteceu na história e o que que aconteceu no final.*
- (54) **Matias:** *Porque não compra uma frigideira mais grande?* ((gesto com as mãos para mostrar o tamanho da frigideira)).
- (55) **Professora:** *Tá, só um pouquinho, esse é o final. Então vamos lá, desde o começo, vocês têm que se ajudar.* (...)
- (56) **Matias:** *Ô pô, ô pô, depois vamo brincá de batata frita.*
- (57) **Professora:** *Não, hoje nós não vamos brincar de batata frita. Tá... Hoje nós vamos seguir nesse assunto aqui, vamos nos concentrar. Bom, vamos lá então, eu quero saber tudo isso da história, tá bom. Quem estava na história, o que que aconteceu no início, o que que aconteceu ali no meio e o que que aconteceu no final. Tá, faz de conta que a prô não assistiu o vídeo e como vocês iriam contar pra prô. Vai lá. Que que aconteceu no início da história lá do vídeo?*
- (58) **Caetano:** *Ele pescando.*
- (59) **Matias:** *Ele disse pra mãe dele, mãe, mãe compra uma frigideira mais gande?*
- (60) **Professora:** *Assim que começa o vídeo Matias?*
- (61) **Caetano:** *Nããã* ((balança a cabeça negativamente)).
- (62) **Professora:** *Não. Então me contem desde o começo, o que que aconteceu?*
- (63) **Matias:** *Ele tava pescaaando* ((mexendo no pé)), *daí!*
- (64) **Caetano:** *Daí ele caiu dentro da água* ((joga-se de joelhos no chão, como se estivesse caindo realmente na água)).
- (65) **Matias:** *Pescô um peixe, daí ele caiu dentro da água, daí, daí o chapéu/*
- (66) **Crianças:** (falas paralelas).
- (67) **Caetano:** *Eita, caiu o chapéu* ((aponta para a cabeça)).
- (68) **Matias:** */.../. E daí o chapéu, daí, daí, daí, daí /.../. E daí ele bota dentro da água e puxa um peixe grande, daí ele caiu na água, daí ele pega outro peixe e bota dentro da água e daí ele leva pra mãe dele um pexiiinho, daí ele pede pra mãe dele comprá uma frigideira mais grande* ((gesto com a mão mostrando o tamanho da frigideira)).
- (69) **Professora:** *Ótimo. Foi isso que aconteceu na história pessoal?*
- (70) **Crianças:** *Siiim!* ((em coro)).
- (71) **Professora:** *Alguém gostaria de contar mais alguma parte que o Matias não tenha lembrado?*
- (72) **Crianças:** *Não, não, não.*
- (73) **Professora:** *O Matias lembrou de tudo?*
- (74) **Crianças:** *Sim, sim.*
- (75) **Professora:** *Então tá... Hoje o Matias me contou, mas na próxima vez nós temos que ajudar o Matias. Não é só o Matias que tem que contar as histórias, né. Até porque quando a gente for contar as histórias para os colegas, lá da outra turma, todos têm que ajudar, combinado?*
- (76) **Caetano:** *É, porque todos somos amigos.*
- (77) **Professora:** *Isso... Vocês podem cada um voltar para o seu lugar.*

As crianças voltam para os seus lugares e logo a professora conta que a pessoa que criou o personagem “Chico Bento” chama-se Maurício de Souza. Ela salienta que esse autor começou a criar histórias desenhadas, denominadas histórias em quadrinhos, e a parte preferida da história era, portanto, escolhida para tornar-se a capa, semelhante às imagens dos quebra-cabeças montados pelas crianças, que estavam no mural “cantinho da história do pescador”. A professora evidencia que, com o passar do tempo, as histórias desenhadas do Maurício de Souza foram transformando-se em vídeos, como, por exemplo, o da pescaria do Chico Bento. Em virtude desse autor escolher sua parte favorita da história para ser a capa, a professora propõe que as crianças escolham a parte que mais gostaram do vídeo assistido e explorado em aula, para desenhar.

Imagem 12 - Pensar para desenhar



Fonte: Acervo da pesquisadora

Antes do registro, a professora proporciona um tempo para as crianças pensarem na parte preferida para depois, socializarem com os colegas; após, ela pergunta a cada um a parte escolhida, mobilizando-os a falar e partilhar sua ideia. A atividade dura aproximadamente vinte minutos.

O episódio inclui três situações em que as crianças, em situação de roda de conversa, são envolvidas por narrativas de naturezas distintas. Na primeira e na segunda cena, vemos a externalização de momentos do contexto cultural das crianças, nas quais suas vivências são reconstituídas, o que permite a sistematização do mundo a partir da narrativa, a construção de uma versão de cada um, por meio da qual as práticas culturais aparecem com maior evidência, projetando com intensidade dimensões sociais e morais. Já na terceira cena o narrar aparece com outra finalidade, como uma forma de raciocínio.

A narrativa na sala de aula diferencia-se da que ocorre em outros espaços, pois, nesses momentos, além de outros aspectos, a professora apreende muito do que as crianças são. Nessa interlocução, muitas “pistas” podem ser evocadas a fim de estabelecer ligações com o conhecimento institucionalizado.

Ao analisar a primeira e a segunda cenas, destacamos que as narrativas das crianças mobilizam a interação, pois, de alguma maneira, os acontecimentos lhes são “familiares”. Diante disso, “no momento em que a criança produz este desdobramento de conexões e reconexões de suas vivências e confere sentidos cada vez mais complexos às suas percepções ela está experimentando outra etapa de desenvolvimento” (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 361).

Na primeira delas – **Chegaram lá... quatro home armado** –, na qual Júlio (re)constrói oralmente suas experiências e permite ver o olhar que já possui sobre a realidade que o circunda, observamos que a roda de conversa ganha um caráter diferente e necessário, pois nela tem destaque o *evento*; não é a lógica da escola que está em jogo, do saber falar, do saber narrar... O que aparece com mais intensidade é o universo cultural. E, por isso, vamos percebendo que a perspectiva pedagógica se dissolve e a professora reage à narrativa com



outra visão de mundo, referindo-se a um modo de raciocínio que se opõe àquele transposto para a narrativa.

Ao defender que o diálogo é o melhor caminho, a professora Ariane interpõe um julgamento moral aos fatos que constituem a narrativa: que visões de mundo estão imbricadas nessa interlocução? Tão pouco tempo de experiência de escola e as crianças já têm um discurso incorporado em relação às suas normas. Por mais difícil que seja a circunstância em que o indivíduo se encontre, “tem que sê amigo” (turno 64). Além disso, a noção de violência está enredada num sistema de valores. A noção de certo ou errado na ação de um policial, por exemplo, está associada a esse sistema. A professora não se opõe à narrativa, àquela forma de inscrição no mundo organizada pela criança, no entanto, manifesta outra maneira de pensar. Então verificamos, na cena, dois tipos de pensamento: um relacionado à vivência, que toma forma pela narrativa, e outro referente ao julgamento moral, que remonta um conjunto de preceitos vinculados a uma condição de classe, ou a uma concepção religiosa, ou ainda a uma idealização sobre como viver em sociedade. Aqui estabelecemos relação com o *preceito da perspectiva*<sup>31</sup> (BRUNER, 2001, p. 24), pois “entender algo de uma forma não impede que seja entendido de outras formas. Entender de uma determinada forma é apenas ‘certo’ ou ‘errado’ a partir da perspectiva particular a partir da qual se busca o entendimento de algo”. Com isso, Bruner (2001) nos mostra que as interpretações idiossincráticas da realidade estão permanentemente suscetíveis à avaliação de alguém, ao que é estimado como crença canônica da cultura. São modos de vida operando dentro de um mesmo processo cultural. Não existe uma pluralidade de culturas, ao contrário, há um sistema simbólico/de valores que é dessemelhante e que, por sua vez, faz com que os sujeitos tornem-se diferentes, pensem e ajam de formas peculiares.

Valemo-nos, ainda, da tese de Rogoff (2005, p. 15, grifo da autora), pois ao defender que o desenvolvimento humano é um processo cultural, entende que “[...] *as pessoas se desenvolvem como participantes das comunidades culturais*. Seu desenvolvimento só pode ser compreendido à luz das práticas e das circunstâncias culturais de suas comunidades, as quais também mudam”. E, por isso, a autora reitera que “[...] compreender os aspectos culturais do desenvolvimento humano é importante para resolver problemas práticos urgentes” (2005, p. 18).

---

<sup>31</sup> “O significado de qualquer fato, proposição ou encontro é relativo à perspectiva ou quadro de referência a partir do que é construído” (BRUNER, 2001, p. 24).

Para além desse aspecto importante que a situação de elaboração da narrativa suscitou, vale a pena acompanhar e entender outros aspectos do movimento de desenvolvimento conduzido/coordenado pela professora. Quem dá início à narrativa é Júlio<sup>32</sup>, mas logo seus pares envolvem-se com ela dinamicamente. Em virtude da vivência do menino ser marcante, o grupo vai entusiasmando-se pelo assunto que está sendo narrado, pois, de algum modo, já parecem ter ouvido, visto ou experienciado acontecimento parecido.

Se formos retomar as constituintes/universais da narrativa (BRUNER, 2001), ela abarca acontecimentos interligados que advêm de um longo tempo e possui elementos básicos na sua composição (enredo, tempo, lugar, personagens, narrador e ponto de vista).

Na história (re)construída por Júlio, o local seria o bar; além do Júlio estar com seu pai e com o seu tio, chegaram homens armados que estavam à procura do dono do recinto; nesse lugar aconteceu uma confusão por um determinado motivo, que pelo o que observamos, possivelmente foi por uma mulher. Segundo Bruner (2001, p. 136), os problemas estão “no centro das realidades narrativas”.

Júlio, ao começar a (re)construção dos acontecimentos do seu final de semana, tem presente a história previamente arquitetada para ser verbalizada ao grupo, no intuito de seguir uma sequência com início, meio e fim. Nessa hora, sua atenção estava direcionada para lembrar do que havia visto/vivenciado e até sua expressão facial mostrava-se mais séria, falando pausadamente, olhando às vezes para baixo, mexendo na coruja. Algumas crianças riram, já Felipe lhe perguntou: “você também bebeu?” (turno 7), assim como Pedro: “você tomou refri?” (turno 9).

Na roda de conversa, é perceptível que a intervenção do outro estabelece uma ruptura na sucessão lógica do pensamento. Entendendo melhor, a criança se prepara para narrar algo e acha que vai conseguir finalizar como esperava. No entanto, como vimos, com a interação, o encadeamento (“modelo mental”) de Júlio é interrompido, distraíndo-o e provocando/mobilizando o interesse e atenção das outras crianças, a partir dali, a narrativa ficou atrativa e curiosa. Nesse sentido, a professora Ariane retoma a atenção dele e das crianças, a fim de sustentá-los naquele foco e, principalmente, intervindo a fim de ajudar Júlio a organizar novamente seu relato e conseguir concluí-lo. Ela verbaliza: “deixem o Júlio terminar de contar. Vamos ver” (turno 14).

---

<sup>32</sup> Última criança da roda que realizou sua narrativa sobre os acontecimentos do final de semana, e por ser um relato prolongado, com elementos marcantes/intensos que mobilizaram a interação, é que o elegemos para análise.



Júlio pode até ter presenciado/vivenciado o começo da situação, porém, quando a confusão iniciou de fato, deu a entender que havia sido retirado daquele local, e isso vemos claramente quando ele responde à professora: “não. Meu tio que contô” (turno 29). Ou seja, um acontecimento pode chegar a ser relatado fielmente, quando o sujeito vivenciou a ação, em tempo real. Agora, a partir do momento em que a situação é contada para alguém, não há como ser exatamente igual, pois não verbalizamos algo (nesse caso, uma história) da mesma maneira por duas vezes; pode ocorrer um prolongamento ou resumo histórico, com pontos categóricos de mudança. Isso pode ser explicado por Martins e Moser (2012, p. 17), quando ressaltam que

a memória realiza composições, articulações, transformações, que variam de indivíduo para indivíduo e de um tempo para outro, como se estivesse narrando sua própria história, contada de modo único por cada pessoa, conforme seu jeito de assimilá-la. Duas pessoas não contam a mesma história que ouviram e, quando usam as mesmas frases decoradas ao pé da letra, isso não significa que tenham a mesma representação consciente e interior.

O cenário pode ser o mesmo para todos que estão ouvindo, porém, cada um enxerga e interpreta a história do lugar onde se encontra, pois são pontos de vistas/interpretações diferentes. Como afirma Bruner (2001, p. 137), “o formato do problema narrativo não é definitivo nem histórica nem culturalmente. Ele expressa um tempo e uma circunstância; então, as ‘mesmas’ histórias mudam e suas interpretações também, mas sempre com um resquício do que prevalecia antes”.

O contexto no geral pode até ser narrado para alguém, e aqui nos referimos aos elementos principais que compõe a cena, entretanto, o detalhamento, o sentido e a direção vão depender do inesperado, da vontade de saber “por quê”, de permanecer vívido na situação, já que existe a possibilidade da indagação vinda do outro a qualquer momento, assim como o lugar para a contestação, com vistas a contar e negociar versões da história. A partir disso, François (2009, p. 29) afirma que “a conduta da narrativa resulta da maneira como o adulto ajuda a criança a narrar, sobretudo por seu questionamento”, e em seguida notamos a presença viva das crianças também assumindo esse papel.

Dependendo do interesse e da interação destacamos que a narrativa pode tomar diferentes rumos. Desse modo, Vigotsky (2010, p. 162) afirma que “a atenção infantil é orientada e dirigida quase exclusivamente pelo interesse, [...]”. Nessa mesma perspectiva, Gonzalez-Mena (2015, p. 317) complementa que “o desenvolvimento linguístico é facilitado

quando se formam relacionamentos e quando as pessoas envolvidas têm interesses comuns para conversar”.

Como Júlio alegou que foi seu tio que contou o que se passara no interior do bar, poderemos supor que tais fatos não tenham sido necessariamente narrados para ele e sim, por exemplo, para seu pai. Também nos é possível inferir que a imaginação passou a agir, visto que “qualquer atividade imaginativa tem sempre uma história longa atrás de si” (VIGOTSKI, 2014, p. 25), constituindo-se em um processo de composição bastante complexa. Nele, é provável o esforço da criança em se manter no domínio da narrativa mesmo que para isso, conforme François (2009, p.30), ela tenha de “introduzir outros elementos em uma organização dominante, como irrupção no mundo da ficção do mundo real (ou o inverso)”. Bruner (2001, p. 134) atribui uma função a esse elemento presente na composição narrativa. Segundo ele,

[...] a realidade narrativa nos liga ao que é esperado, ao que é legítimo, ao que é costumeiro, mas há um aspecto curioso nesta ligação, pois a ligação canônica de realidades narrativamente construídas arrisca-se a gerar tédio. Então, por meio da linguagem e da invenção linguística, a narrativa busca cativar seu público “fazendo com que o corriqueiro pareça estranho novamente”.

Entendemos, assim, que o grau de conhecimento sobre o assunto abordado, as vivências dos ouvintes assemelhadas à situação relatada e, principalmente, o envolvimento do outro, nesse caso, das outras crianças e da professora, na interlocução, o seu olhar, seu interesse, sua disposição em ouvir, atuarão sobre a própria narrativa.

Percebemos então que, a partir do momento em que há interação, o exercício psíquico é realizado de modo compartilhado, pois não é apenas o Júlio que está imaginando e verbalizando a situação, mas, também, as demais crianças. Elas precisam de certa forma avaliar o contexto para assim adentrar na narrativa, utilizando dos mecanismos culturais e emblemáticos de que dispõem, em virtude de não terem vivenciado a ação em tempo real, como Júlio. Destacamos, ainda, que a todo o momento a narrativa interfere na memória do outro, produzindo uma memória mediada.

Enquanto a memória natural é decorrente da influência direta dos estímulos externos sobre o sujeito e, segundo Oliveira (1997, p. 77), faz referência “ao registro não voluntário de experiências, que permite o acúmulo de informações e o uso dessas informações em momentos posteriores, na ausência das situações vividas anteriormente”, a memória mediada é de natureza distinta. Ela possibilita ao indivíduo o controle do próprio comportamento,

através da utilização de instrumentos e signos que evoquem a lembrança do conteúdo. Dessa forma, a memória constitui-se como um novo método do qual a criança se apropria, não somente para recorrer às experiências anteriores, mas também para incluir na atividade em andamento as atividades posteriores, por intermédio de signos, o que transforma o funcionamento psicológico. A inclusão desses elementos possibilita a interlocução entre passado, presente e futuro. A essência da função de memorização humana incide, então, no fato de os indivíduos tornarem-se capazes de recordar de forma ativa com o auxílio de signos. Vigotsky (2007, p. 50) destaca que “na forma elementar alguma coisa é lembrada; na forma superior os seres humanos lembram de alguma coisa”. Ou seja, com o desenvolvimento histórico-cultural, o indivíduo desenvolve modos de utilização do mecanismo de memória, o que provoca o distanciamento do desempenho determinado pelos processos naturais do funcionamento psicológico. Rocha (2013, p. 119), em seus escritos, complementa que

o emprego dos signos nas práticas sociais e suas repercussões na constituição dos sujeitos nunca dizem respeito a um processo psíquico específico; as operações cognitivas registradas nas situações experimentais não remetem apenas à memória; referem-se também a modos de perceber, comparar, abstrair, tecer novas relações entre sentidos e significados, construir pequenas narrativas, imaginar, pensar e tomar decisões sobre quais recursos devem/podem usar para afetar suas memórias e verificar se as decisões tomadas foram boas ou não; representam, portanto, o caráter interfuncional e sistêmico do psiquismo humano.

Assim, não agimos somente com uma função psíquica em determinada situação e isso caracteriza o cérebro humano como sistêmico em virtude de envolver o todo, de ser um conjunto. Não pensamos o sujeito compartimentado e sim, global, e é assim que podemos compreender, também, as funções psicológicas superiores.

Essa atuação pode ser observada na medida em que Júlio vai se comunicando e ele não consegue contar tudo e a linguagem verbal vai ajudando a retomar os acontecimentos da memória, a organizar seu pensamento ao mesmo tempo, a conciliar sua exposição com as interferências dos colegas, a construir pela fala a narrativa. A mediação, que nesse caso ocorre com maior ênfase por meio da linguagem verbal, tanto da professora quanto dos pares é indispensável, porque eles vão perguntando e é esse movimento que se mostra importante. No turno 42, Pedro questiona Júlio: “dois ou três?”; e depois, no turno 49, faz outra pergunta: “o teu tio morreu?”. Isto é, as indagações realizadas pela professora e pelos colegas atuam sobre o sistema psicológico, exigindo dele uma reestruturação para que a narrativa torne-se compreensível ao outro, reorganizando o pensamento com o apoio da linguagem verbal. Nesse sentido, “o que diferencia o vivido no passado do que está sendo vivido no presente é

que a vivência atual passa por uma reestruturação” (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 361), já que ela sofre a presença e a intervenção do outro.

No momento em que a criança vai agindo, vão se produzindo formas de pensamento que são apoiadas pelas perguntas, pelas intervenções, pelas marcações que os outros fazem. Logo, a criança vai trazendo, recuperando voluntariamente a memória, a atenção e produzindo aquilo que vamos chamar de imaginação. Ou seja, entendendo que o outro não tem a vivência do narrado, é pela pergunta que a imaginação ganha espaço. A imaginação é mobilizada pela narrativa, aparecendo, pois, mediante a pergunta do outro.

Conforme os escritos vigotskianos, é preciso considerar a imaginação como “uma forma mais complicada de atividade psíquica, a união real de várias funções em suas peculiares relações” (VIGOTSKI, 1998, p. 127). Por isso, trata-se de uma condição intrínseca à atividade cognitiva do homem, na medida em que é inventiva de algo novo, adquirindo uma função acentuada no seu comportamento e transformando-se em um meio para ampliar sua experiência,

[...] desse modo, este poderá imaginar aquilo que nunca viu, poderá, a partir da descrição do outro, representar para si a descrição daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu, o que não está limitado pelo círculo e fronteiras estritas da sua própria experiência, mas também pode ir além das suas fronteiras, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social de outros (VIGOTSKI, 2014, p. 15).

Em relação a isso, Vigotski (2014, p. 12) assegura que “precisamente toda fantasia parte da experiência acumulada: quanto mais rica a experiência, tanto mais deverá ser rica, em circunstâncias semelhantes, a imaginação”. Nesse sentido, o adulto, devido à sua “maior” experiência e amadurecimento, pelo desenvolvimento das funções de sua estrutura psicológica, vai imaginar um maior número de fatos do que a criança pequena. No entanto, consideramos que a criança parece aproveitar melhor a atividade criadora da imaginação, uma vez que, diferentemente do adulto e mesmo imaginando menos acontecimentos, investe mais nessa função psíquica. Na Educação Infantil, os processos criativos manifestam-se, em sua maioria, nas brincadeiras, não sendo meras lembranças, mas uma (re)elaboração criativa das vivências; imaginar é uma construção contínua dos materiais captados do mundo real.

A segunda cena – **Contar o que aconteceu e não o que vai acontecer** –, também tem por base a situação da roda de conversa e a tarefa de relatar os acontecimentos do final de semana.

A professora Ariane, assim como na primeira situação, preocupa-se em garantir o espaço de fala para cada criança. Ao mesmo tempo em que oportuniza o tempo para comunicação oral, primando pelo respeito e escuta/ausculta, intervém no sentido de ajudá-las a estruturar o pensamento e também a desenvolver a capacidade de síntese.

Mais importante do que garantir o espaço de fala para cada um, a professora reitera: “escutar o outro colega é fechar a boca, abrir o ouvido e olhar para esse colega que tá falando, prestar atenção de verdade” (turno 3). Aqui, consideramos pertinente trazer o conceito de escuta e suas múltiplas dimensões, discutido por Rinaldi (2016, p. 236): a escuta precisa ser sensível aos padrões que nos conectam com os outros; a escuta tem que ser aberta e sensível à demanda de ouvir e ser ouvido, não escutando só com o ouvido e sim com todos os sentidos; a escuta deve conhecer as muitas linguagens; escutar a nós mesmos nos encoraja a ouvir o outro; escutar demanda tempo; a escuta é provocada por curiosidade, desejo, dúvida e incerteza; a escuta produz perguntas e não respostas; a escuta é emoção; a escuta deve receber e ser aberta aos distintos pontos de vista; escutar envolve a interpretação; escutar não é fácil, pois requer consciência e interrupção dos julgamentos e preconceitos; escutar tira o sujeito do anonimato; escutar é a base de qualquer relação; a escuta acontece dentro de “um contexto da escuta”, em que o indivíduo aprende a ouvir e a narrar sentindo-se legitimado para interpretar, através da ação, emoção, expressão e representação.

Diante disso, a escuta que a professora faz das crianças e as crianças fazem umas das outras é fundamental, o que demonstra que o espaço formal de aprendizagem “[...] deve ser um ‘contexto de múltipla escuta<sup>33</sup> [...]’” (RINALDI, 2016, p. 238). A questão, como Rinaldi menciona, é que, desde o princípio, as crianças manifestam que têm uma voz, que sabem como escutar e, em sendo assim, almejam que os outros lhes deem ouvidos. Nas palavras da autora,

as crianças sentem que nós valorizamos o que elas dizem e, portanto, o que elas pensam [...]. Acima de tudo, elas sentem que, ao valorizarmos os seus pensamentos, nós as valorizamos como indivíduos únicos que estão dizendo algo importante; elas sentem o quanto são importantes para nós (2016, p. 244).

---

<sup>33</sup> A escola como espaço da múltipla escuta abarca professores e crianças, seja individualmente e coletivamente que saibam escutar (com todos os sentidos) a si mesmos e aos outros.

Em âmbito geral, por mais que a escuta e a reciprocidade<sup>34</sup> sejam capacidades indispensáveis, o tempo de fala para cada criança precisa ser gerenciado (controle compartilhado) para que a narrativa signifique o mundo; a professora mobiliza a narrativa das crianças através da pergunta e, aos poucos, elas também vão apoderando-se dessa estratégia para intervir no arranjo e na elaboração do pensamento, em interação; não só a professora pressupõe a cena narrativa, mas as próprias crianças vão preenchendo as lacunas e tornando-se coautoras na interlocução.

Todas as narrações infantis apresentam um enredo, personagens e um contexto e, por meio delas, são externalizados os universos culturais. Mesmo com particularidades, a narrativa de cada criança, de certo modo, interfere e impulsiona a narrativa dos pares. Além das perguntas da professora (e aos poucos das crianças) para ajudar na constituição do pensamento, destacam-se suas expressões fáticas de linguagem, com vistas a manter o canal de comunicação aberto com e entre as crianças. Citamos, por exemplo, quando ela fala “é?” (turnos 7, 33 e 83), “tá bom” (turno 35), “huhum” (turno 125), “ah, legal!” (turno 131), “isto, isto” (turno 178), “ótimo! Muito bom!” (turno 193), “que legaaal! Que bom!” (turno 214). Diante disso e, lembrando da primeira cena, torna-se relevante enfatizar que “a língua é aprendida em contexto. As crianças usam a linguagem que tiverem para falar com os adultos e com outras crianças, e, quanto a outra pessoa responde, elas tentam entender a mensagem e responder de maneira que mantenha a conversa em andamento” (GONZALEZ-MENA, 2015, p. 314).

Logo no começo, quando João está narrando, é compreensível o contexto (passeio na praça com sua cachorra, acompanhado dos pais; logo a cachorra correu atrás do gato), mas professora Ariane também almeja saber como é o nome da cachorra. João vai se comunicando e introduz outros elementos na narrativa (como a pipa, a viagem dos pais); porém, a professora persiste nas perguntas para mobilizar a atenção: “como é o nome dela?” (turno 11); “ããã, como é o nome da tua cachorra?” (turno 15); “como é o nome dela?” (turno 17); “como é o nome da tua cachorrinha?” (turno 19). Até que ele fala à professora: “não, é ummm cachorrão” (turno 20). Ela pergunta novamente: “como é o nome dela?” (turno 21). Aí João lhe responde: “Cândida” (turno 22).

Nesses turnos de fala, percebemos que, além da professora participar, ela obstaculiza a mente do João, mexe com a estrutura da narrativa, que para ele já estava pensada. Na

---

<sup>34</sup> Baseando-se na “pedagogia da relação e da escuta” que distingue o trabalho em Reggio Emilia, Rinaldi (2016, p. 235) comenta que “a capacidade de escuta e expectativa recíproca, que permite a comunicação e o diálogo, é a qualidade da mente e da inteligência humana que está claramente presente nas crianças pequenas”.

sequência da história, então o menino recupera que foi na pracinha, mas também relata que foi na igreja na segunda-feira e que amanhã vai de novo na igreja, onde vai ter um professor e um Papai Noel que vai vir de “treinó” e vai dar doce (turno 26). Nesse instante, ingressaram outros elementos e, aqui, a professora verbaliza algo e procura focalizar sua atenção, lembrar a orientação, o que serve tanto para ele quanto para o grupo: “ok, mas a prô quer, lembra, ó. A prô vai aproveitar o que o João falou, pra dizer uma coisa. Lembra que a gente tem que contar o que aconteceu, não o que vai acontecer, tá” (turno 27). E essa mesma frase é dita de outra forma mais tarde: “tá, Matias. Escuta Matias a pergunta da prô. Olha pra prô. A prô quer saber o que que aconteceu no teu final de semana” (turno 42).

Podemos ainda destacar o valor da colaboração dos pequenos na narrativa uns dos outros e, aqui, destacamos que “a apropriação e o desenvolvimento progressivo da linguagem oral interferem sobre a memória, a atenção, o pensamento, a percepção da criança já que as palavras são signos por excelência” (BISSOLI, 2014, p. 836). Por exemplo, após Caetano relatar ter feito um “pic de sangue”, mais à frente Renan o questiona: “ma daí o que que o médico falô?” (turno 71). Ao mudar o contexto, Caetano verbaliza que ficou em casa com o seu “mano”, já que seus pais foram ao mercado. Com isso, Renan lhe pergunta: “mas ele te cuida? (turno 116)”. Ele responde: “não... eu cuido dele” (turno 117). Isto é, assim como a professora, as crianças obstaculizam o pensamento umas das outras, prestam atenção e se posicionam de modo peculiar, encontrando estratégias para serem cúmplices/coautoras da narrativa.

Como nessa cena as crianças têm um ano a menos (aproximadamente) do que as crianças da cena anterior, o papel da professora Ariane se torna ainda mais importante no processo de construção linguística, o que transforma o sistema de funções psíquicas. A partir dos estudos sobre Vigotski, Souza e Andrada (2013, p. 358) reafirmam que “a palavra é o signo que conceitua e, ao mesmo tempo, representa o objeto, dando-lhe sentido como um predicado do pensamento. À medida que a fala fica mais complexa, o pensamento também se torna mais desenvolvido”. Nesse mesmo caminho, Bissoli (2014, p. 847) enfatiza que, ao trabalho pedagógico na Educação Infantil, incumbe-se a função de “[...] ampliar e complexificar a linguagem oral da criança, por intermédio do diálogo constante com ela, tendo em vista que o conteúdo da linguagem interna é resultante da internalização das interações verbais que a criança estabelece”. Diante disso, a autora reitera que a atividade de comunicação possibilita que a linguagem da criança vá, gradativamente, “[...] agregando à função comunicativa e relacional também a função reguladora”.

O movimento da narrativa do Sandro deixa clara a questão acima, no momento em que compartilha ter jogado bola com seu pai. Em seguida, ele explica: “daí eu brinquei com meu pai de jogá bola, que era isso. O brinquedo, e o negócio de jogá bola era até assim ((abre bastante os braços))... Assim, enorme, assim” (turno 140). A professora então lhe pergunta: “ah, a goleira?” (turno 141) e ele balança a cabeça afirmativamente. Além do Matias e do João interagirem e comentarem algo sobre a bola, Sandro verbaliza: “e daí eu achei uma bola, uma bola que era assim ((mostra com as mãos, referindo-se a uma bola pequena)), botei no negócio de jogá bola e joguei com meu pai (turno 152). A professora, esforçando-se para compreender qual era o jogo de bola a que Sandro estava se referindo, comenta: “e, ããã, aquele jogo que faz assim, com os jogadorzinho” (turno 153). O menino ainda não se vê conformado, pois, para ele, parece que a professora e nem o grupo estão entendendo qual é o jogo. Diante disso, Sandro responde: “não, aquele que o companheiro faz gol. Sabe?... Tipo bonequinhos” (turno 154). A professora responde e, ao mesmo tempo fala para Sandro: ah, pois é, dos bonequinhos, futebol de botão” (turno 155). Ele balança a cabeça como quem gostaria de dizer: “ainda não é” (turno 156). A professora o questiona: “ou tinha o bonequinho de verdade, assim?” (turno 157), mas ele fala: “nããã” (turno 158). Matias tenta ajudar a descobrir, dizendo: “assim ó, pô, uma coisa assim ó, que daí joga as bolinha” (turno 159). Aí a professora fala: “tá, e o que mais Sandro?” (turno 160).

Partes do trecho referido nos mostram a importância das palavras para que a criança consiga se expressar com clareza. Como foi discutido no primeiro capítulo, os estudos vigostkianos (1998) ressaltam que o sistema de funções psicológicas depende do nível alcançado pela criança no desenvolvimento do significado das palavras. Ou seja, quando o indivíduo pensa, é organizada uma ideia que procura fazer sentido com as coisas do mundo exterior e essa organização exprime-se por meio da palavra. Nessa mesma direção, Martins e Moser (2012, p. 14) enfatizam que “as formas conscientes do homem aparecem impulsionadas e moldadas pela mediação da linguagem: não pensamos sem palavras (é inconcebível formar um conceito sem traduzi-lo em termos semióticos: não pensamos no vácuo)”.

A linguagem oral não foi suficiente para que Sandro se fizesse entender para o grupo. E aqui reafirmamos que a criança pequena, especialmente, tem a fala seguida pelo gesto, pelo movimento constante do corpo, no qual o elemento da *intersubjetividade* (BRUNER, 2001) ganha ainda mais valor, visto que a mente não é compreendida apenas pela palavra dita, mas, também, pela dramatização do episódio. Provavelmente, o jogo de que Sandro estava tratando



era o pebolim, entretanto, por não saber o nome ou por não lembrar para poder falar sobre, utilizava de outras estratégias para tornar-se compreensível.

Cabe aqui trazer Mukhina (1995, p. 239) e o desenvolvimento das funções da linguagem (situacional, contextual, explicativa). Seus escritos destacam que o(a) interlocutor(a) “espera da criança uma linguagem clara e um contexto mais independente da situação. Influenciada pelos que a rodeiam a criança vai remodelando a linguagem situacional, substituindo-a por uma linguagem mais compreensível para os que se relacionam com ela”, linguagem esta que é desenvolvida com o apoio das perguntas. Pensando nisso, a estudiosa (1995, p. 239, grifo da autora) ressalta que, conforme crescem seus interesses cognitivos,

a criança assimila a *linguagem contextual*, esta que descreve a situação com um número suficiente de detalhes que permitem compreendê-la sem vê-la. O relato sobre [...] um fato interessante e descrição de um objeto só podem ser compreendidos com uma exposição clara. A criança exige cada vez mais de si e procura construir seu relato de acordo com certas exigências que ela mesma se impõe.

Ainda, um tipo especial de linguagem infantil é a explicativa, que desenvolve a criança social e intelectualmente, pois demanda que “[...] a exposição obedeça a uma ordem, que revele as principais relações e circunstâncias de uma situação que o interlocutor deverá compreender” (MUKHINA, 1995, p. 240).

Destacamos, pois, quão importante é o papel do adulto (da professora) com relação a essa ampliação da visão do mundo, do desenvolvimento da percepção dos objetos reais, da significação das palavras, no sentido da criança evocar a imagem visual (no caso, da mesa de pebolim) e, junto com ela, conseguir verbalizar o que estava pensando. Sendo assim, com base em Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 200-201),

a narrativa é um modo de pensamento que permite à criança usar inteligências múltiplas e sentidos plurais. Quando o professor é um “coleccionador” dos artefatos culturais das crianças, pode facilmente provocar conversações, comunicações, diálogos em torno desses artefatos e das experiências que os criaram [...].

Por ser adulta, a professora é considerada como uma “coleccionadora” dos mecanismos culturais infantis, chegando a ser quase uma “enciclopédia” para as crianças, pois são múltiplas as experiências e os conhecimentos que são levados e partilhados no espaço escolar. Cabe ao adulto compreender as linguagens e estabelecer relações de mediação,

obstaculizando o pensamento dos pequenos e sofisticando o universo linguístico. Gonzalez-Mena (2015, p. 321-322), ao corroborar esse entendimento, ressalva,

ajude as crianças pequenas a expandir seu vocabulário. Conforme as crianças avançam na pré-escola, o número de palavras que elas usam aumenta espantosamente, e suas frases tornam-se mais longas e complexas. Os adultos auxiliam nesse processo dando muito o que falar às crianças durante projetos e estudando assuntos de interesse. Ao falarem, elas desenvolvem ideias, planejam, deparam-se com problemas, avaliam soluções e começam a prever desfechos e consequências. Elas conseguem fazer um pouco por conta própria, mas ter um adulto por perto para auxiliá-las acrescenta profundidade e amplitude ao processo de pensamento e à língua que o expressa.

No caso da narrativa do Sandro, poderíamos nos questionar por que a professora não conseguiu compreender o nome/categoria do jogo de futebol e, portanto, ela menciona: “tá, e o que mais Sandro?” (turno 160). Alguns aspectos podem ser mencionados: o menino estava tentando expressar verbalmente e corporalmente as características gerais desse jogo, a fim do grupo entender, porém lhe faltava o conceito das palavras para dizer o que pretendia; por viver na mesma cultura que Sandro (e das demais crianças), provavelmente a professora Ariane conhece o jogo de pebolim (é o jogo que pressupomos ao ler a cena e ao assistir à videogravação) e, por isso, realizou suas tentativas para manter o pensamento dele em movimento, perguntando sobre o jogo a fim de designá-lo. No entanto, podemos observar que a atenção da professora não está agindo inteiramente na narrativa de Sandro, visto que fatores externos influenciam sua disposição para a atividade. Ela precisa, além de auxiliar Sandro, controlar a sequência da aula, gerenciar o tempo para que todas as crianças tenham oportunidade de falar na roda, coordenar as intervenções das outras crianças na narrativa do colega, intervir para que as crianças não se dispersem...

Quando chega a vez de Otávio, ele verbaliza que teve a festa (de aniversário) da sua irmã. Ele diz: “depois o meu pai tava lá, o Ceci, a Cassi, eu, o tio Tutu. Depois nós fomos comê e o tio Tutu foi pa casa, /.../ e foi dormi, eu também fui dormi. Depois eu tive muito piolho” (turno 226). De uma festa de aniversário, apareceu a história do piolho. A professora começa a indagá-lo: “huuum ((espanto)). Você tava com piolho?” (turno 227); ele responde: “aqui” ((coloca a mão na cabeça)) (turno 228). A professora lhe pergunta: “daí a mãe tirô?” (turno 229). Otávio balança a cabeça sinalizando que sim. A professora o questiona: “passaram remedinho?” (turno 231) e o Otávio diz: “ham?” (turno 232). Ao repetir o questionamento para Otávio, a professora expande a pergunta a fim de que ele a compreenda: “passaram remedinho nos cabelos?” (turno 233). No entanto, ele responde que “não” (turno

234). Ela então faz outra pergunta: “passou o pente?” (turno 235). Otávio fala: “aham, tinha tudo” (turno 236). A professora continua: “e daí, saiu todos? (turno 237). O menino devolve a indagação: “quem?” (turno 238). Ela o questiona novamente: “os piolhos?” (turno 239). Aí Otávio entende, sinaliza afirmativamente ao balançar a cabeça e ri. Percebemos que a professora mantém o pensamento de Otávio em movimento, por meio da linguagem/da pergunta, centrando sua atenção, de certa forma, para pensar sobre o que estava verbalizando e no que estava sendo questionado, com vistas a tornar a interlocução mais clara.

Na terceira cena – **Chico Bento em... a pescaria!** –, observamos que a narrativa tem por base outra experiência. A narrativa desponta como forma de raciocínio, com clara intervenção pedagógica, e, para mostrar o movimento do pensamento narrativo, optamos por ir recuperando os trechos que são marcantes, a fim de discuti-los.

O propósito dessa última situação didática era a (re)construção de um vídeo<sup>35</sup> animado breve sobre a pescaria do Chico Bento, o que dá continuidade à sequência didática do pescador (especificada melhor no primeiro episódio). Diferentemente das duas primeiras situações, na terceira cena, as crianças se encontram na posição de expectadoras e não de protagonistas. O grupo já parte de algo pronto, mas que também demanda a (re)construção da cena posteriormente, na roda. Além do pensamento e da linguagem, estão imbricadas de forma acentuada, as funções psíquicas superiores da atenção e da memória. Como vou narrar o que eu vi e ouvi?

Notamos claramente a intervenção da professora, valendo-se da pergunta a fim de que as crianças reorganizem as cenas e consigam reconstruí-las em linguagem, estruturando a narrativa em uma sequência coerente. Ou seja, da mesma forma que as experiências reais, a história do vídeo tem um enredo, personagens e contexto (Chico Bento está próximo de um rio, tentando pescar um peixe para levá-lo para sua mãe cozinhar; o problema é que foi um tanto difícil encontrar um peixe com o tamanho correspondente à dimensão da frigideira da sua mãe; depois de fisgar dois peixes enormes, ele finalmente consegue pegar um peixe pequeno e levar para casa). O vídeo reúne imagem e sonorização, com expressões fáticas de linguagem do Chico Bento como: “rrrr”, “ai, ai, ai, aiii!”, “êita”, “hum”. Somente ao final, ao chegar em casa, ocorre um diálogo: “cheguei” (Chico Bento); “oi, fio” (mãe); “tá aqui ó” (Chico Bento) ((entrega o peixe à sua mãe, que já coloca na frigideira que está sobre o fogão)). Ele, por fim, a questiona: “ô mãe, má porque que a senhora não compra uma frigideira mais grande hein?”.

<sup>35</sup> Fonte: [goo.gl/FTCKzT](http://goo.gl/FTCKzT) - Chico Bento em: A Pescaria - Turma da Mônica.

Com o pedido entusiasmado das crianças, a professora Ariane põe o vídeo três vezes. Nesses instantes, são perceptíveis as diferentes posturas das crianças ao assisti-lo. Em primeiro lugar, sabemos que um filme é algo que fascina as crianças, e, nesse caso, por envolver o computador, mais ainda. Os recursos tecnológicos impressionam os pequenos e, mesmo que alguns não tenham acesso a isso, eles sabem que estão disponíveis no seu entorno.

Embora a professora tenha orientado: “eu gostaria que vocês observassem a história, olhar o que acontece nessa história, para depois vocês me contarem, tá?” (turno 1), na primeira vez, as crianças assistem ao filme e até riem. Seus olhares são muito rápidos e apreendem o geral da cena. A professora pergunta-lhes: “ouviram o que ele falou no final” (turno 2). João lhe responde: “mais ou menos, volta de novo” (turno 3). Mas antes de passar novamente, a professora ressalta que precisa falar um pouco sobre a história com as crianças. Ela indaga-as: “me contem, o que aconteceu?” (turno 6). Para entendermos a lógica que as crianças utilizaram, retomemos o trecho:

(...)

(7) **João:** *Ele caiu dentro da água, pegô um peixão, pegô otro peixão, pegô um piquinininho* ((gesticulando com as mãos)).

(8) **Matias:** *E entrô dentro da água.*

(9) **Professora:** *Ele pegou um peixão, primeiro, né. Alguém lembra a cor do peixão?*

(10) **João:** *Vermelho.*

(11) **Professora:** *E aí, o que que ele fez com o peixão?*

(12) **João:** *Botô dentro da água* ((gesto como se estivesse jogando o peixe de volta para a água)).

(13) **Professora:** *E aí depois?*

(14) **Caetano:** *O otro peixão.*

(15) **Professora:** *O outro peixão, e o que que aconteceu com o outro peixão?*

(16) **Caio:** *Voltô pra água.*

(17) **Caetano:** *Ele pegô e jogo na água.*

(18) **Professora:** *Botou de volta para dentro da água e aí, depois o que aconteceu?*

(19) **Caio:** *Pegô o pequeno e levô pa casa.*

(20) **Professora:** *Pegou um pequeno e levou para casa. E o que que ele fez com esse pequeno?*

(21) **Matias:** *Dá ele botô/*

(22) **João:** *Botô pra fora e cozinhô* ((gesticulando com as mãos)).

(23) **Matias:** *Cozinhô.*

(24) **Professora:** *Tá, eu tenho uma pergunta para vocês.*

(25) **Caetano:** *Eu vô comê peixe.*

(26) **Professora:** *Por que que ele não levou os grandão?*

(27) **João:** *Porque ele não quis.*

(28) **Professora:** *Por que ele não quis?*

(29) **Caetano:** *Porque era tão... pesado.*

(30) **Matias:** *Era muito pesado e /.../* ((gesto como se estivesse segurando e caminhando com o peixe)).

A memória vai agindo cooperativamente e é a professora que ajuda as crianças a agirem umas com as outras. Como? A palavra é referência de memória, principalmente, pelas perguntas da professora. Além disso, quando as crianças narram elas estão, ao mesmo tempo, memorizando o que viram e escutaram. Percebemos que o contexto da cena foi apreendido

pelas crianças e, de forma conjunta, por meio da sustentação da professora pelas perguntas, foram respondendo e (re)construindo partes significativas da história, o que visualizaram num todo.

Porém, ainda as crianças não tinham alcançado o objetivo proposto pela professora, que era descobrir o que motivou Chico Bento a não levar peixes grandes para casa. Agora, era preciso concentrar-se nos detalhes. Nesse sentido, a professora reitera: “eu quero que vocês prestem atenção nesse vídeo agora... Olha a pergunta que eu vou fazer, agora vocês vão assistir de novo e vocês têm que descobrir o porquê que o Chico Bento não leva pra casa os peixes grandes” (turno 33). Caetano retorna a questão: “o peixão?” (turno 34). A professora reforça: “isso. Por que que ele levou... Vocês têm que descobrir assistindo o vídeo agora porque que ele só levou o piquinininho. E eu vou dar uma dica... Ele fala no final... ele fala o porquê que ele não levou. Então prestem atenção, posso colocar de novo?” (turno 35). Ela então põe a rodar o filme novamente para as crianças.

Em segundo lugar, destacamos que as crianças foram desafiadas a deflagrar algo e, por conseguinte, para descobrirem, precisavam estar ainda mais atentas. Nessa segunda vez, assistiram ao filme em total silêncio. Logo, é possível notar que, quando as crianças têm um desafio, e nesse caso, mediado pela palavra da professora, a função psicológica atencional aumenta. Sofisticando a atenção, dialeticamente a função da memória também é movimentada, complexificando o sistema psicológico. Nesse sentido,

a criança não inventa as formas de memorizar e de reproduzir, essas são sugeridas de alguma forma, pelo adulto. Se o adulto dá uma missão para a criança, pede que a repita. Se lhe pergunta algo, através das próprias perguntas dirige o processo de reprodução: “E o que aconteceu depois?”; Quais foram os outros animais parecidos com o cavalo que você viu?” etc. Pouco a pouco, a criança aprende a repetir, a reelaborar, a ordenar o material com o propósito de memorizá-lo, a utilizar as conexões para memorizar. Desse modo, a criança toma consciência de que para lembrar são necessárias algumas operações específicas e que precisa lançar mão de meios auxiliares (MUKHINA, 1995, p. 289).

Quando terminaram de assistir ao vídeo, no segundo momento, a professora pergunta: “ouviram o que ele disse?” (turno 38). As crianças compreenderam o que Chico Bento falou no final e, após várias intervenções, chegaram à resposta requerida pela professora.

**(39) Matias:** *Eu ouvi. A mãe dele disse porque ela não compra uma frigidera mais grande.*

**(40) Professora:** *Ótimo. Exatamente Matias. Então porque que o Chico Bento botava de volta no rio os peixes grandes?*

**(41) João:** *Porque ele não qué, porque é muito grande ((gesto com as mãos; abre os braços para mostrar o tamanho do peixe)).*

**(42) Professora:** *Era muito grande. Por que que ele não podia levar para casa o grandão?*

(43) **Caetano:** *Porque era muito, muito pesado* ((gesticulando com as mãos)).

(44) **João:** *Daí não dá pra cozinhar* ((levanta da cadeira)).

(45) **Professora:** *Verdade, mas por que que não dava pra cozinhar?*

(46) **Crianças:** (falas paralelas).

(47) **Matias:** *Porque /.../ ficava pra fora* ((gesticulando com as mãos)).

(48) **Professora:** *É, a frigideira era muito pequena e aí o peixe ia ficar pra fora e não ia dar pra cozinhar.*

Em nenhum momento do filme, é verbalizado que o peixe é pesado e que ele iria ser cozido. Tais informações foram pressupostas pelas crianças ao interpretarem a narrativa, como espectadoras e examinadoras daquela cena.

Em seguida, as crianças retornam para a roda com o desígnio de (re)construírem juntas a história da pescaria do Chico Bento, sem o instrumento auxiliar (o filme). A professora propõe que a turma conte o que aconteceu no vídeo, e agora, com mais intensidade, observamos a sua intervenção no sentido de apoiar as crianças na (re)elaboração do pensamento pela/na linguagem, com vistas a ter um encadeamento, com início, meio e fim. João inicia: “ele caiu na água” (turno 50), e rapidamente a professora lhe pergunta: “ele quem?” (turno 51). Quando as crianças respondem “Chico Bento” (turno 52), a professora imediatamente repete que precisa ouvir toda a história, pois como naquele instante estava fazendo de conta que nunca havia assistido ao vídeo, ela se colocou na posição de ouvinte para que a turma treinasse como contar uma história para alguém, para mais tarde também expressarem-se diante de um público maior. Nesse sentido, ela frisou que era necessário que as crianças relatassem quem era o personagem, em que local ele estava, o que aconteceu durante a história e como terminou.

Matias rapidamente diz: “porque não compra uma frigideira mais grande” (turno 54). Com isso, vemos que ele verbalizou o que lembrou, visto que esse momento foi o que demandou maior atenção das crianças, pois a professora havia mencionado a importância de entenderem a fala de Chico Bento no final do vídeo. A professora o questiona: “assim que começa o vídeo Matias?” (turno 60). Ela reitera: “bom, vamos lá então, eu quero saber tudo isso da história, tá bom. Quem estava na história, o que que aconteceu no início, o que que aconteceu ali no meio e o que que aconteceu no final [...]”.

Fundamentalmente, a narrativa como unidade de análise aparece nas situações de campo como convergência de várias funções psicológicas superiores. Embora se constitua como uma forma de pensamento mediada pela palavra, no seu movimento, são demandados outros recursos, como atenção, memória, imaginação...

Baseando-nos, pois, nas palavras de François (2009, p. 34), a narrativa talvez seja considerada bem mais como efeito discursivo do que como gênero. E isso foi ganhando visibilidade no decorrer de nossas reflexões. É pensando nisso que o autor destaca que

a narrativa é discurso no sentido de que os efeitos na colocação em palavras [...] de um locutor encontram a interpretação favorável de um receptor. Todo locutor está às voltas com a linguagem, a língua, as relações com sua própria fala e as relações intersubjetivas. Isto porque nenhum discurso pode ser a expressão simples de significações discretas, codificadas, decodificadas. O sentido não se apreende senão através dos movimentos discursivos, que revelam tanto afinidades como rupturas, ajustamentos, quanto defasagens (2009, p. 35).

Falar de si ou de uma história ouvida ou vista envolve a (re)construção dos acontecimentos e, por isso, várias funções psicológicas superiores agem mutuamente, estão unidas em uma mesma ação. Tal atividade é uma conexão entre os indivíduos, ou seja, para a narrativa existir é indispensável a relação com o outro. As situações de desenvolvimento descortinam fortemente a intencionalidade da professora, o que vai dando visibilidade à ação mediada.

Reiteramos que boa parte das narrativas infantis é criada na interlocução com o outro, isso porque, conforme destacado anteriormente, o pensamento da criança pequena sustenta-se primariamente na memória (VIGOTSKY, 1998, p. 44). Nessa mesma direção, Mukhina (1995, p. 287) enfatiza que “na idade pré-escolar desenvolve-se intensamente a capacidade de recordar e reproduzir o que se recorda”.

Amparada em Bruner, nos estudos sobre a narração, Gandini (2016, p. 323) afirma que “[...] se não falarmos sobre as nossas experiências, nós não existimos”. Sobre este pensar, seja na narrativa como forma de inteligência ou como força do evento, as experiências do indivíduo, em algum momento, vão ser evocadas na linguagem verbal, em virtude de ser uma maneira de estabelecer elo entre o contexto e o conhecimento, na escola. Pela lógica, ao falarmos sobre nós mesmos, deixamos um pouco de nós e levamos um pouco dos outros, intervimos naquilo que somos, falamos, fazemos e pensamos e no que os outros são, falam e pensam. Ao ressaltarem a pertinência dos estudos de Vigotski, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p. 200) afirmam que

as experiências vividas das crianças são um veículo para aprendizagem dos instrumentos culturais (linguagem oral e escrita, linguagem matemática, linguagem científica, linguagem plástica e estética, linguagem ética e cívica, etc.) e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, imaginação, reflexão) quando se realizam por meio de processos de exploração, em comunicação social e interpessoal.

Indagamo-nos assim: *quais são as atividades, na Educação Infantil, que propiciam à criança a partilha das suas experiências?* Remetemo-nos, aqui, à experiência não como experimento, mas sim, à experiência que está relacionada com a elaboração de sentido daquilo que acontece ao sujeito. No nosso caso, estamos realçando a narrativa oral, tão essencial ao desenvolvimento psíquico. É na fala do outro que o sujeito encontra uma abertura para fazer-se integrante da cena. E, nesse sentido, perguntamo-nos: *o indivíduo pode representar narrativamente algo que não passa pela sua experiência?* A resposta plausível para esta indagação está no fato de que a criança pequena já pode inventar sua narrativa a partir do relato de alguém, já que as características desse gênero são mantidas, conforme Bruner, independentemente de serem reais ou imaginárias. Não podemos destituir o grau de relevância que o outro ganha nesse processo, pois, em algum momento, o adulto (professora) ou os próprios pares compartilham o que sabem, viveram, ouviram ou viram. Isto é, queremos dizer aqui que não só a criança pequena, mas o indivíduo no curso do seu desenvolvimento precisa ter uma base para criar algo novo.

Por mais que os sujeitos vivenciem determinada ocorrência em tempo real, a narração de cada um vai ocorrer de um jeito, em virtude da intenção interpretativa, das vicissitudes da história. O que importa é que precisamos compreender que o pensamento narrativo está ligado a tudo o que existe e não ao que não existe; falamos apenas daquilo que conhecemos, o que resulta na construção de estruturas ou representações ou *realidades* distintas. Vemos, pois, o conceito de *transação* ganhar vida no cenário pesquisado, um encontro de mentes, sendo que “as realidades sociais não são tijolos nos quais tropeçamos ou nos contundimos quando os chutamos, mas os significados que conquistamos ao partilharmos cognições humanas” (BRUNER, 1997a, p. 128). Ou seja, a questão é que o alicerce deve existir para que a narrativa seja construída. Senão, onde *estaria alojado o poder da função psicológica imaginativa?*

Poderíamos continuar situando nuances do que discutimos até o momento, porém, não temos espaço nem tempo para fazer tanto em um só texto. O material produzido é extenso e aqui só consta uma limitada parcela dele. Nossa finalidade, com esses episódios, foi fazer o possível para mostrar as funções psíquicas superiores agindo de maneira integrada, isto é, atuando reciprocamente no processo de desenvolvimento das crianças, tendo a linguagem verbal como a grande mobilizadora do *sistema*. Souza e Andrada (2013, p. 357) reafirmam que as funções psicológicas superiores (FPS), “[...] como memória, consciência, percepção,



atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, se intercambiam nesta rede de nexos ou relações e formam, assim, um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si”.

Os nexos são entendidos como a própria configuração de novos significados e sentidos, e isso ocorre quando as funções psicológicas superiores se entrelaçam, impulsionando o processo de desenvolvimento do sujeito. “O signo [fala] faz conexão das FPS, pois é por meio dele que as funções se aglutinam no sujeito. Isto porque, é pelos signos que se efetivam as conexões/relações entre as diferentes FPS, pois somente deste modo as informações transitam e podem ser acessadas [...]” (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 357).

## CONCLUSÃO

Falar sobre a Educação Infantil não é uma empreitada simples. Poderíamos ficar horas e horas refletindo sobre: qual é a concepção de Educação Infantil que estamos assumindo nas escolas? Cuidar e educar a criança pequena olhando para as suas necessidades é suficiente? Esse educar está sendo entendido também como o ensino? Essa é uma discussão que vem sendo problematizada há muito tempo e ainda não está resolvida, já que, por ser Educação Infantil, a merecida importância que se dá à tal etapa deixa muito a desejar. Muitas vezes repete-se aquele arcaico discurso que (ainda infelizmente ouvimos!) trata este segmento de ensino como “o mais fácil”, ou no qual “o(a) professor(a) quase não precisa trabalhar, investir seu tempo para o planejamento”, ou que, simplesmente, vê a criança como “menorzinha”, que ela *não* sabe, *não* pensa, *não* consegue, *não* e *não*... reduzindo o seu potencial como protagonista no processo escolar.

Pois bem... Com a investigação exposta tínhamos o objetivo de mostrar justamente o contrário. Motivamo-nos em dar vivacidade às culturas infantis e, sobretudo, às práticas pedagógicas intencionais que estão sendo realizadas na escola de Educação Infantil, estabelecendo uma relação entre essa etapa da Educação Básica com a formação psíquica.

Procuramos apreender a configuração de situações de interação em que professora e crianças de turmas de pré-escola, mediante o recurso à linguagem verbal, põem em movimento, além dessa função, outras funções psicológicas. Com isso, pretendemos aprofundar o papel do profissional da Educação Infantil e o lugar dessa etapa da Educação Básica frente ao desenvolvimento integral das crianças.

Para mostrar o âmbito onde está inserido esse trabalho, primeiramente discutimos sobre os marcos que condicionam atualmente a primeira etapa da Educação Básica em nosso país, além de identificarmos nos documentos legais – RCNEI (1998), DCNEI (2010) BNCC (2016) e RCEI (2008) –, elementos como o desenvolvimento psíquico da criança, a constituição da linguagem oral e a atividade da narrativa, a fim de pensar como o lugar da criança está sendo abordado na proposta curricular.

Na sequência, buscamos produções que se aproximassem do tema investigado e que fossem importantes interlocutoras. No entanto, mesmo com o avanço das pesquisas científicas este estudo mostrou aspectos lacunares no campo acadêmico, no sentido de qualificar a

linguagem verbal como a impulsionadora da interação entre adultos e crianças, na Educação Infantil, e de situações de desenvolvimento do sistema psíquico dos pequenos.

Fez-se imprescindível discutir sobre o entendimento de currículo, criança e infância, para compreender a interação que almejávamos tomar como análise, pois não se trata de qualquer interação e sim, uma interação que se institui entre professoras e crianças, com vistas ao desenvolvimento.

No currículo em que é privilegiada a livre expressão, referimo-nos ao modo como se elabora, se transforma e se constrói uma compreensão do mundo, de como as crianças veem e interpretam as realidades, a partir do lugar que ocupam e do ponto de vista que manifestam, experienciando as infindáveis linguagens nas diversas circunstâncias, ora organizadas por/entre elas mesmas, ora planejadas pelo(a) professor(a). É aqui que apontamos o papel da escola de Educação Infantil, pois o alicerce do processo de aprendizagem e desenvolvimento reside nessa etapa e, portanto, reiteramos a importância da criança que convive nesse espaço e compartilha tudo o que sabe e almeja saber, ainda mais, quando há a intencionalidade pedagógica.

De um ser quase imperceptível, a criança em um processo secular sai do anonimato e ocupa um maior destaque na sociedade, no qual a humanidade lhe lança um novo olhar e perspectiva. A concepção de criança como um sujeito particular, com características bem diferentes das dos adultos, e contemporaneamente como sujeito interativo e de direitos, é que está provocando consideráveis mudanças na Educação Infantil e no meio em que vive, no sentido de pensar em um currículo que dê visibilidade às vozes e culturas das crianças e as considere como protagonistas dos processos de aprendizagem.

A relação do sujeito/da criança com o mundo é mediatizada pelo psiquismo, podendo acontecer de várias formas. Neste trabalho, almejamos mostrar a importância do elemento mediador exclusivamente humano, que é o signo. De modo especial, recuperamos do referencial vigotskiano a importância da linguagem verbal e a sua função de libertar o sujeito do espaço e do tempo presentes, estabelecer relações mentais na ausência das próprias coisas, fazer planos e antecipar mentalmente sua ação. Pensando nisso, a relação da criança com a linguagem verbal supõe uma relação com o outro, e, na escola, é o(a) professor(a), em primeiro lugar, que representa esse outro, por meio da interação que oferece às crianças. Então, precisamos refletir sobre a configuração dessas situações no contexto escolar.

Substancialmente, o aporte da Teoria Histórico-Cultural, de maneira especial, dos estudos vigotskianos, foi fundamental para dissertar sobre o desenvolvimento psicológico das

crianças, sobre algumas das funções que compõem o *sistema* psíquico, como linguagem (fala), pensamento e a complexa/dinâmica relação que os envolve, percepção, atenção, memória, imaginação. Sobretudo, neste estudo, privilegiou-se a força da linguagem, pois, além de ser uma função psíquica, impulsiona a transformação, constituição e organização das demais funções psicológicas.

Nessa mesma direção, com a riqueza do material empírico, percebemos que a atividade da narrativa se fazia presente nas conversações entre professoras e crianças e, foi assim, que buscamos embasamento teórico nas investigações de Bruner. Em seus escritos sobre a mente e seus processos e como as crianças produzem significados, mediadas pelos mecanismos culturais, o autor também coloca a linguagem oral como referência no processamento da realidade, no planejamento e na ação humana.

A definição de Bruner dá ênfase à vertente cultural, chamando a atenção, especificamente, para o aspecto da idiossincrasia e para a função da narrativa na interação. Ou seja, a narrativa trata da ação e da intencionalidade humana, mediando o mundo previsto culturalmente com o mundo idiossincrático, das vontades e expectativas.

O nosso caminho investigativo foi marcado por muitas (re)definições até que se chegasse ao problema de fato. Lembrando que, quando ingressamos no GEPALFA (2014), projetos de mestradas e doutorandas encontravam-se em andamento e um deles mobilizava todo o grupo de pesquisa, sendo voltado para os processos discursivos de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Entretanto, uma das pesquisas era a tese de doutorado de Adriana Bragagnolo, a qual se dirigia para os estudos da linguagem verbal na Educação Infantil. Pensando então, que a primeira etapa da Educação Básica carece de (re)estruturas quanto aos aspectos do currículo, aquele estudo repercutiu sobre a delimitação de outras duas dissertações de mestrado, esta e a de Mariele Fátima de Camargo, também com o foco na linguagem verbal e na relação pedagógica entre professoras e crianças, embasadas na Teoria Histórico-Cultural.

Por se tratar das ações humanas e, sobretudo, das dinâmicas e complexas relações que se estabelecem no espaço escolar, optamos pela pesquisa de cunho qualitativo, no sentido de tornar vivos os discursos e os detalhamentos das ações, defendendo uma visão integral dos fenômenos.

Sendo que a finalidade era examinar uma temática ou um problema pouco debatido ou até mesmo ausente, elegemos, eu e Mariele, o estudo de alcance exploratório. Antes de ingressar no campo, assistimos as videogravações até então produzidas por Adriana

Bragagnolo e vislumbramos, do conteúdo apreendido, outras potencialidades investigativas. A partir disso, já com o tema delimitado estreamos um processo compartilhado de pesquisa (2015), colaborando com a doutoranda na produção dos materiais videogravados e com as anotações no diário, a fim de construir os problemas das duas dissertações.

A escola de Educação Infantil selecionada está situada na periferia do município de Passo Fundo; o universo investigado foram crianças na faixa etária de dois a cinco/seis anos. Da proporção e riqueza do material, selecionamos para a nossa pesquisa as filmagens da pré-escola II (2014), constituída por dezessete crianças de cinco para seis anos de idade, e da pré-escola I (2015), formada por quinze crianças na faixa etária de quatro para cinco anos; ambas as turmas eram conduzidas pela mesma professora (Ariane).

Nas turmas nos deparamos com crianças ativas, criativas, afetuosas, curiosas, questionadoras e com imenso potencial para estabelecer relações da vida experienciada fora do espaço escolar com as aprendizagens.

Por se tratar de uma instância singular (observar processos educativos na Educação Infantil, com o foco na interação entre professora, as crianças e a movimentação das funções psicológicas superiores), nossa conduta amparou-se em elementos metodológicos originários do estudo de caso e do desenho da teoria fundamentada, já que o problema configurou-se realmente quando, a partir do conjunto teórico, olhamos de modo extenuante para o material videogravado, para as notas de campo e para as transcrições.

As escolhas não vêm no acaso, visto que elas são alicerçadas de modo a garantir a credibilidade e rigor da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, vinculadas aos pressupostos teórico-metodológicos que mais respeitam a natureza da investigação assumida, para fins de análise nos orientamos pelos princípios da análise microgenética, inscrita, pois, numa interpretação histórico-cultural, respaldando-se fortemente na apresentação de narrativas e no detalhamento dos registros, *auscutando* com todos os sentidos.

Para tal, escolhemos a produção de episódios de interação como a forma para apresentar a ocorrência do fenômeno investigado, em virtude de eles permitirem a recomposição de cenas que, agregadas, realçam o núcleo determinante do evento observado. Isto é, a ideia de construção de episódio oportuniza a reconstrução do complexo movimento da sala de aula e a explicitação da unidade que compõe o cotidiano escolar. Apesar da potência do material, em virtude do limite do trabalho, extraímos dois episódios. No primeiro (Atenção para a pergunta!), reunimos situações em que a função psicológica da atenção e a da linguagem acionam outras funções psíquicas e, no segundo (Narrativa: força do evento X

forma de pensamento), procuramos mostrar como a narrativa (unidade de análise em nosso trabalho) pode se constituir como uma ação de convergência de uma série de funções psíquicas superiores que, por sua vez, traz a linguagem (fala) como nucleadora do processo. Tanto em um episódio quanto em outro a situação de desenvolvimento para a qual convergem todas essas ações é, fundamentalmente, a roda de conversa.

Ao sistematizarmos os resultados das análises, pontuamos previamente o seguinte: no primeiro episódio, vemos a função psicológica da atenção agindo fortemente, visto que a professora insere as crianças na trama de interlocução e, através da ação da linguagem verbal, vai sustentando a atenção do grupo. Sobretudo, a **pergunta** apareceu como matriz para que a atenção das crianças estivesse voltada para o assunto a que estava destinado aquele momento da roda. Percebemos que não só a função psíquica dos pequenos está em movimento, mas, também, a da própria professora, já que o exercício psicológico passa a ser realizado de forma compartilhada. No segundo episódio, mostramos a importância da narrativa na instituição escolar infantil (como externalização dos universos culturais, visão de si e do mundo e das aprendizagens), uma forma de pensamento que se constitui pela linguagem verbal. Desse modo, tal ação ganhou destaque no decorrer do trabalho; a narrativa tornou-se pois, unidade de análise. Ela apareceu como ação de convergência de várias funções psíquicas superiores, pois, ao falar, o sujeito evoca no seu *sistema* as funções que são necessárias naquela circunstância e a linguagem verbal, no ato de narrar, é função impulsora das demais. A professora preocupa-se com o tempo de fala para cada criança, gerenciando-a de modo com que todas possam se manifestar e, sobretudo, ouvir respeitosamente quem está com a palavra. Além da professora, logo as crianças assumem o papel de também intervirem na narrativa dos colegas através da **pergunta** (novamente como central), e adulto e criança vão atuando reciprocamente. Ainda, a professora é peça fundamental para a expansão e complexificação do vocabulário das crianças.

Para além do olhar que tivemos inicialmente para os dados, fomos elencando outras possibilidades de análise, dando a ver o potencial analítico das situações de desenvolvimento apresentadas.

Os dados deste estudo indicam que o desenvolvimento psicológico não decorre somente do que é legado biologicamente ao ser humano. As funções psíquicas superiores se originam nas relações do indivíduo, no contexto sociocultural. Logo, o desenvolvimento mental não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. À luz da Teoria Histórico-

Cultural, esperamos ter evidenciado que as funções psicológicas superiores são subjetivas, constituídas na interação com ações externas, objetivas, instituindo-se como resultado de contínuas e históricas transformações.

A complexificação do *sistema* psicológico realiza-se por meio da internalização da experiência cultural da humanidade. E é aqui que o nosso trabalho ganha crédito, no sentido de potencializar o papel da escola de Educação Infantil e, acima de tudo, dar visibilidade à *ação mediada*, à importância da intervenção da professora e do suporte pela/na/da linguagem para o desenvolvimento integral das crianças. Com ações intencionais e teoricamente embasadas, o(a) professor(a) compõe o currículo selecionando os elementos da cultura mais elaborada que farão parte das vivências planejadas, com vistas a oportunizar a apropriação e o exercício de funções psíquicas que impulsionem o desenvolvimento cada vez mais complexo das qualidades humanas.

As transformações específicas de cada função psicológica determinam mudanças no conjunto de funções do qual fazem parte, isto é, do psiquismo como todo, e é, pois, com a análise das situações de interação que nos certificamos do *sistema* agindo de forma integrada, sendo *impossível* agir apenas com/sobre uma das funções na atividade. Falamos, pensamos, sustentamos a atenção, recuperamos a memória, imaginamos... O que pode acontecer é de uma função ganhar mais realce, mas o nosso *sistema* é integrado e, por ser assim, não pode ser compartimentado.

A partir do exposto, elencamos pontos que julgamos fundamentais em nosso estudo. Ao considerarmos a tese de Vigotski segundo a qual a linguagem funciona como material do psiquismo, do microcosmo da consciência humana, visto que a dimensão semiótica é que vai dar corpo à consciência e que vai permitir que as funções psicológicas superiores se desenvolvam, é imprescindível que ocorra a mediação dos signos, ou melhor, do signo verbal/linguagem do outro, dos processos de significação, a fim de que as funções psíquicas superiores constituam-se. Logo, é no plano intersíquico/interpessoal que as funções são produzidas e complexificadas.

Colocamos em destaque a ideia de que é pela possibilidade de reconstituir a significação oferecida pelo outro, marcada por uma dada tradição cultural em um dado meio social, que a criança elabora a cultura e por ela constitui sua humanidade. Com base na perspectiva vigotskiana, evidenciamos o fato de que o desenvolvimento do sujeito passa inevitavelmente pelo *outro* e, por conseguinte, a história de cada função psicológica superior é uma história social.

Chamamos a atenção, assim, para a similaridade e complementariedade dos conceitos de *interação social* (Vigotski), ressaltando que os traços exclusivos da espécie humana são desenvolvidos no domínio da cultura por meio da interação social e é na aprendizagem que se dá com o *outro* que se fornece a possibilidade do desenvolvimento das funções psicológicas superiores; e de *transações* (Bruner), concebendo a importância das negociações que são estabelecidas na recíproca partilha para esclarecer como o mundo é e como a psique age. Desse modo, na interação, organizamo-nos e (re)organizamos a mente do outro de diversas formas, uma delas, a central em nosso trabalho, por meio da linguagem verbal. Aquelas categorias mostram-se nucleares para a constituição das funções psicológicas tipicamente humanas.

Essa interação, pelos dados produzidos, ocorre em sua maioria, na *roda de conversa*, um tipo de atividade que é socialmente rotineira, na qual adultos e crianças agem de modo conjunto, que se estrutura como espaço-tempo de produção, que potencializa a atividade comunicativa e psíquica. A roda de conversa configura muitas das situações de interação observadas e mostra-se como um diferencial no planejamento das práticas pedagógicas na escola de Educação Infantil, superando a relação controladora que normalmente está presente nos processos educacionais tradicionais, com vistas a consentir/mobilizar a expressão oral (e corporal) dos pequenos. A partir disso, fazemos a analogia da roda, como o próprio nome reflete, com a topologia de um *anel*, ressaltando os seguintes aspectos: comunicação multidirecional, viabilização da interação, campo de visão/lugar igual para todas as crianças, organização/ordem da conversação, ampliação e complexificação da linguagem e do pensamento, maior nível de atenção... A roda de conversa se compõe como uma situação organizada de desenvolvimento.

Na roda, outro elemento mostra-se potente. A *pergunta* ganhou em nossas análises lugar de destaque, pois conduz a comunicação na roda de conversa e para além dela. Ficou perceptível no processo analítico que, dependendo da pergunta, funções psicológicas superiores são evocadas, ou melhor, mobilizadas/impulsionadas/organizadas, principiando-se um exercício psíquico compartilhado. Dependendo da natureza da pergunta, alguma das funções pode agir com maior intensidade e, por ser assim, ficar mais evidente.

Perguntar desenvolve pensamentos, vai à busca do inimaginável, do intangível... Perguntas são, no mínimo, a expressão do desejo de conhecer mais sobre algo ou alguém, do interesse pelo que se pensa e sente, explora todas as informações possíveis. Portanto, as perguntas se complementam com a atitude de saber escutar/*auscultar*, de dar a adequada



atenção ao que o outro indaga ou propõe, de tal maneira que possa haver uma verdadeira troca de pontos de vista, pesquisa e (re)construção de conhecimento, ampliação e complexificação do pensamento pela ação da linguagem. Muitas vezes, descobrimos nesse processo que o outro sujeito (que observa o mundo a partir de uma perspectiva diferente da nossa) percebeu detalhes que não tínhamos percebido ainda, notou problemas nos quais não havíamos pensado até então. A *pergunta*, pois, constitui a interação como uma ação que propicia a reflexão e, por vezes, transcende à situação imediata. Aqui, reiteramos que não só a professora questiona o grupo de crianças e, sim, que de modo extraordinário, as próprias crianças vão conquistando um lugar para intervirem ativamente na narrativa do outro e, assim, desempenhando essa ação que “era” da professora.

Pensemos ainda, para posteriores pesquisas, o quanto seria produtivo um estudo longitudinal sobre essa temática... Pena que não podemos utilizar e explorar toda a riqueza que experienciamos. Na análise, elegemos a pré-escola, no entanto, se o tempo fosse benevolente, nas dinâmicas conversações entre crianças e professoras, poderíamos acompanhar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e das ações de narrativa, especificamente, desde os dois anos. Ver de que forma a linguagem oral infantil, em outras situações de interação (além da roda de conversa), vai se organizando, reestruturando-se, tornando-se compreensível e dando corpo ao pensamento, já que é por intermédio da comunicação que a criança vai, paulatinamente, apropriando-se dessa função psíquica superior, que é a linguagem.

O(a) professor(a) é uma das maiores referências para a criança, ainda mais quando se trata do segmento da Educação Infantil, base para a formação da personalidade e da inteligência humana. Poderíamos afirmar que o(a) professor(a) é maior de tamanho e de experiência cultural, e, por ser assim, do melhor jeito ele(a) vai tentar mostrar para a criança lógicas de pensar e de se relacionar com o mundo, ampliando sua visão e seu conhecimento. Porém, quando as lógicas e culturas infantis se cruzam com o universo crescido e compartilham esferas sociais, algo cativante acontece, criam-se laços e se estabelece uma interação que vale a pena receber investimento. É mais ou menos como o Pequeno Príncipe querendo brincar com a raposa... Depois de uma longa conversa e de se conhecerem, a raposa lhe falou: “mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo...” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 68). Deixemo-nos cativar e cativemos aqueles que já sabem e conhecem muito do mundo, a partir do seu olhar.

Por ora, encerramos essa discussão com a perspectiva de dar continuidade aos estudos atinentes à Educação Infantil, valorizando-a como tem de ser: um espaço de aprendizagens e de desenvolvimento, pleno de possibilidades e realizações. Que não pode destituir a relevância do(a) professor(a) na formação e no desenvolvimento integral das crianças, menos ainda das vozes que estão ali, do nosso lado, em nossa frente, pedindo licença para emanciparem-se.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. *Revista do Centro de Educação*, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010, p. 39-52. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602>>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, julho. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2014.
- \_\_\_\_\_. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. *Currículo na Educação Infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: <[goo.gl/n1WxwS](http://goo.gl/n1WxwS)>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- ALESSI, Viviane Maria. *Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <[goo.gl/o1RSe9](http://goo.gl/o1RSe9)> Acesso em: 2 set. 2015.
- AMADO, João; FREIRE, Isabel. Estudo de caso na investigação em educação. In: AMADO, João (Org.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013, p. 121-143.
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares. *Espaço do Currículo*, v. 4, n. 2, 2012, p. 125-137. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/12330/7106>>. Acesso em: 10 ago. 2016.
- ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p. 15-33.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Como a sociologia da infância de William Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 177-188.

\_\_\_\_\_; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos da educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARTHOLDO, Roberto; Elizabeth, TUNES. Editorial Educação Infantil. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n. #8 abri. 2007. ISSN: 1808-6535, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BISSOLI, Michelle de Freitas. O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche. *Revista Perspectiva*, v. 32, n. 3, p. 829-854, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p829>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORELLA, Thaís. *Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <[goo.gl/QSsXft](http://goo.gl/QSsXft)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O olhar*. SP: Companhia das Letras, 1988, p. 65-87.

BRASIL. LDBEN. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. RCNEI. Ministério da Educação e do Desporto (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a educação infantil / Introdução*. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998a.

\_\_\_\_\_. RCNEI. Ministério da Educação e do Desporto (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a educação infantil / Formação Pessoal e Social*. Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1998b.

\_\_\_\_\_. RCNEI. Ministério da Educação e do Desporto (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a educação infantil / Conhecimento de mundo*. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998c.

\_\_\_\_\_. DCNEI. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. BNCC. *Base Nacional Comum Curricular*, abr. 2016. Proposta Preliminar. 2ª versão revista. MEC. Disponível em: <[goo.gl/p17n1a](http://goo.gl/p17n1a)>. Acesso em: 25 jul. 2016.

BRUNER, Jerome. *Como as crianças aprendem a falar*. Portugal: Instituto Piaget, 1983.

\_\_\_\_\_. A construção narrativa da realidade. *Critical Inquiry*, 1991, p. 1-21. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/a-construcao-narrativa-da-realidade.html>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. *Realidade mental: mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

\_\_\_\_\_. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

\_\_\_\_\_. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CALVINO, Italo. *As férias de Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 7-11.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; MÜLLER, Fernanda; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. Sociologia da infância, psicologia do desenvolvimento e educação infantil: diálogos necessários. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 189-204.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 207-221.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O olhar*. SP: Companhia das Letras, 1988, p. 31-63.

COSTA, Eveline Vieira; LYRA, M. C. D. P. Como a mente se torna social para Barbara Rogoff? A questão da centralidade do sujeito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 3, p. 637-647, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a17v15n3.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

DE ANGELO, Adilson. O espaço-tempo fala da educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloisa A. C; KRAMER, Sonia. (Orgs.) *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papirus, 2011, p. 53-65.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2016.

DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. El desarrollo cultural y las funciones superiores: del pasado al futuro. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Orgs.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 15-69.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 115-135.

DIDONET, Vital. Fragmentos de história da educação infantil no Brasil: algumas reflexões. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n. #8, abr. 2007. ISSN: 1808-6535, jun. 2008, p. 44-52. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

FARIA, Waldirene dos Santos. *O desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças de zero a três anos: a atenção e a memória - uma análise histórico-cultural*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2013. Disponível em: <goo.gl/HRovml>. Acesso em: 7 dez. 2015.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 15-32.

FLICKINGER, Hans-Georg. *Gadamer & e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p. 65-126.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 102-117.

FRANÇOIS, Frédéric. *Crianças e narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer...* São Paulo: Humanitas, 2009.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigotski. Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Trad. Anna Raquel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GANDINI, Lella. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e aprendizagem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. V. 2. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 315-336.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER; Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 29-38.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOÉS, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cad. CEDES*, ano XX, n. 50,

abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

GONZALEZ-MENA, Janet. *Fundamentos da educação infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversificada*. Porto Alegre: AMGH, 2015, p. 311-336.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos Fenández; LUCIO, María del Pilar Baptista. *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso, 2013.

HILÁRIO, Rosângela; PAULA, Luciane de; BUENO, Rafaela Giacomini. Relações entre Bakhtin e Bruner nos estudos em Aquisição. In: DEL RÉ, Alessandra. *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 31-47.

HONORATO, Aurélio et al. A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. Anais..., Caxambu: ANPEd, 2006.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KARLSSON, Liisa. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 158-173.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Letícia Ribeiro dos; BASÍLIO, Dorli Ribeiro. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. *Educação e pesquisa*, v. 33, n. 3, 2007, p. 427-444. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a03v33n3.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia et al. *Infância e educação infantil*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, 269-280.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich, Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014, p. 59-83.



LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 137-155.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016, v. 1, p. 57-97.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: \_\_\_\_\_. *A entrevista como instrumento de pesquisa em educação e educação especial: uso e processo de análise*. Marília, UNESP: 2008. Disponível em: <[goo.gl/nfzFzG](http://goo.gl/nfzFzG)>. Acesso em: 20 set. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011. Tese (Livre docência em Psicologia da Educação) – Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011. Disponível em: <[goo.gl/HrKLLp](http://goo.gl/HrKLLp)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. *Revista Intersaberes*, v. 7, n. 13, p. 8-28, 2012. Disponível em: <<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/245>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

MARQUES, Regina Alves de Moraes. *A linguagem oral na educação infantil: uma reflexão sobre seus fundamentos e inserção no planejamento escolar*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <[goo.gl/2PKP9P](http://goo.gl/2PKP9P)>. Acesso em: 18 dez. 2015.

MEIRA, Luciano. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 59-71, dez. 1994. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n3/v2n3a07.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

- MOLINA, Daniela. *A narrativa e a construção do conhecimento histórico*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: <goo.gl/15lSqU>. Acesso em: 5 abr. 2016.
- MOTTA, Flávia. Salada de crianças: a roda de conversa como prática dialógica. In: ROCHA, Eloisa A. C; KRAMER, Sonia. (Orgs.) *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papyrus, 2011, p. 67-84.
- MUKHINA, Valeria. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 165-198.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Orgs.). *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 188-216.
- PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. 5. ed. São Paulo: Summus, 2001.
- PINO SIRGADO, Angel. Natureza e cultura: as funções naturais na constituição cultural do homem. In: SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Orgs.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 71-98.
- \_\_\_\_\_. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, nº 71, jul. 2000, p. 45-78. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.
- POVEDA, David; SEBASTIÁN, Eugenia; MORENO, Amparo. ‘La ronda’ como evento para la constitución social del grupo em uma classe de educación infantil. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 2003, p. 131-146. Disponível em: <goo.gl/TwrMA4>. Acesso em: 10 out. 2015.

PREFEITURA. RCEI. *Referencial Curricular da Educação Infantil* / coordenação geral Maria Salete Fernandes Telles; organização Rosane Finger de Moura, Silvia Maria Scartazzini, Teresinha Indaiá Mendes Fabris. Passo Fundo: Berthier; Prefeitura Municipal de Passo Fundo, Secretaria Municipal de Educação, 2008. Disponível em: <goo.gl/upIkLD>. Acesso em: 25 jul. 2016.

PRETI, Dino. (Org.). *O discurso oral culto*. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999.

RAMOS, Conceição de Maria Moura Nascimento. *O papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar sob o enfoque da teoria histórico-cultural*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011. Disponível em: <goo.gl/ehghRG>. Acesso em: 20 jan. 2015.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

REVISTA PERSPECTIVA. Florianópolis: UFSC. Quadrimestral, ISSN print 0102-5473, ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva>. Acesso em: 12 dez. 2015.

REVISTA EDUCAÇÃO & REALIDADE. Porto Alegre: UFRGS, *versão On-line* ISSN 2175-6236. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/index>. Acesso em: 12 dez. 2015.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016, v. 1, p. 107-116.

\_\_\_\_\_. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

ROCHA, Maria Silva Pinto de Moura Librandi da. Práticas pedagógicas e a constituição social da memória: proposições, tensões e contradições. In: SMOLKA, Ana Luiza

Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Orgs.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 99-124.

ROGOFF, Bárbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*; trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAINT-EXUPÉRY, Antonie de. *O pequeno príncipe*. 49. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli Falcão Barbosa; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 79-101.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 11-21, ago. 1995. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a03.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de psicologia*, Campinas, v. 30, n. 3, 2013, p. 355-365. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n3/v30n3a05.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

TUDGE, Jonathan; ROGOFF, Barbara. Influencias entre iguales em el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vigotskiana. In: FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo; MELERO ZABAL, Maria Ángeles (Comps.). *La interacción social en contextos educativos*. Siglo Veintiuno de España Editores, S.A, 1995, p. 99-133.

UNESCO, *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, Jomtien, 1998. Disponível em: <[goo.gl/c6iwid](http://goo.gl/c6iwid)>. Acesso em: 10 dez. 2015.

VARGAS, Vanessa Alves; PEREIRA, Vilmar Alves; MOTTA, Maria Renata Alonso. Reflexões sobre as Rodas de Conversa na Educação Infantil. *Zero-a-Seis*. ISSN 1980-4512 | v. 18, n. 33 p. 122-143 | Florianópolis | jan-jun2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroeis/article/view/1980-4512.2016v18n33p122/31493>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

VASCONCELLOS, Tânia de. Sobre a Educação Infantil, Tempo Livre e Emancipação: Outras Reflexões. In: TUNES, Elizabeth (Org.) *O fio tenso que une a psicologia à educação*. Brasília: UniCEUB, 2013, p. 29-39. Disponível em: <goo.gl/FHBuhU>. Acesso em: 30 jun. 2016.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 207-265.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas, vol. III*. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor, 2000.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014, p. 103-117.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

WERTSCH, James V. A necessidade da ação da pesquisa sociocultural. In: WERTSCH, James V; RÍO, Pablo Del; ALVAREZ, Amelia. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 56-71.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*; tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CIP – Catalogação na Publicação

---

- S251d Sartori, Francieli Sander  
Desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças em situações de interação: um estudo exploratório em turmas de pré-escola / Francieli Sander Sartori. – 2016. 157 f. : il. ; 30 cm.
- Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Adriana Dickel.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2016.
1. Educação de crianças. 2. Comunicação verbal.  
3. Funções executivas (Neuropsicologia). I. Dickel, Adriana, orientadora. II. Título.

CDU: 37.015.3

---

Catálogo: Bibliotecário Luís Diego Dias de S. da Silva - CRB 10/2241