

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Ariel Schmidt Cunha

**O DISCURSO DO EDUCADOR NA TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS
CIENTÍFICOS E ESPONTÂNEOS**

**SÃO PAULO
2024**

Ariel Schmidt Cunha

**O DISCURSO DO EDUCADOR NA TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS
CIENTÍFICOS E ESPONTÂNEOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, como parte dos requisitos para o
título de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza
Andreozzi

SÃO PAULO

2024

RESUMO

Esse trabalho de conclusão de curso tem como objetivo estudar a importância e o impacto do discurso do educador para a formação de conceitos espontâneos e científicos com crianças de 3 a 7 anos. Tal tema foi considerado após a leitura do livro "A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento". Para isso, questiono o que é a Educação e qual sua função, recorrendo a Durkheim (1955) para definir que Educação é transmissão de conhecimento, o que não se remete a uma transmissão passiva, mas sim, onde ambas as partes, educador e educando, participam ativamente. Tal transmissão, que ocorre por meio da relação social entre sujeitos, depende inteiramente da linguagem, ela sendo a mediadora dessa relação. A linguagem tem, como função primordial, a *comunicação* e *significação*, o intercâmbio social, é um processo de comunicação que independe do som, pelo qual o sujeito irá significar as coisas do mundo em que ele está inserido. Sendo medidora da transmissão de conhecimento, a linguagem, portanto, é o meio pelo qual os conceitos científicos e espontâneos, elaborados por Vygotsky e explorados por Fontana (2012), serão transmitidos e aprendidos. Busco ainda, para a melhor visualização do estudado, a análise de cinco diálogos coletados em situação escolar. Por fim, é exalto o impacto do discurso do educador na formação de conceitos, tanto espontâneos quanto científicos, que não são antagônicos, mas sim articulados, concluindo que a Educação é operada pela linguagem, pelo discurso e pela posição do educador em seu discurso na relação social com os alunos.

Palavras chave: Educação; Formação de conceitos; Linguagem; Relação professor-aluno; Discurso do professor.

Sumário

Introdução.....	5
1. Conceituando Educação	7
2. Linguagem, língua materna e sua aquisição.....	10
2.2 A teoria da aquisição da linguagem de Cláudia De Lemos.....	11
3. A linguagem como mediadora da transmissão do conhecimento	5
3.2 Conceitos científicos e espontâneos	5
4. Análise de diálogos	8
4.1 Metodologia da coleta de dados	8
4.2 Episódios.....	19
Considerações finais.....	24
Referências bibliográficas.....	25

Introdução

Voltei para a Educação Infantil quando adolescente, participando de um projeto social oferecido pela escola em que estudava. Em grupos, os estudantes entre 13 e 14 anos se organizavam para ir, uma vez por semana, fazer brincadeiras com crianças em EMEI. Na escola, havia um espaço para formações, onde discutíamos nossas ações, aprendíamos músicas, brincadeiras e cirandas, para a cada semana, planejar nossa atuação na sala de aula. O projeto era oferecido para os oitavos e nonos anos da escola, e participei nos dois anos, o que foi determinante para a minha constituição como educador: foi lá que falei pela primeira vez que queria fazer Pedagogia. No Ensino Médio, me aproximei de autores como Rubem Alves e Paulo Freire, e o interesse pela educação foi tornando-se paixão, a possibilidade de me tornar educador era motivação para o dia a dia. E, quando na escola perguntaram nossas duas ou três intenções de cursos para vestibular, minha resposta era: pedagogia, pedagogia ou pedagogia. Agora que estou finalizando o curso, minha resposta continua a mesma.

Durante o curso de Pedagogia, é exigido o estágio supervisionado, momento em que entramos em contato propriamente com a práxis, a conexão viva da teoria aprendida e debatida em sala de aula, com a realidade educacional em determinadas escolas. Nesses estágios, entrei em contato com diversas crianças que verbalizavam de maneira não esperada para suas idades, e isso me intrigava, o que fez com que eu buscasse leituras sobre a aquisição da linguagem e a psicolinguística.

Foi no impacto entre teoria e prática, em conjunto com leituras à parte sobre aquisição da linguagem oral, que passei a refletir sobre a relação professor-aluno, mediada pela linguagem, e pude formular o tema da minha pesquisa de Iniciação Científica, orientado pela Profa. Dra. Maria Francisca Lier-DeVitto. Pesquisei sobre a relação do professor com as crianças com falas ininteligíveis, chegando à conclusão da importância do lugar que o educador ocupa como Outro-falante.

Comecei a Iniciação Científica no 2º semestre de 2023, e finalizei em agosto de 2024, ou seja, o início do projeto do Trabalho de Conclusão de Curso foi junto ao final da Iniciação Científica. Busquei a Profa. Dra. Maria Luiza Andreozzi, que me recomendou a leitura do livro "A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento", onde encontrei minha

pergunta para o TCC: “qual a importância do discurso do educador para a formação de conceitos científicos e espontâneos na segunda infância?”.

Com a pergunta, pretendia, como objetivo geral, discutir o impacto do discurso do professor na formação de conceitos científicos e espontâneos e, quando iniciei a pesquisa para dar resposta a minha questão, havia a hipótese que tudo que é dito e feito é, de alguma forma, internalizado na criança, intencionalmente ou não. Portanto, tudo na escola deveria ser conduzido com intencionalidade.

Iniciei minha pesquisa com a reflexão sobre o que é a Educação e sua função, e para isso, utilizo das definições de Durkheim (1955), em paralelo a definição de educação formal e informal. Baseado no autor, coloco que Educação é transmissão de conhecimento, não remetendo a uma transmissão passiva, mas, no estabelecimento de uma relação onde ambas as partes, educador e educando, participam ativamente, mediados pela linguagem. Tal relação depende inteiramente da linguagem, ela sendo sua mediadora. Difere-se assim linguagem e fala, sendo que a linguagem tem, como função primordial, a *comunicação* e *significação*, o intercâmbio social. Trabalho de maneira sucinta a teoria da aquisição da linguagem oral de De Lemos (2002), para melhor decorrer sobre a importância do Outro nessa aquisição, estabelecida por meio da relação sujeito-Outro falante. Busco assim estabelecer a relação entre linguagem e a formação dos conceitos científicos e espontâneos, definidos por Vygotsky e explorados por Fontana (2012). Para exemplificar tais relações, apresento cinco diálogos coletados em situação escolar, representativos da temática deste TCC.

1. Conceituando Educação

A Educação está inserida na organização da instituição escolar; porém, educação é muito mais que isso. Em sua dimensão antropológica, o educador opera a passagem do sujeito que nasce para a vida socializada e em sua comunidade, na sociedade. A educação escolar, formalizada está implicada na continuidade desse processo iniciado na família, ampliando a formação do sujeito. No espectro informal, a educação ocorre na família, convivência em clubes, teatros, ou organizações não governamentais (ONGs), instituições religiosas, etc.

Para definir o que é educação, Durkheim (1955) parte do princípio de que não “há uma educação ideal, perfeita, apropriada a todos os homens.” (DURKHEIM, 1955, p.36) acrescentado ao fato de que “a educação tem variado infinitamente, com o tempo e o meio.” (Idem, ibidem, p. 36).

Durkheim aborda a educação como infinita, criada e recriada continuamente, o que faz com que o postulado de uma educação ideal se torne contraditória, pois, o que é uma “educação ideal”, uma vez que ela está articulada às relações históricas, em constante movimento? A cada reorganização estrutural, a educação é – e deve ser – repensada e reestruturada em sintonia com o momento histórico da sociedade. Ademais, a educação ocorre simultaneamente em todas as comunidades do mundo, com sua diversidade cultural, moral, de valores, hábitos e normas. Considerando esses pontos, abandona-se a ilusão de uma educação “ideal” para todos.

Portanto, torna-se indispensável de colocar em uma definição que a Educação é mutável, articulável, e produz efeitos subjetivos. Também é substancial que a definição agregue o aspecto social e cultural, onde as gerações mais velhas exercem uma ação – a ação educativa – sobre as gerações mais novas. Para Durkheim, “construir esse ser social em cada um de nós – tal é o fim da educação” (DURKHEIM, 1955, p.43).

Como esse processo inclui a ética? Segundo Platão (2015) o básico da ética é aquilo que é bom para o coletivo, e que por meio deste, é possível chegar no bem pessoal. Para o filósofo, a Educação é o meio pelo qual o indivíduo atravessa o mundo sensível para o mundo das ideias. O ato de educar e ser educado consiste em uma transmissão: de hábitos, valores, morais, éticas, ideologias, tradições, práticas, que permitem com que a sociedade continue a existir; Portanto, acrescenta-se que a educação é uma condição para a

existência humana, pois “o homem não é humano senão porque vive em sociedade” (DURKHEIM, 1955, p.46). A Educação, portanto, opera o *pacto social* que articula sujeito e sociedade.

Temos até aqui, que então a Educação é, em seu princípio, humanizadora e socializadora, uma ação de uma geração para outra, sendo mutável de acordo com a sociedade que a exerce, estruturada na subjetividade de cada sociedade, seja macro (cidade, estado, país, mundo) ou micro (comunidade, bairro, família). Isso é, uma família judaica vai educar seus filhos com base nos princípios éticos e morais do Judaísmo, tal qual uma família católica, umbandista, ateia etc. Um país capitalista irá educar seus cidadãos a partir dos valores de tal regime, um país comunista, o mesmo. A educação escolar pública acompanha o interesse do Estado, para adequar a sociedade ao regime que o movimenta. Sobre isso, afirma Rosseto (2021):

O princípio educativo não se resume a uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas situa-se na perspectiva da produção social da vida, o qual exige a participação de todas as pessoas na produção de bens materiais, culturais e simbólicos (ROSSETO, 2021, p.86)

Mediante o exposto, é inquestionável que a Educação não poderá, em nenhuma circunstância, ser tratada com neutralidade. A ação de educar é mediada pela ética que permeia a sociedade em que ela é realizada; o educador, ao escolher o que e como ensinar, encontra-se com esta condição. Esses pontos representam repercutem parâmetros significativos para o educador, que por sua vez, irão impactar significativamente na transmissão do conhecimento para os alunos. E para isso, é necessário situar que necessariamente a educação é exercida pela transmissão dos conhecimentos históricos acumulados: é a transmissão que viabiliza o ato educativo.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (DURKHEIM, 1955, p. 42)

Há que se destacar que a transmissão de conhecimento, ocorre nas relações

sociais, no caso escolar, entre professor-aluno, e não se trata de uma transmissão “passiva”, pois seu contexto são relações sociais onde os sujeitos, educador e educando, se posicionam ativamente, na troca social, mediados pela linguagem.

2. Linguagem, língua materna e sua aquisição

Em uma sociedade primordialmente oralizada, confunde-se dois conceitos distintos: *linguagem* e *fala*. A linguagem tem, como função primordial, a *comunicação* e *significação*, o intercâmbio social. Isso é, a linguagem é o *meio* pelo qual o sujeito irá significar as coisas do mundo em que ele está inserido e, portanto, não é a significação *em si*, mas sim, um processo de comunicação, é uma ação sobre o Outro, guiada através das relações (DE LEMOS, 2002).

Um dos meios pelo qual se ocorre a linguagem é a fala, que permite através de palavras a definição e generalização de objetos, sentimentos, sensações e assim, possibilita a significação das coisas. Por exemplo: a palavra “planta” é generalizada para significar diferentes tipos de plantas, árvores, flores, e não uma única planta. Da mesma forma, a palavra “felicidade” nomeia o sentimento, que é diferentemente sentido e vivenciado por cada um, subjetivamente (VYGOTSKY, 1984). Segundo Vygotsky (1979, 1984), a criança nasce inserida na relação social, ou seja, a oralização mais primitiva do sujeito não poderia ser “não social”, pois essa é a essência da fala. Segundo o autor, a criança passa por um processo de internalização da linguagem, e no momento que começa a “parar para pensar”, inicia sua transição da fala oral, para o outro, para a fala “interior”.

Importante ressaltar que linguagem não depende de som; um exemplo é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que utiliza de sinais com as mãos, braços e expressão facial, para a comunicação entre a comunidade surda. Pessoas ouvintes também se comunicam sem falar, por meio de gestos, mímicas, olhares. Escrita e expressões artísticas - desenhos, esculturas, grafites - tudo é linguagem: o que importa é “o uso funcional dos signos” (Vygotsky, 1984, p. 33). Antes de falar, a criança chora, ri, aponta, emite sons inarticulados, todos são meios de comunicação com o outro (idem, ibidem, p. 48). Baseado em Buehler, (7, p. 48, apud VYGOTSKY, 1984, p.37) e seus experimentos com chimpanzés, o autor coloca que pensamento e fala têm raízes genéticas distintas, e antes da fala, há o pensamento mecânico, intencional de realização das coisas com consciência, relacionado com a utilização dos instrumentos: jogar o brinquedo para longe, manipular a colher, balançar um chocalho. Esse momento é

nomeado por Vygotsky como “pré-linguístico”; porém, embasado em De Lemos, (2002), questiono esse conceito, uma vez que se a criança nasce *inserida no social*, como Vygotsky coloca, e o social sendo *tomado pela linguagem*, não existem uma fase antes da linguagem; “desde sempre há uma língua em funcionamento, que determina um processo de subjetivação” (DE LEMOS, 2002, p. 57). Portanto, independentemente de onde ou como nasce, de patologias ou deficiências, todos os sujeitos são sociais, como o próprio Vygotsky defende, irão, desde o princípio, se desenvolver inseridos na linguagem.

Segundo A. Jerusalinsky (2008) o primeiro contato da criança com a língua materna se tem pelo *manhês*, o tom particular e musicalizado pelo qual o Outro que exerce a função materna utiliza para falar com o bebê. Esse *manhês*, não ainda separado em palavras, é acompanhado pelo olhar, pela sensação de segurança, e todo o afeto que se envolve na relação Outro-bebê. Assim, a voz nesse tom passa a ser signo: signo de afeto, de cuidado, e a “musicalização” do *manhês* é a entrada para a ordem simbólica, que permite a admissão do mundo simbólico vivido, nomeado por Lacan (1985) como **Bejahung** (WEILL, 1997, apud JERUSALINSKY, 2008, p.83). Esse primeiro contato com a língua gerará o que De Lemos nomeia como “captura do sujeito” para a língua, e a criança – sujeito – estará na posição de se relacionar com a língua através do Outro, chamada de primeira posição (De Lemos, 1992, 2002). A partir do momento que essa criança passa a balbuciar e depois, verbalizar, sua fala vem ancorada e fragmentada, com expressões utilizadas pelos adultos.

2.2 A teoria da aquisição da linguagem de Cláudia De Lemos

É comum ouvir os mais velhos comentando “ele fala igualzinho a mãe, até o tom que usa”. Isso acontece por conta não de uma pura imitação, mas sim, da relação que a criança está estabelecendo com a língua – a primeira relação – onde as nomeações, o simbolismo, vêm justamente da mãe, ou da pessoa que exerce a função materna. Assim, na primeira posição, que será seguida de duas outras, a fala do sujeito depende diretamente da fala do Outro, pois parte dela. (DE LEMOS, 1992, 2002).

Primeira posição:

Criança (C) entrega para a mãe (M) uma revista do tipo veja.

C.: *ó nenê/o auau.*

M.: auau? Vamo achá o auau? Ó, a moça tá **tomando banho**.

C.: **ava? Eva?**

M.: é. Tá **lavando** o cabelo. Acho que essa revista não tem auau nenhum.

C.: *auau.*

M.: só tem moça, carro, **telefone**.

C.: **alô?**

M.: **alô, quem fala? É** a Mariana?

(DE LEMOS, 2002, p. 57)

No segmento acima, coletado do texto *Vicissitudes da fala da criança e de sua investigação*, de Cláudia de Lemos, observamos que criança vê uma revista com sua mãe; o início da enunciação da criança, **auau** e **nenê** vincula-se a falas da mãe em situações anteriores. As falas de ambos são ancoradas: quando a mãe mostra a imagem de uma mulher tomando banho, a criança responde “ava”, e a mãe coleta essa “palavra” para dizer “é, está **lavando** o cabelo”. A criança pega os “ganchos” dados pela mãe para continuar a conversa, quando ao escutar “**telefone**” responde com “**alô?**”, a continuidade do diálogo depende da escuta da criança para a fala da mãe, e vice-versa.

Passando para a segunda posição descrita pela autora, o sujeito se encontra em uma relação dominante pela funcionalidade da língua. O movimento da língua e as relações internas da criança, e suas referências que irão guiar e sustentar sua fala; destaca-se na posição que “a criança fala, mas não escuta, não corrige sua fala desordenada” (CUNHA, 2024 (a publicar)).

Segunda posição:

Michel: (desenhando um avião).

Ó o avião que a Cuca vai comprá chapéu pra mim

Ó o avião que o Michel vai comprá chapéu pra Cuca

Ó o avião que a Cuca vai comprá chapéu pro Michel

Vai comprá casinha pra nós morá

(De Lemos, 2002, p. 59)

Acima, a criança “brinca” com as palavras faladas, repete a mesma frase alterando a ordem. A língua em si conduz a criança na fala, e o entendimento da mesma pelo outro torna-se complexo, pois há grande contraste entre erro e acerto, que determina um distanciamento entre a fala da criança e a fala do adulto.

Na terceira e última posição, o sujeito passa a não apenas *ouvir*, mas *escutar* a sua fala e a fala do outro, o que permite autocorreções, hesitações, reformulações. A relação passa a ser com si mesmo, e a criança domina sua própria fala, e a língua torna-se um “pertence” dela (DE LEMOS, 2002, p.56). Sendo o momento de escuta do que diz e do que é dito, é o momento que Vygotsky coloca, que a fala é *internalizada*.

Terceira posição

Uma amiga(T) Da mãe da criança(V) traçou no chão os quadros para ela e a V brincarem de amarelinha, menos um.

V.: *quase que você não fez a amarelinha.*

T.: o que, Verrô?

V.: *faz tempo que você não fez a amarelinha sua.*

T.: o que, Verrrrô? Eu não entendi.

V.: *está faltando quadro na amarelinha sua.*

(verônica 4; 0. 8)

(DE LEMOS, 2002, p. 61-62)

No diálogo transcrito, a criança escuta e entende o não entendimento do outro e reformula, ou seja, escuta a própria fala para refazê-la, até ser entendida, o que mostra também a compreensão de que a fala deve ser entendida na relação social para ser funcional.

Em suma, na teoria das 3 posições, a captura da língua se inicia pela ancoragem na fala do Outro, sendo nessa relação que o sujeito irá se relacionar com a língua em si e com ele mesmo e com o Outro, uma concepção dialogada com Bakhtin, que afirma que em toda fala há presença externa, seja de estranhos ou conhecidos, por concordância ou questionamento (BAKHTIN,1985, apud OLIVEIRA, 2013, p. 172). Essa teoria, juntamente com Bakhtin, leva ao ponto chave dessa pesquisa: Educação, transmissão de conhecimento, é fundamentada na *relação com o Outro*, que é ancorada na *linguagem*, inseparável desta *relação*. O sujeito aprende com a linguagem que vem do

Outro, é capturado por ela, e desenvolve sua própria linguagem a partir dela. A linguagem, mediadora da relação, e da transmissão de conhecimentos na Educação, permite a criança o contato com os objetos de conhecimento, como nos exemplos, a revista, com fotografias e ações do dia a dia, o contato com a linguagem escrita; na amarelinha, os jogos tradicionais, números e quantidades.

3. A linguagem como mediadora da transmissão do conhecimento

Considerando que Educação é um ato de transmissão de conhecimentos históricos acumulados socialmente de uma geração para a outra, e portanto depende comunicação inter-humanos, se constata que a Educação é dependente da mediação da linguagem.

Na educação escolar, a transmissão de conhecimentos científicos está articulada a aspectos culturais, subjetivos a cada sociedade. Nessa transmissão de conhecimentos, a formação de conceitos é vista como um "processo criativo" e "complexo" de apropriação, implicado na elaboração cognitiva que acontece na relação com o Outro, em uma "composição individual, mas não homogênea" (SMOLKA e GOÉS, 2013, p. 9). A elaboração conceitual é o resultado de um processo cultural, de abstração e generalização dos dados mediados e materializados pela palavra (FONTANA, *In SMOLKA*, 2013, p.130). De acordo com Vygotsky, o conhecimento tem valor simbólico, qualitativo e não quantitativo, e a formação de conceitos é feita em um processo para além da memorização e da associação, sendo que a aquisição da linguagem permite a formulação de ideias e conceitos, ao nomear os objetos e os fenômenos da realidade que o sujeito está inserido. Afirma Fontana que:

Ao utilizar-se das palavras, o adulto (deliberadamente ou não) apresenta à criança significados estáveis e sentidos possíveis no seu grupo social. É na margem das palavras do adulto que a criança organiza sua própria elaboração. A mediação do adulto desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que já domina. (FONTANA, *In SMOLKA*, 2013, p.131).

O processo de aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, ela chega na escola com uma história, pois é um sujeito histórico. Sobre isso, Vygotsky diz "O psicólogo que ignora esse fato está cego" (Vygotsky, 2012, p.109) e complemento: o professor também. O professor que atua desconsiderando os sujeitos que educa, ignora os conhecimentos prévios que possuem, prejudicando assim o processo de ensino aprendizagem dos conceitos trabalhados em sala de aula.

3.2 Conceitos científicos e espontâneos

Fontana (2013), com base em Vygotsky, descreve dois tipos de conceitos: os

espontâneos e os científicos. Os conceitos espontâneos são categorizados como aqueles que são formados no cotidiano, conforme a utilização da linguagem entre adulto e criança nas relações sociais do dia a dia, quando “a atenção de ambos, adulto e criança (...) está centrada nas situações ou nos elementos nelas envolvidos, e não nos seus próprios atos de pensamento”. (Fontana, *In SMOLKA*, 2013, p.132) Esses são os conceitos que são formados sem uma intencionalidade específica.

Os conceitos científicos, por outro lado, contêm a intenção da transmissão de um conhecimento específico, são os conceitos formados no processo histórico, e seus significados compartilhados socialmente como universais, “que têm uma orientação deliberada e explícita, no sentido da aquisição, pela criança, de conhecimentos sistematizados” (Fontana, *In SMOLKA*, 2013, p.132).

Ressalva-se que apesar de serem categorizados distintamente, os conceitos espontâneos e científicos não são configurados em uma dicotomia, e articulam-se dialeticamente no processo de apropriação pela aprendizagem.

O docente deve pensar e agir na base da teoria de que o espírito é um conjunto de capacidades – capacidade de observação, atenção, memória, raciocínio etc. – e que cada melhoramento de qualquer destas capacidades significa o melhoramento de todas as capacidades em geral. (VYGOTSKI, 2012, p. 107).

Compreende-se que nesse processo, os conceitos se conectam uns aos outros, a criança aprende o novo com ferramentas do internalizado anteriormente por ela. Nessa dinâmica, a linguagem, por meio da palavra é quem produz esta medição, guiando a construção e a compreensão dos conceitos, assim como para a interligação entre eles.

Retomo a Bakhtin, quando diz que “o sentido das palavras (...) são elaborados nas enunciações concretas” (FONTANA, *In SMOLKA*, 2013, p.134).

Bakhtin complementa afirmando que esse sentido será parte do sujeito que o elaborou, parte daquele que o falou, concretizando sua apropriação. Ou seja, no processamento do significado, a palavra do outro junta-se com a experiência prévia do sujeito, elaborando o significado de algo novo a partir do significado compartilhado.

A apreensão do discurso do outro, analisa Bakhtin, é um processo dialógico de confrontação entre as palavras “alheias” e as palavras já elaboradas pelo sujeito. A palavra enunciada provoca uma contra palavra, uma réplica. (FONTANA, 2013, p.135).

O que se dá com a palavra, se dá com o conceito, de tal modo que os conceitos são formulados pela linguagem. Sua formulação ocorre por meio e um processo discursivo, na articulação com o Outro e a experiência e conhecimento prévio do sujeito. Destaco o que já foi afirmado: conceitos espontâneos e científicos se cruzam em sua formulação, e independem da real intenção do educador, ou seja, sendo expresso por meio da linguagem, será internalizado de alguma maneira pelo sujeito, nesse caso, pelos alunos. Oliveira (2013) acrescenta que diversas situações escolares envolvem a formação identitária do aluno e que o educador, “tendo ou não a clareza de que o faz – acaba cercando-se de uma série de práticas (...) que imprimem uma orientação ao desenvolvimento dessa identidade” (OLIVEIRA, *in* SMOLKA, 2013, p.163).

4. Análise de diálogos

4.1 Metodologia da coleta de dados

Para melhor desenvolver sobre o assunto retratado, recolhi em situação escolar, com crianças entre 4 e 7 anos, diálogos entre crianças e professores. Parte deles foram retirados da minha pesquisa de Iniciação Científica, feito entre 2023 e 2024, “O professor frente a falas ininteligíveis de crianças pequenas nascidas durante a pandemia COVID-19”, orientado pela Profa. Maria Francisca (PUC-SP); outros foram coletados no segundo semestre de 2024, especificamente para o presente Trabalho de Conclusão de Curso. Seja extraído da Iniciação Científicas ou para o TCC, os dados foram coletados no cotidiano escolar, acompanhando crianças ou adultos (como é caso do primeiro episódio). Em vivência escolar, gravar ou filmar as crianças é uma atividade pouco ética, e em que o gravador ou a câmera tornam-se um terceiro na relação professor-aluno, interferindo assim em relações que, para o trabalho, presam por serem orgânicas.

A metodologia dos registros seguiu pela anotação posterior às cenas dos diálogos em si, em ortografia regular, em luz dos pesquisadores do século XIX nomeados Diaristas (LEWIS, 1936; LEOPOLD, 1939), que anotavam diálogos com crianças que os cativavam. Posteriormente digitalizei essas passagens, anotando as circunstâncias em que foram coletadas, e fiquei com a “fala viva” (DE LEMOS, 2003; LIERDEVITTO, 2004), sem interferência ou suposições, em minha escuta “em cena” (ARANTES, 2001), não como um “observador neutro”, pois minha presença era marcada como professor entre os colegas de trabalho e crianças. As coletas foram feitas em duas escolas, uma pública e uma particular, na zona oeste de São Paulo, e seus nomes não serão revelados, assim como os nomes das crianças foram substituídos por nomes fictícios, para assim preservar a privacidade de todos os sujeitos.

Para a análise dos segmentos, será focada a fala do educador, de acordo com as teorias Vygotsky, Luria e Leontiev (2012) e as concepções de Smolka, Goés e Fontana (2013) sobre a aprendizagem, a linguagem e a formação de conceitos, desenvolvidos no capítulo 3 dessa monografia, considerando os conceitos

científicos e espontâneos não como antagônicos, ressaltando os momentos em que se torna perceptível a sua articulação.

4.2 Episódios

Episódio 1: Fabio, 5 anos

As crianças estão brincando na área externa da escola, e a criança Fábio, (F) está no brinquedão. O professor Lorenzo (L) está perto, e outro professor, Walter (W) um pouco mais distante.

F: *(fala alto para o professor ouvir, pausadamente, com gestos com os braços) os barcos, os barcos estão sumindo!*

L: (sem falar, olha para F)

F: *(alto e pausadamente) eles estão sumindo! Eles se encontram (junta as mãos) nos hemisférios norte e sul, e somem!*

L: (continua sem falar nada, para de olhar para F)

F: *(desce do brinquedão, indo até outro professor (W), estende os braços para tocar nas suas costas e chamar, e fala pausadamente, com gestos com os braços, repetindo o que fez com o professor anterior) eles estão sumindo! Eles se encontram (junta as mãos) nos hemisférios norte e sul, e somem!*

W: é sério?! (olha para F) F: *Sim! Eles somem!*

W: Uau! Não acredito! Você conhece o triângulo das bermudas?

Nesse momento, não consigo mais ouvir a conversa.

(CUNHA, 2024)

O episódio 1 foi coletado em circunstância de brincadeiras livres no parque da escola. Quando Fábio busca contato com o professor Lorenzo, esse reage sem verbalizar, apenas o olhando, porém, quando Fábio continua falando, Lorenzo desvia o olhar, e a criança vai em busca de outra pessoa para dizer o que queria. O professor Walter, atende ao chamado e Fábio permanece na conversa, que eu não consegui mais escutar para o registro. Analisando o segmento, gostaria de ressaltar que a criança, ao se sentir escutada, passa a escutar também. No projeto de Iniciação Científica que desenvolvi, coloco em ênfase a relevância do professor no diálogo com a criança; trago a conclusão do projeto aqui: o professor que não se coloca como intérprete da fala da criança, não contribui

para o seu desenvolvimento dentro da linguagem, conseqüentemente, para sua aprendizagem. O professor aqui “fisga” um pedaço do conhecimento prévio da criança, os fatos de os barcos “desaparecerem”, para trazer uma nova informação: sobre os Triângulos das Bermudas..

Episódio 2: Hugo, 4 anos

Hugo (H) está sentado no chão, olhando para a árvore. O professor Gabriel

(G) se senta ao seu lado.

G: O que você está vendo? H: *(Fala baixinho) Pi.*

G: Onde está o passarinho? Não estou vendo. H: *(Aponta para um galho).*

G: Que fofo! É um bem-te-vi!

H: *(Bate as mãos ao lado do corpo, imitando asas).* G: Vamos brincar de passarinho?

H: *(Faz que sim, se levanta e anda pelo pátio da escola batendo as mãos, e o professor vai atrás dele.)*

(CUNHA, 2024)

Nessa circunstância coletada, diferentemente da anterior, quem busca o diálogo é o professor, não a criança. O professor, vendo a criança sozinha observando algo, inicia uma conversa com ela, abrindo a possibilidade que essa criança compartilhe o que está vendo. Como típico da primeira posição descrita por De Lemos (2002) as falas e gestos professor-aluno são fortemente ancoradas. Além da questão fala-escuta, o diálogo também exemplifica um fator já comentado: linguagem não é sinônimo de verbalização, nem mesmo de som; a criança verbaliza apenas “pi” como representação mental expressa pela linguagem, referindo-se ao passarinho, e é entendida – interpretada – pelo educador no diálogo.

Episódio 3: Fabio, 5 anos.

O professor Walter (W) vai até o brinquedão da escola, onde a criança Fábio

(F) está:

W: vamos? É hora de ir pra a sala.

F: ...

W: Nós vamos pra a sala, seus amigos já estão na roda. Depois voltamos para o quintal pra tomar lanche e brincar.

F: *Eu estou no aeroporto.*

W: Por que você acha que está no aeroporto?

F: *Eu vou para a Islândia estudar vulcões.*

W: Tudo bem, então vamos estudar vulcões.

O professor conduz F para a sala, de mãos dadas, pegando um livro sobre vulcões para folhearem.

(CUNHA, 2024)

Podemos notar neste diálogo, primeiro, a retomada que o professor tem com a criança sobre a rotina, quando Fábio mostra dificuldade de sair do parque (“quintal”) para ir para a sala de aula, e se organizar no tempo da atividade passada. O professor nomeia para Fábio as atividades que vão acontecer no presente e no futuro próximo, ação que estabelece não apenas o conhecimento da rotina escolar, como a segurança que essa rotina simboliza, possibilitando a organização temporal e espacial da criança. Nomeando a rotina, o professor introduz para a criança o entendimento do passado, presente e futuro, ou seja, sobre temporalidade, discriminando-a por meio das atividades propostas para cada momento. O segundo ponto que gostaria de exaltar é, novamente, a “fisgada” do interesse da criança – vulcões – para agregar a possibilidade de introdução de seu conhecimento científico transmitido pela educação escolar sobre vulcões, quando o professor acrescenta esse elemento ao que a criança pode aprender naquele momento.

Episódio 4: Enzo, 5 anos e Ana, 6 anos.

O professor Lorenzo (L) estava mediando uma discussão entre duas crianças, Enzo (E) e Ana (A), que estavam brincando de luta, se batendo.

L: Que isso, meu? Batendo numa menina? E: *Mas ela bateu também (aponta para Ana).* A: ...

L: (Olhando fixamente para Enzo) Mas cara, você sabe que não pode bater em minina.

A: *(Sai andando)*

E: *(Olha para o lado) Ta bom (com voz baixa).*

L: Então vai lá brincar de outra coisa, vai. E: *(Vai para o outro lado).*

Notamos nesse diálogo o principal exemplo de conhecimento espontâneo que foi coletado para essa monografia. Na ocasião, o professor foi aquele que interferiu na “brincadeira de luta” das crianças, não houve a busca de uma delas para reclamar da outra que batia. Porém, ao interferir, o professor Lorenzo não fala com ambos, fala apenas com o menino, o repreendendo por “bater em uma menina”, o que pode ser internalizado que é proibido bater *em meninas* – e pode ser entendido que, em menino pode bater. Ademais, a proibição não vem para Ana, o que pode sinalizar que ela pode bater em meninos e meninas, talvez?. Apesar de não colocar nessas palavras, “menina pode bater em menino” ou “meninas podem bater nos outros”, a fala do professor deixa isso em aberto, assim como sua mediação ser feita apenas para Enzo, a ponto que Ana pôde sair da conversa antes que ela acabasse, e dessa forma, o professor exclui Ana do diálogo. Sendo ele uma forma de construção do conhecimento espontâneo, não foi (necessariamente) pensado pelo professor que esses entendimentos pudessem ocorrer, porém, é assim que se formam tais conceitos, que são as morais, os valores, as normas sociais, e os preconceitos, como, nesse caso, o sexismo e o machismo.

Episódio 5: Bruna, 7 anos.

A escola está trabalhando com a temática do rio com todas as turmas, e é proposto que cavassem um grande rio pelo parque da escola. Dois adultos da escola, Gilson e André, fizeram a primeira escavação com o caminho do rio, e as crianças, entre 3 e 7 anos, juntas, cavam para o buraco ficar mais fundo, sem desviar do desenho feito anteriormente pelos adultos. Bruna (B) começa a cavar um desvio e o professor Gabriel (G) vai até ela

G: (colocando a mão no ombro da criança) lembra? Precisa seguir o caminhu que o Gilson e o André fizeram.

B: *Mas eu queru fazê uma cachoeira aqui.*

G: Seria legal uma cachoeira, mas elas são feitas pela natureza não pelas pessoas.

B: *Mas por que não possu fazê uma aqui? (aponta para onde estava cavando)*

Vai ser piquinininha).

G: Porque precisamos seguir a linha que eles fizeram pra gente, quando as pessoas desviam um rio, sabe o que acontece?

B: *(Balança em cabeça em não)*

G: Acontece deslizamento de terra, enchentes, inundações... B: *Que nem no Rio Grande do Sul?*

G: Issu mesmu, aqui não seria tãaaaao (prolonga a palavra) grande porquê o rio é muito menor né (sorri para a criança) mas mesmu assim, pode cair terra dentro do rio, derrubar as outras partes, e não queremos isso né?

B: *É... (olha para baixo).*

G: Combinado de não desviar o rio então?

B: *Ta bom, aqui possu cavá? (aponta para outro ponto dentro da linha do rio).*

G: Pode.

B: *(volta à cavar).*

O diálogo acima é um exemplo de como o conhecimento científico é construído na relação social que articula conceitos espontâneos e científicos. Não havia um planejamento para falar sobre a tragédia no Rio Grande do Sul de 2024, ou sobre enchentes e rompimentos de barreiras ou represas. A proposta era: cavar um rio, na linha desenhada por André e Gilson. A interação do professor Gabriel com a aluna, introduz no discurso pela linguagem uma base que permite a articulação dos conceitos espontâneos aos científicos, possibilita a articulação de um conhecimento prévio da criança (o acontecimento no Rio Grande do Sul) com a atividade (cavar o rio) e valores socioambientais (rios e cachoeiras, quem faz é a natureza, não o ser- humano).

Considerações finais

A educação, como ato de transmissão de conhecimento, é mediada pela linguagem, pela palavra no discurso do educador. Esse discurso, de maneira intencional ou não, repercute na formação dos conceitos, sejam eles sistematizados no currículo escolar, ou espontâneos, transmitindo desde informações até valores, morais e normas. Diante a análise do episódio 4, onde o professor Lorenzo aborda Ana e Enzo, acrescento que, assim como o que é dito é internalizado, o que *não é dito* também. Isso significa que, na formação de conceitos espontâneos, os *silêncios* tem tanta importância quanto a verbalização e nomeação.

O educador, o Outro da relação educativa, irá ocupar lugar de referência do aluno na sua formação de conceitos, o que exige desse educador um trabalho consciente, em que seja colocada em prática a reflexão sobre a atuação educativa. Para tanto, a coordenação e a direção escolar podem contribuir com instâncias educativas, promovendo debates e discussões sobre o tema entre os educadores.

Nas escolas, no curso de Pedagogia, nos congressos, no meio acadêmico, há uma constante discussão sobre técnicas e metodologias de ensino. Porém, interrogo: se os educadores tivessem consciência do poder de seu discurso, essa discussão ainda ocorreria em tal intensidade? Mediante o exposto, poderia concluir instrumento de aprendizagem fundamental é a palavra; portanto, afirmo: a consciência profissional do educador sobre o poder educativo de seu discurso deveria ser debatida, questionada e refletida, no lugar de incontáveis palestras e exposições sobre novas e antigas técnicas de ensino-aprendizagem. Pois, quem opera a educação não é a técnica, não é a metodologia: é a linguagem, que media o discurso do professor.

Referências bibliográficas

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 4ªed, 1955. P.25-56.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Saber Falar, como se adquire a língua?** São Paulo: Vozes, 2ªed, 2008.

LEMOS, Claudia Thereza Guimarães de. **Vicissitudes da fala da criança e de sua investigação**. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, SP, v. 42, p.41-70, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637140> Acesso em: 20 de agosto de 2024.

LEOPOLD, W. F. *Speech Development of a Bilingual Child: a Linguist's Record*, Evanston, Northwestern University. Press, 1939.

LEWIS, M. M. *Infant speech; a study of the beginnings of language*. Harcourt, Brace.1936.

PLATÃO. **O Mito da Caverna**. Edipro, edição de bolso, 2015.

ROSSETO, Edna Rodrigues Araújo. **A educação das crianças sem-terrinha nas cirandas infantis a construção de uma alternativa em movimento**. In: *A Organização do trabalho pedagógico nas cirandas infantis do MST, lutar e brincar faz parte da escola de vida dos sem terrinha*. São Paulo: Expressão Popular, 2021. Cap.4 p.81-104.

SMOLKA, Luiza; GOÉS, Maria Cecília de; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta et al. **A Linguagem e o outro no espaço escolar, Vygotsky e a construção do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 14ªed, 2013.

VYGOTSKY, LURIA e LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Editora Ícone, 12ª ed. 2012.