



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

8510 - Trabalho Completo - XV Reunião Regional da ANPED Centro-Oeste (ANPED-CO) (2020)

ISSN: 2595-7945

GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

**PARTICIPAÇÃO, AUTORIA E ESCUTA: AS CRIANÇAS COMO PRODUTORAS E CRIADORAS DURANTE PROCESSOS DISCURSIVOS DE ALFABETIZAÇÃO**

Thaís Rodrigues Carlos - UFMT/Campus de Cuiabá - Universidade Federal de Mato Grosso  
Bárbara Cortella Pereira de Oliveira - UFMT/Campus de Cuiabá - Universidade Federal de Mato Grosso

Agência e/ou Instituição Financiadora: Nenhuma

**Participação, autoria e escuta: as crianças como produtoras e criadoras durante processos discursivos de alfabetização**

Deparemo-nos [...] com a primeira e a mais importante lei a que se subordina a atividade da imaginação. Essa lei pode se formulada assim: a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. (VIGOTSKI, 2009a, p. 22).

**Introdução**

Iniciamos o resumo com as palavras de Vigotski (2009a) que explicitam a importância de um repertório cultural, artístico e científico para a produção e criação infantil, assim, temos como objetivo discutir a participação e a autoria das crianças durante os processos discursivos em sala de aula e como a escuta sensível da professora contribui para a organização do espaço escolar e para as propostas pedagógicas.

Este texto resulta de uma revisão teórica-bibliográfica especializada no tema destinada a um capítulo da dissertação de mestrado em educação em andamento para abordar a importância da discussão e dos diálogos que fundamentam as práticas pedagógicas e amparam as formas de compreensão de professores no ciclo de alfabetização, mediante uma perspectiva discursiva de linguagem (SMOLKA, 2012) e da teoria histórico-cultural de

desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009a, 2007b).

Buscamos responder como a escuta sensível de professores contribuem para que as crianças participem como autoras e produtoras de cultura dos momentos em sala de aula, pois compreendemos a escola como espaço que possibilita o desenvolvimento das crianças, assim, como uma aprendizagem que permita as crianças se apropriarem das formas mais elaboradas de cultura e das produções humanas (PINO, 2005; VIGOTSKI, 2009a, 2007b; GIROTTO; FRANCO; SILVA, 2019; MELLO; FARIAS, 2010).

As crianças precisam ser escutadas e respeitadas, pois elas produzem cultura e são capazes de aprender-ensinar continuamente sobre diferentes temas, por isso consideramos as crianças como agentes sociais (GERALDI, 1996; ROCHA, 2008), como afirma Rocha (2008, p. 46) elas têm “[...] competência para a ação, para a comunicação e troca cultural”.

Escutá-las não significa apenas propor durante as aulas que elas falem ou apresentem suas ideias e pensamentos; mas destacar o papel fundamental que ocupam em nossa sociedade, observando seus gestos, palavras, formas de atuar e produzir.

Apresentamos neste resumo resultados parciais das análises para dialogar e contribuir com os estudos sobre a importância da participação e autoria das crianças nos processos discursivos em sala de aula.

## **Desenvolvimento**

São muitas as questões relacionadas a importância da escuta em sala de aula, seja por meio das pesquisas acadêmicas ou durante as práticas pedagógicas em que a professora necessita oportunizar momentos de fala/acontecimentos interlocutivos para conhecer as crianças, objetivando a organização do espaço, planejamento etc.

[...] a densidade, a precariedade e a singularidade dos acontecimentos interlocutivo recebem um estatuto diferente daquele mero acidente de uso da expressão verbal. É no acontecimento que se localizarão as fontes fundamentais produtoras da linguagem, dos sujeitos e do próprio universo discursivo. Na precária temporalidade do acontecimento, entrecruzam-se repetição e criação, porque é próprio da estrutura linguística que se repete sua disponibilidade para a mudança. (GERALDI, 1996, p. 19)

Entretanto, reconhecemos que por mais que os diálogos espontâneos sejam importantes, a escuta precisa ser organizada e planejada pela professora que deve relacioná-la com outras formas de escuta, tais como: a fala, escrita, gestos, desenhos, olhares, enunciados, fotografias e etc., para as atividades pedagógicas proporcionem aos estudantes a apropriação da cultura mais elaborada (MELLO; FARIAS, 2010).

Rocha (2008, p. 49) destaca que “ouvir a criança exige a construção de estratégias de troca, de interação, mais do que de perguntas e respostas [...]”, essa concepção amplia as formas de compreensão sobre como as crianças aprendem e participam; possibilita que rompamos com a concepção de que as crianças são seres humanos passivos e com características que dependeriam de um desenvolvimento biológico para serem alcançadas,

pois:

[...] fomos formados com uma concepção de desenvolvimento humano que explica esse desenvolvimento como algo naturalmente dado, como decorrente do amadurecimento biológico que vivemos ao longo de nossa vida e especialmente até atingirmos a idade adulta. Tal desenvolvimento prepararia as condições necessárias para a aprendizagem, que aconteceria, então, a partir de certo nível de desenvolvimento. (MELLO; FARIAS, 2010, p. 54-55).

Hoje sabemos que tal concepção é errônea, pois “nessa perspectiva, a educação era percebida como uma consequência do desenvolvimento [...]” (MELLO; FARIAS, 2010, p. 55).

Se observarmos as relações entre as crianças com o espaço ao seu redor, compreenderemos que elas, assim, como os adultos são capazes de produzir cultura, arte, discursos e escritas repletas de sentidos, pois elas não apenas reproduzem o que a sociedade já produziu, mas também criam a partir das experiências adquiridas, novos significados culturais. (VIGOTSKI, 2009a).

Para um projeto que queira ao mesmo tempo conhecer a repetição e a criação num mesmo espaço de produção, é crucial definir, e se impossível, desenhar ou no mínimo dar-se conta de uma teoria do sujeito. Inspirado em Bakhtin, entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é um trabalho de artesanato, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se complementando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros. (GERALDI, 1996, p. 18)

As crianças estão constantemente em contato direto com a sociedade e todas as formas culturais já produzidas pelas gerações anteriores, assim:

Conhecer as crianças permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias; sobre o que elas reproduzem das estruturas ou que elas próprias produzem e transformam através da sua ação social; sobre os significados sociais que estão sendo socialmente aceitos e transmitidos e mais particularmente as crianças – como seres humanos novos, de pouca idade – constroem e transformam o significado das coisas e as próprias relações sociais. (ROCHA, 2008, p. 48).

Compreendemos a sala de aula como lugar de acolhimento, respeito e escuta das diferentes infâncias presentes no mesmo espaço, proporcionando vivências que ampliem os conhecimentos das crianças, sem desconsiderar os gostos, escolhas e experiências anteriores que cada um traz para a escola.

A perspectiva discursiva (SMOLKA, 2012) contribui para que todas as formas de expressão sejam consideradas no decorrer do processo de alfabetização, pois:

[...] o desenvolvimento das crianças não será linear e as atividades propostas precisam ser planejadas considerando a discursividade das relações de ensino para que as crianças atribuam sentido ao que está sendo realizado e a interação seja direcionada para a produção de significados em sala de aula [...] (CARLOS; DE OLIVEIRA, 2019, p. 135).

Para que as crianças se sintam envolvidas neste processo de organização, planejamento e execução de atividades é necessário possibilitar que elas se tornem agentes de suas ações, pensando, agindo e trabalhando coletivamente por estes momentos. (MELLO, 2017).

Smolka (2012) destaca a importância do trabalho com a linguagem por meio das diferentes linguagens e das relações discursivas que permitem aos estudantes se apropriarem deste conhecimento para produzirem outros.

Desta forma, para que as crianças se tornem autoras, produtoras e criadoras, precisamos como professores, pois somos os principais mediadores em sala de aula (GIROTTO; FRANCO; SILVA, 2019), mediar este conhecimento e propor atividades desafiadoras.

Destacamos que oportunizar momentos de fala às crianças potencializa o desenvolvimento e sua constituição social, pois em seus estudos Vigotski (2007b) já havia observado que por meio da fala a criança inicia o processo de compreender as coisas ao seu redor, assim, como controlar ações e pensamentos, internalizando posteriormente as formas de cultura:

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (VIGOTSKI, 2007b, p. 12).

Portanto, defendemos que durante os processos discursivos em sala de aula, as crianças explorem o máximo de suas potencialidades com atividades que ampliem o repertório cultural, científico e artístico, sem desconsiderar a importância de suas escolhas, gostos e experiências, que podem ocorrer mediante participação direta ou observação atenta e sensível das professoras em sala de aula.

## **Conclusões**

Mediante análises teórico-bibliográficas realizadas que fundamentam a ação da pesquisa, buscamos nos estudos referências para um trabalho consciente com as crianças, os quais as considerassem como sujeitos ativos e históricos, assim, como a importância de uma observação atenta e sensível de professores e pesquisadores.

Concluimos parcialmente, mediante as análises, que o trabalho pedagógico em sala de aula deve objetivar a aprendizagem e desenvolvimento infantil por meio de práticas docentes que permitam às crianças se expressarem com as diferentes formas de produção humana, isto, desde a tenra infância.

**Palavras-Chave:** Ciclo de alfabetização. Perspectiva discursiva. Teoria histórico-cultural. Práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

CARLOS, Thais R., DE OLIVEIRA, Bárbara C. P. Leitura deleite: O processo discursivo como (im)possibilidade do trabalho com textos literários para crianças. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, v.7, n. 2, p. 129-143, 2019.

FARIAS, Maria Auxiliadora S. de; MELLO, Suely Amaral. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GIROTTI, Cynthia Graziella G.S. FRANCO, Sandra Aparecida P. SILVA, Greice F. da. (org.). **Formação de leitores e a Educação Estética: Arte e Literatura**. Curitiba: CRV, 2019, 126 p.

MELLO, Suely. A. A escuta como método nas relações na escola da infância. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores**. In: \_\_\_\_\_: 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 87 – 96.

PINO, Angel. **As marcas do humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005, 303 p.

ROCHA, Eloisa A. R. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. In: \_\_\_\_\_: 1º ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43 -51.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como**

**processo discursivo.** São Paulo: Cortez, Campinas, SP: 13<sup>o</sup> Ed. Unicamp, 2012, 183 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7<sup>o</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 182 p.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** 1<sup>o</sup> ed. São Paulo: Ática, 2009, 135 p.