



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**A MEDIAÇÃO DA FALA, DO DESENHO E DA ESCRITA NA CONSTRUÇÃO
DE CONHECIMENTO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS**

Maria Fernanda Farah Cavaton

Brasília, agosto 2010



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**A MEDIAÇÃO DA FALA, DO DESENHO E DA ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS**

Maria Fernanda Farah Cavaton

**Tese apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de Brasília, como requisito
parcial à obtenção do título de Doutor em
Processos de Desenvolvimento Humano e
Saúde, área de concentração
Desenvolvimento Humano e Educação –
DHE**

ORIENTADORA: PROFa. DRa. SILVIANE BONACCORSI BARBATO

Brasília, agosto 2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Silviane Bonaccorsi Barbato – Presidente
Instituto de Psicologia/ PED/UnB

Profa. Dra. Diva Maria Moraes de Albuquerque Maciel – Membro
Instituto de Psicologia/ PED/UnB

Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Membro
Instituto de Psicologia/ PED/ UnB

Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos - Membro
Faculdade de Educação /UERJ

Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman – Membro
Faculdade de Educação /UFRJ

Profa. Dra. Júlia Cristina Coelho Ribeiro – Membro Suplente
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Brasília, agosto 2010

Agradecimentos

Aos meus filhos, marido e familiares pelo incentivo, paciência e carinho que sempre me dedicaram.

À querida Silviane, minha mestre, pela generosidade de compartilhar comigo seu saber.

À professora “Márcia” pelo desprendimento em participar anonimamente deste trabalho.

Às crianças da classe de BIA 1 e suas mães por permitirem que eu aprendesse com elas.

Ao grupo de pesquisa Pensamento e Linguagem do Instituto de Psicologia da UnB, especialmente, Gabriela, Ana Paula, Amparo, Juliana, Angélica e Cristina, pelo compartilhamento de significados.

Aos colegas da Faculdade de Educação da UnB pelo apoio nesses anos de afastamento e, em especial, a Maria Alexandra pela leitura e apreciação deste trabalho.

Às professoras e colegas do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da UnB pelo apoio recebido.

Ao CNPq/FUNPE pelo apoio financeiro na realização deste estudo.

A todos aqueles que, mesmo não mencionados, apoiaram-me nesta jornada.

Cavaton, M. F. F. (2010). *A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos*. Brasília: Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

Resumo

Neste estudo, descrevemos e analisamos os sistemas simbólicos: a fala, o desenho e a escrita de cinco crianças de seis anos, enquanto ferramentas culturais mediadoras para a construção de conhecimento, nas interações professora/crianças, criança/criança e criança/si mesma produzidas no contexto de sala de aula do 1º ano do ensino fundamental e em momentos individuais. Nossa pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, para examinarmos os processos educativos a partir da psicologia considerando a criança em processo singular de desenvolvimento. Defendemos a tese que as produções gráficas livres, aquelas relativas a desenhos e escritas iniciais acompanhadas da fala, são utilizadas pela criança como ferramentas culturais mediadoras na construção de conhecimento e na avaliação do que já é conhecido. Obtivemos nossas informações empíricas por meio da observação do processo de construção de conhecimento nas interações ocorridas ao longo de oito meses em quatro sessões gravadas em áudio e vídeo, no contexto de sala de aula e em quatro sessões em momentos individuais com a pesquisadora. As atividades de letramento das sessões foram: cinco de reconto de livros de história, uma de escrita livre de palavras e outra sobre um tema discutido com as crianças e outra sobre desenho e escrita feita em casa. Entrevistamos as mães dessas crianças e a professora da sala para contextualizar as atividades infantis de desenho e escrita na escola e em casa. Nossos resultados indicam que os usos da fala, do desenho e da escrita exerceram diferentes funções; o uso da fala comunicativa entre crianças e com a professora em diálogos argumentativos com elaboração de conhecimento com a função de gerar ZDPs.; a fala egocêntrica com a função organizadora do desenho e de soletração da escrita livre. O uso das falas egocêntricas exerceu as seguintes funções geradoras de construção de conhecimento na intersubjetividade, como: a) comentário de outro social; b) comentário do próprio falante dirigido a outros sociais; c) falas egocêntricas em outros sociais; d) comentário de avaliação; e) falas egocêntricas de soletração coletivizada; f) comentário de concordância ou discordância. Além disso, os resultados indicaram o uso do desenho com a função de expressar conhecimento sobre a história ou outros temas enfocados durante as atividades, relacionando-o a outras informações prévias, desencadeadas pela história ou pelo próprio desenho, o cenário de uma narrativa, os elementos físicos e os personagens do conto. E em relação à escrita, o desenho exerceu a função de *scaffolding*, quando as cenas desenhadas serviam para a organização do texto escrito ou como dispositivo mnemônico desencadeando o conhecimento necessário para a escrita sobre o assunto desenhado. Em relação ao desenho, encontramos o uso da escrita livre com a função de nomeá-lo ou escrever a história desenhada e a função da escrita de mediar, com signos escritos, o conteúdo das atividades desenvolvidas.

Palavras-chave: pedagogia dialógica, fala egocêntrica, escrita infantil, desenho infantil, letramento multimodal.

Cavaton, M. F. F. (2010). *The mediation of speech, drawing and writing in the construction of a six year old child knowledge*. Brasília: Doctoral Thesis, University of Brasilia, Brasilia.

Abstract

In this study, we describe and analyze six year old's symbolic systems: speech, drawing and writing as mediational cultural tools for the construction of knowledge in teacher/children, child/child and child/self interactions produced in classroom contexts of the first year of elementary school and in individual sessions. Our research used a qualitative approach to examine the educational processes considering the child in his/her singular process of development. Our thesis is that the free graphic productions, those relating to drawings and initial writing, both accompanied by the speech, are used by children as mediating cultural tools in the construction of knowledge and assessment of what is already known. We obtained our empirical information by observing the knowledge building process in the teaching and learning experiences of reading and writing in the first year of elementary school along 8 months in four audio and video recorded sessions in classroom context and in four session at individual moments with the researcher. The literacy activities of the sessions were: five story books recount, two free writing and one drawing and writing at home. We interviewed the mothers of those children and the teacher of the classroom to contextualize the drawing and writing children's activities at school and at home. The results indicated also that the use of speech, drawing and writing acquired different functions; that the use of communicative speech among children as well as between the teacher and children in argumentative dialogues with developing knowledge generated ZPDs; and that egocentric speech functioned in order to organizing drawing and spelling of free writing activities. The use of egocentric speech acquired the following functions directed to generate knowledge in the construction of intersubjectivity: a) as a commentary of the social other; b) a commentary of the speaker himself directed to the social other; c) egocentric speech of the social other; d) an assessment commentary; e) egocentric speeches of collective spelling; f) as commentaries of agreement or disagreement. In addition, results indicated the use of drawing with the function of expressing knowledge about stories or other subjects being focused during the activities, relating it/them to other prior information, triggered by the stories or by the drawings, the scenes of a narrative, the physical elements and characters of a tale. And regarding writing, drawing worked as a scaffolding, when the scenes drawn were meant for the organization of written texts or as a mnemonic device to trigger the necessary knowledge for the writing on the subject drawn. Regarding drawing, we found the use of free writing with the task of naming or writing a story drawn, as well as writing with the function of mediating the content of the developed activities.

Keywords: dialogical pedagogy, egocentric speech, children's writing, children's drawing, multimodal literacy.

Índice

Agradecimentos	04
Resumo	05
Abstract	06
Índice	07
Lista de Quadros	11
Lista de Figuras	12
APRESENTAÇÃO	14
I – INTRODUÇÃO	16
II – A FALA, O DESENHO E A ESCRITA DA CRIANÇA DE SEIS ANOS	22
2.1 DESENVOLVIMENTO CULTURAL	23
2.2 PEDAGOGIA DIALÓGICA	25
2.2.1 Letramento Multimodal	29
2.2.2 A história da figuração humana	29
2.3 O DESENHO, A ESCRITA E A FALA	31
2.4 AS TRÊS FERRAMENTAS CULTURAIS INFANTIS NO CONTEXTO ESCOLAR	37
2.4.1 As produções gráficas livres como união entre desenho, escrita e fala	38
III – METODOLOGIA	41
3.1 ESTUDO EMPÍRICO: DESCRIÇÃO DA PESQUISA	42
3.1.1 Contexto	42
3.1.2 Participantes	43
3.1.3 Critérios de escolha dos participantes	44
3.1.4 Instrumentos e materiais	45
3.1.5 Procedimentos de construção das informações empíricas	45
3.1.5.1 Entrevistas com a professora e as mães das crianças	46
3.1.5.2 Sessões em sala de aula do BIA I	46
3.1.5.3 As atividades de construção de conhecimento	47
3.1.5.4 Sessões individuais das cinco crianças com a pesquisadora	48
3.1.6 Análise da pesquisa	50
3.1.6.1 Sumário das entrevistas da professora e das mães	50
3.1.6.2 Sumário da sessão	50
3.1.6.3 Sequência das atividades por sessões	50

3.1.6.4 As ações das crianças foco deste estudo durante as atividades	50
3.1.6.5 Procedimentos de análise	50
IV – RESULTADOS	53
4.1 PRIMEIRO OBJETIVO ESPECÍFICO	53
4.1.1 Interação da criança com a professora em sala de aula	54
4.1.2 Interação da criança com os colegas em sala de aula	55
4.1.3 Fala egocêntrica da criança em sala de aula e em atividades individuais	57
4.1.4 Produções gráficas livres da criança em sala de aula e em atividades individuais	59
4.2 SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO	63
4.2.1 As interações da criança no contexto familiar	63
4.2.1.1 Com quem a criança interage em atividades em casa	63
4.2.1.2 A criança em casa, em atividades de desenho e escrita	64
4.2.2 Relato das mães e da professora sobre a escola	65
4.2.3 Relato da professora sobre desenho e escrita	67
V – DISCUSSÃO	68
5.1 ENTREVISTA DA PROFESSORA MÁRCIA	68
5.1a Sumário da entrevista da professora	68
5.1b Contextualização da entrevista da professora sobre desenho e escrita	69
5.1.c Conclusões dos resultados da entrevista da professora	74
5.2 ENTREVISTAS DAS MÃES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	74
5.2.1a Sumário da entrevista da mãe da Ana	74
5.2.1b Relato da Ana sobre o desenho e a escrita feitos em casa	75
5.2.1c Contextualização da entrevista da mãe e da Ana sobre o desenho e a escrita em casa	75
5.2.2a Sumário da entrevista da mãe da Clara	76
5.2.2b Relato da Clara sobre o desenho e a escrita feitos em casa	77
5.2.2c Contextualização da entrevista da mãe e da Clara sobre o desenho e a escrita em casa	77
5.2.3a Sumário da entrevista da mãe do Daniel	79
5.2.3b Relato do Daniel sobre o desenho e a escrita feitos em casa	79
5.2.3c Contextualização da entrevista da mãe e do Daniel sobre o desenho e a escrita	80
5.2.4a Sumário da entrevista da mãe do Felipe	81
5.2.4b Relato do Felipe sobre o desenho e a escrita feitos em casa	82

5.2.4c	Contextualização da entrevista da mãe e do Felipe sobre o desenho e a escrita	82
5.2.5a	Sumário da entrevista da mãe do Renato	83
5.2.5b	Relato do Renato sobre o desenho e a escrita feitos em casa	83
5.2.5c	Contextualização da entrevista da mãe e do Renato sobre o desenho e a escrita	84
5.2.6	Conclusões dos resultados das entrevistas das mães	84
5.3	DESCRIÇÃO DAS SESSÕES COLETIVAS	85
5.3.1a	Descrição da primeira sessão	85
5.3.1b	Resultados da 1ª sessão de Ana em sala de aula	86
5.3.1c	Resultados da 1ª sessão de Clara em sala de aula	87
5.3.1d	Resultados da 1ª sessão de Daniel em sala de aula	90
5.3.1e	Resultados da 1ª sessão de Felipe em sala de aula	90
5.3.1f	Resultados da 1ª sessão de Renato em sala de aula	94
5.3.1g	Conclusões dos resultados da 1ª sessão em sala de aula	96
5.3.2a	Descrição da segunda sessão	98
5.3.2b	Resultados da 1ª sessão de Ana em sala de aula	98
5.3.2c	Resultados da 2ª sessão de Clara em sala de aula	101
5.3.2d	Resultados da 2ª sessão de Daniel em sala de aula	102
5.3.2e	Resultados da 2ª sessão de Felipe em sala de aula	105
5.3.2f	Resultados da 2ª sessão de Renato em sala de aula	107
5.3.2g	Conclusões dos resultados da 2ª sessão em sala de aula	109
5.3.3a	Descrição da quarta sessão	110
5.3.3b	Resultados da 4ª sessão de Ana em sala de aula	111
5.3.3c	Resultados da 4ª sessão de Clara em sala de aula	112
5.3.3d	Resultados da 4ª sessão de Daniel em sala de aula	114
5.3.3e	Resultados da 4ª sessão de Felipe em sala de aula	114
5.3.3f	Resultados da 4ª sessão de Renato em sala de aula	114
5.3.3g	Conclusões dos resultados da 4ª sessão em sala de aula	116
5.3.4a	Descrição da quinta sessão	117
5.3.4b	Resultados da 5ª sessão de Ana em sala de aula	118
5.3.4c	Resultados da 5ª sessão de Clara em sala de aula	119
5.3.4d	Resultados da 5ª sessão de Daniel em sala de aula	120
5.3.4e	Resultados da 5ª sessão de Felipe em sala de aula	123
5.3.4f	Resultados da 5ª sessão de Renato em sala de aula	126

5.3.4g Conclusões dos resultados da 5ª sessão em sala de aula	157
5.4 DESCRIÇÃO DAS SESSÕES INDIVIDUAIS POR CRIANÇA	128
5.4.1 Descrição da sessão I – Reconto da história “Cocô de passarinho”	128
5.4.1a Descrição da sessão I de Ana	128
5.4.1b Descrição da sessão I de Clara	130
5.4.1c Descrição da sessão I de Daniel	131
5.4.1d Descrição da sessão I de Felipe	133
5.4.1e Descrição da sessão I de Renato	135
5.4.1f Conclusões dos resultados da sessão I em momentos individuais	136
5.4.2 Descrição da sessão II – Desenho e escrita livre em casa	137
5.4.3 Descrição da sessão III – “Nós”	137
5.4.3a Descrição da sessão III de Ana	138
5.4.3b Descrição da sessão III de Clara	139
5.4.3c Descrição da sessão III de Daniel	141
5.4.3d Descrição da sessão III de Felipe	144
5.4.3e Descrição da sessão III de Renato	146
5.4.3f Conclusões dos resultados da sessão III em momentos individuais	148
5.4.4 Descrição da sessão IV – Desenho e escrita de animais	149
5.4.4a Descrição da sessão IV de Ana	149
5.4.4b Descrição da sessão IV de Clara	150
5.4.4c Descrição da sessão IV de Daniel	152
5.4.4d Descrição da sessão IV de Felipe	154
5.4.4e Descrição da sessão IV de Renato	155
5.4.4f Conclusões dos resultados da sessão IV em momentos individuais	157
IV – CONCLUSÕES	159
6.1 RESULTADOS DA PESQUISA E O DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA	159
6.2 IMPLICAÇÕES DO ESTUDO PARA A PESQUISA DE CRIANÇAS	163
6.3 IMPLICAÇÕES DO ESTUDO PARA A ESCOLA	164
REFERÊNCIA	165
ANEXOS	174
Anexo 1 – Protocolo de Observação de Creswell (1998)	174
Anexo 2 – Roteiro da entrevista da professora	174
Anexo 3 – Roteiro das entrevistas das mães dos alunos	174

Lista de Quadros

Quadro nº 1 – Organização do sistema do ensino fundamental do DF	43
Quadro nº 2 – Cinco crianças participantes da pesquisa	43
Quadro nº 3 – Professora da sala de aula pesquisada	44
Quadro nº 4 – Família das crianças participantes da pesquisa	44
Quadro nº 5 – Rotina do trabalho pedagógico das sessões em sala	47
Quadro nº 6 – Atividades das sessões coletivas e individuais	47
Quadro nº 7 – Interação da criança com a professora em sala	55
Quadro nº 8 – Interação da criança com os colegas em sala	56
Quadro nº 9 – Fala Egocêntrica	57
Quadro nº 10 – Produção gráfica livre em sala de aula e em atividades individuais	60
Quadro nº 11 – Atividades nas interações interpessoais da criança em casa	63
Quadro nº 12– A criança em atividades em casa	64
Quadro nº 13 – Avaliação da escola pesquisada	66
Quadro nº 14 – Processos de ensinar e aprender da professora Márcia	67
Quadro nº 15 – Trecho do episódio das crianças com a professora na 3ª sessão	70
Quadro nº 16 – Trecho do episódio de Daniel com a professora na 5ª sessão em sala	71
Quadro nº 17 – Trecho do episódio de Clara com colegas na 1ª sessão em sala	88
Quadro nº 18 – Trecho do episódio de Felipe com a professora na 1ª sessão em sala	90
Quadro nº 19 – Trecho do episódio de Felipe com os colegas na 1ª sessão em sala	91
Quadro nº 20 – Trecho do episódio de Renato com os colegas na 1ª sessão em sala	94
Quadro nº 21 – Trecho do episódio de Ana, Felipe, Daniel e Renato na 2ª sessão	99
Quadro nº 22 – Trecho do episódio de Daniel, Felipe e Renato na 2ª sessão em sala	103
Quadro nº 23 – Outro trecho do episódio de Daniel, Felipe e Renato na 2ª sessão	104
Quadro nº 24 – Trecho do episódio de Felipe com o Renato na 2ª sessão em sala	105
Quadro nº 25 – Trecho do episódio de Renato com a professora na 4ª sessão em sala	114
Quadro nº 26 – Trecho do episódio de Clara, Daniel, Felipe e Renato na 5ª sessão	121
Quadro nº 27 – Trecho do episódio de Felipe com a professora na 5ª sessão em sala	123

Lista de Figuras

Figura 1 Ana – Desenho e escrita livre em casa	75
Figura 2 Ana – Desenho e escrita livre em casa	75
Figura 3 Ana – Desenho e escrita livre em casa	75
Figura 2 Clara – Desenho e escrita livre em casa	77
Figura 5 Clara – Desenho e escrita livre em casa	77
Figura 6 Daniel – Desenho e escrita livre em casa	79
Figura 7 Daniel – Desenho e escrita livre em casa	80
Figura 8 Daniel – Desenho e escrita livre em casa	80
Figura 3 Felipe – Desenho e escrita livre em casa	82
Figura 10 Renato – Desenho e escrita livre em casa	84
Figura 41 Ana – Sessão 1	87
Figura 12 Clara – Sessão 1	89
Figura 13 Clara – Sessão 1	89
Figura 14 Felipe – Sessão 1	93
Figura 15 Renato – Sessão 1	95
Figura 16 Ana – Sessão 2	100
Figura 17 Clara – Sessão 2	102
Figura 18 Daniel – Sessão 2	104
Figura 19 Felipe – Sessão 2	107
Figura 20 Renato – Sessão 2	108
Figura 21 Ana – Sessão 4	111
Figura 52 Clara – Sessão 4	113
Figura 23 Renato – Sessão 4	116
Figura 24 Ana – Sessão 5	118
Figura 65 Clara – Sessão 5	120
Figura 26 Daniel – Sessão 5	122
Figura 27 Felipe – Sessão 5	126
Figura 28 Renato – Sessão 5	127
Figura 29 Ana – “Cocô de Passarinho”	130
Figura 30 Clara – “Cocô de Passarinho”	131
Figura 31 Daniel – “Cocô de passarinho”	133
Figura 32 Felipe – “Cocô de Passarinho”	135

Figura 33 Renato – “Cocô de Passarinho”	136
Figura 34 Ana – “Nós”	139
Figura 35 Ana – “Nós”	139
Figura 36 Clara – “Nós”	140
Figura 37 Clara – “Nós”	140
Figura 38 Daniel – “Nós”	142
Figura 39 Daniel – “Nós”	142
Figura 40 Daniel – “Nós”	143
Figura 41 Daniel – “Nós”	143
Figura 42 Daniel – “Nós”	143
Figura 43 Daniel – “Nós”	143
Figura 44 Daniel – “Nós”	144
Figura 45 Daniel – “Nós”	144
Figura 46 Felipe – “Nós”	145
Figura 47 Felipe – “Nós”	146
Figura 48 Felipe – “Nós”	146
Figura 49 Renato – “Nós”	147
Figura 50 Ana – Animais	150
Figura 51 Ana – Animais	150
Figura 52 Clara – “Animais”	151
Figura 53 Clara – “Animais”	151
Figura 54 Clara – “Animais”	151
Figura 55 Daniel – “Animais”	152
Figura 56 Daniel – “Animais”	152
Figura 57 Daniel – “Animais”	153
Figura 58 Daniel – “Animais”	153
Figura 59 Felipe – “Animais”	155
Figura 60 Felipe – “Animais”	155
Figura 61 Renato – “Animais”	156
Figura 62 Renato – “Animais”	156
Figura 63 Renato – “Animais”	156

APRESENTAÇÃO

O foco principal de nosso trabalho consiste em estudar o desenvolvimento cultural da criança de seis anos, enfatizando a utilização de ferramentas culturais como mediadoras para a construção do conhecimento no início da escolarização.

Tendo em vista que esta criança está no primeiro ano do ensino fundamental, por força de lei (Lei 11.114 de 16/05/05), estudamos as ferramentas culturais fala, desenho e escrita presentes na construção de conhecimento típico desse primeiro ano de escolaridade e no dia a dia da professora e dos alunos. Pesquisamos uma sala BIA I (sigla para o primeiro ano do Bloco Inicial de Alfabetização) de uma escola pública situada em uma das regiões administrativas do Distrito Federal, ao longo de um ano letivo.

Especificamente descrevemos e analisamos o processo de construção de conhecimento da criança de seis anos mediado pelas ferramentas culturais enquanto modos de comunicação oral, escrita e visual na produção infantil, em contexto – sala de aula – e em momentos individuais, buscando as possíveis relações entre essas ferramentas, considerando as práticas de letramento multimodal na escola e nos relatos das mães.

O primeiro ano do ensino fundamental, ampliado pela mudança da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996/2005), incorpora o último ano da pré-escola da educação infantil. Então, focamos o desenho e a oralidade, características marcantes das crianças de seis anos; e a sistematização da escrita, tão enfatizada pela escola, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental.

Procuramos entender o processo de construção de conhecimento nas interações adulto/criança e entre crianças durante atividades comunicativas no contexto de sala de aula, tendo como base teórica a perspectiva da psicologia sociocultural. Nesta abordagem da psicologia, entende-se que o desenvolvimento da pessoa está relacionado com os processos de socialização dos quais participa desde que nasce, isto é, conjuntamente com os membros da família, da escola e do grupo cultural em que vive, construindo significados com a mediação dos sistemas simbólicos.

Entendemos o desenvolvimento de uma maneira geral como o processo de transformação estrutural que acontece em decorrência da interação da pessoa em seus ambientes, que, em determinado momento, sofre mudanças de estado que geram novas

mudanças em relação a esses ambientes, apresentando um novo estado de desenvolvimento qualitativamente diferente do anterior (Valsiner, 1989). E entendemos os processos de socialização ocorrendo nas inter-relações entre pessoas na comunicação e nas trocas de significado em instituições sociais mediadas pelos sistemas simbólicos construídos nas diferentes culturas a que pertencem. Esses processos apresentam dimensões cognitiva e sócio-afetiva que embasam a dimensão de motivação que move as pessoas a agirem e a se comunicarem segundo suas crenças e valores que produzem ou são produzidos nas trocas socioculturais (Branco, 2006). Assim, as trocas entre crianças e adultos e as atividades realizadas, variando em tempo e espaço, delineiam as formas pelas quais os participantes se conhecem e se reconhecem, criam o elo entre o conhecimento de si e do outro, bem como a construção de si e do outro. Esse processo é dinâmico, com rupturas e uniões sucessivas. (Mollo-Bouvier, 2005).

A psicologia sociocultural vem sendo desenvolvida ao longo das últimas décadas no ocidente, impetrando contemporaneidade à perspectiva histórico-cultural criada pela psicologia marxista soviética de Lev Vigotski e Alexander Luria no início do século XX (Wertsch, 1998). A importância de se ter essa base teórica está na necessidade de conhecer quem é a criança de seis anos que pesquisamos em sala de aula. Nesta perspectiva, consideramos que o uso das diferentes condições culturais nas inter-relações pessoais em que a criança está envolvida pode fazer diferença em seu processo de desenvolvimento. A criança concreta, em constantes transformações, vivendo no tempo atual marcado por grandes evoluções tecnológicas, requer estudos que abracem os vários alcances intrapsicológico-interpsicológico.

Compusemos nosso trabalho, apresentando nossa tese, a justificativa e os objetivos da pesquisa empírica no capítulo da introdução. No capítulo II, construímos o referencial que dá base a nossa tese. Explicitamos o desenvolvimento da criança de seis anos no ensino-aprendizagem dos sistemas simbólicos desenho e escrita no contexto escolar à luz das perspectivas da psicologia sociocultural e da pedagogia dialógica. Fazemos um estudo sobre o uso e as funções das falas egocêntrica e comunicativa e do desenho na sistematização da escrita, enfatizando os modos comunicativos oral, escrito e visual no letramento multimodal. No capítulo III, apresentamos a metodologia da pesquisa desenvolvida em uma região administrativa do Distrito Federal, os procedimentos de construção das informações empíricas e de análise. Trazemos os resultados no capítulo seguinte. Fazemos a descrição do estudo, a discussão dos resultados no penúltimo capítulo e apresentamos nossas conclusões no último.

I – INTRODUÇÃO

Neste trabalho, defendemos que as produções gráficas livres, aquelas relativas a desenhos e escritas iniciais acompanhados da fala, são utilizadas pela criança como ferramentas culturais mediadoras na construção de conhecimento e na avaliação do que já é conhecido. Ao nosso ver, sendo o desenho um sistema simbólico que a criança de seis anos usa amiúde, enfocamos seu papel mediador na relação comunicativa das crianças com a professora, além da sua função planejadora na sistematização da escrita, concebida aqui como o principal conhecimento desenvolvido em sala do primeiro ano do ensino fundamental.

Assim sendo, questionamos o papel que o desenho desempenha na construção de conhecimento enquanto ferramenta cultural. E, como o desenho e a fala, sendo ambos livres expressões da criança, medeiam a construção da sistematização da escrita, dentre outros tipos de conhecimento, na experiência de escolaridade dessa faixa etária.

Para iniciar a justificativa deste estudo, situamos historicamente o cenário de nossa pesquisa na mudança na estrutura curricular da educação básica do Brasil¹ que extingue o último ano da educação infantil e o transfere para a implementação de mais um ano no ensino fundamental. Assim, a criança de seis anos passa a frequentar o primeiro ano dessa etapa. Reconhecemos que, não obstante haver o ganho de um ano na obrigatoriedade e na gratuidade do ensino público, esse fato tem desencadeado crises na transitoriedade da criança pequena² para a criança escolar. Naturalmente, novas práticas pedagógicas decorrem dessa mudança na lei e no funcionamento do ensino básico. As práticas pedagógicas dos professores da educação infantil têm sido fortemente influenciadas pelas crenças e valores das tendências de lidar com crianças dessa faixa etária. A escolarização da criança pequena brasileira iniciou tardiamente em relação aos países desenvolvidos. Nos anos quarenta e cinquenta do século passado, predominou a tendência assistencialista para

¹ A Resolução 3 de 03/08/2005 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que regulamenta a Lei nº. 11.114 de 16/05/2005, torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade, e a Lei nº 11.274 de 06/02/2006, por sua vez, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394, de 20/12/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental.

² Consideramos como criança pequena aquela que está na faixa etária de zero a seis anos e como criança escolar, aquela de sete a onze anos.

tentar resolver o problema da alta taxa de mortalidade infantil, oferecendo-se assistência médica às crianças. Com o passar dos anos, a escola passou a ser vista como um lugar onde se tomava conta da criança para a mãe ir trabalhar³. No final dos anos setenta, a pré-escola era vista como a solução dos proeminentes problemas da educação brasileira. Coursar a pré-escola com função compensatória significava resolver o fracasso das crianças nas séries iniciais. (Kramer, 1995; Kuhlmann, 1998). Adotamos, no Brasil, essa tendência vinda dos Estados Unidos. Naquele país houve a implantação de programas compensatórios como o “Head Start” para ensinar as crianças pequenas das minorias raciais e sociais, com o objetivo de evitar o seu fracasso nas séries adiantadas (Bruner, 2001). Essa perspectiva é ainda fortemente enraizada na educação de nossos dias nas escolas públicas e privadas, concebendo práticas pedagógicas da educação infantil próximas àquelas utilizadas nos primeiros anos do ensino fundamental (Godoi, 2004), ou seja, o ensino sistematizado da leitura e da escrita. Essa tendência se generalizou e resultou em uma lei que determina a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental.

Se, por um lado, a prática escolar determinou tal alteração, por outro, a transitoriedade permanece quando o professor questiona o desenvolvimento cultural da criança pequena de seis anos para aprender os conteúdos culturais do primeiro ano. Considerando que a criança traz informações sobre a leitura e a escrita da sua vida cotidiana, a diferença entre os contextos culturais de professores e alunos pode gerar embates. Os choques culturais são inevitáveis em sala de aula (Lee, 2007; Matusov, Smith, Candela & Keren, 2007). A crise se estabelece quando o professor age seguindo apenas seus próprios referenciais sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena, muitas vezes não reconhecendo a criança concreta com quem lida diariamente como interlocutor; juntos constroem uma nova ordem de cultura própria dessa sala de aula, professor e crianças de seis anos.

Além da mudança da lei e da transitoriedade da criança pequena para a criança escolar, outros fatores nos levaram a pesquisar o desenvolvimento cultural dessa faixa etária. Novas perspectivas de alfabetização e letramento de crianças têm surgido a partir do desenvolvimento da tecnologia da comunicação *on-line* e têm ampliado a nossa forma de construir conhecimento gráfico, como os diferentes tipos de resolução em imagens, sons e escrita pelos quais informações são veiculadas em multimídias, em tempo real, de qualquer parte do planeta. É insuficiente conhecer a correspondência fonema/grafema. Devemos

³ Atualmente, essa tendência perdura em muitas escolas de crianças pequenas.

também acompanhar a leitura das imagens e utilizar as maneiras características da comunicação social com vários interlocutores simultaneamente.

Nesse contexto, também as imagens cumprem a relevante função de comunicação ao registrar os fatos instantânea e sinteticamente e ao constituir um instrumento cultural veiculador de informação e notícias. A escola, enquanto local em que se exerce o compartilhamento dos saberes já construídos e daqueles que ainda estão sendo estabelecidos, estando em plena era digital, tem necessidade de acompanhar as novas relações que se estabelecem entre os modos comunicativos – oral, visual e escrito – para a construção de conhecimento. Assim, enquanto uso social da escrita, os eventos de letramento multimodal cumprem, atualmente, multifunções que alicerçam os conhecimentos da criança que ingressa na escola trazendo as informações culturais imagéticas, sonoras e escritas das comunidades em que vive, inclusive as virtuais.

Historicamente, as funções e usos da escrita e das demais formas de comunicação têm mudado no decorrer do tempo. O ser humano enquanto ser social, em comunicação com o outro desde os primórdios dos tempos, vem construindo as ferramentas necessárias para essa comunicação. Como produtos dessa ação, não apenas essas ferramentas, mas também outras foram sendo desenvolvidas nas diferentes culturas como instrumentos de dominação da natureza e de subsistência. As construções materiais para a agricultura, a locomoção, o armazenamento de bens e mercadorias, o registro de acontecimentos, a ampliação dos sentidos, as representações de desejos e rituais expressas nos diferentes tipos de registros, etc. vão modificando o ambiente, tornando-o produtivo e cultural. A transformação do ambiente pelo ser humano vai dialeticamente promovendo mudanças nele próprio. Não só os sentidos se alteram, como o cérebro humano se adapta às mudanças do comportamento primitivo para as formas culturais mais complexas, o que inclui as habilidades, as estratégias de conduta e as adaptações dos símbolos culturais criados (Luria, 1992b).

A humanidade construiu as ferramentas culturais, e a criança se desenvolve culturalmente ao gerar mecanismos externos, ou seja, símbolos e ferramentas culturais de comunicação pela sua ação, e/ou se apropriar dos existentes, para estabelecer suas relações com a família, a comunidade, a escola e com os objetos de conhecimento.

De maneira geral, a criança aprende ativamente os modos de comunicação culturais, tais como a oralidade, a escrita e o visual (incluindo-se neste o desenho). Nesse sentido, compreendemos que, na atividade de aprender (El’Konin, 2000) em contexto escolar e em interação com outras pessoas, a criança aciona os mecanismos e ferramentas

culturais (diálogo, acesso à informação, livros, papel e lápis coloridos, por exemplo) necessários à construção de conhecimento. Esses mecanismos são diferenciados pela ação da criança. Quando predomina a atividade lúdica, ela pode utilizar um objeto para representar outro realizando um gesto significativo com esse objeto (Vigotski, 1998a). Na fala, ela constrói a significação do objeto por meio de elementos sonoros; no desenho, por meio de imagem; na escrita, por meio de signos gráficos convencionados.

Entendemos que a criança, desde o nascimento, encontra-se em interação com o seu grupo por meio de gestos que se tornam significativos pela leitura do outro. Da mesma forma, a criança com desenvolvimento típico constrói gradualmente a fala estando em contato comunicacional com falantes. As pessoas conversam com a criança mesmo quando ela ainda não se expressa oralmente da mesma forma que os adultos, e essa experiência faz com que ela negocie os significados veiculados naquelas cadeias sonoras que escuta. Entender os contextos e as situações em que as pessoas falam também auxilia a criança a começar a compreender o que dizem (Bruner, 1997). A fala é o primeiro dispositivo cultural mais organizado da criança. Por meio dela, a criança planeja a ação e a brincadeira de faz de conta, que, por sua vez, é uma forma lúdica e característica da comunicação infantil. A criança dá sentido à fala e à ação sobre os objetos que imita e, também, aos papéis sociais e culturais dos outros que ela procura interpretar (Vigotski, 1998a, 1998b).

Na cultura ocidental, enquanto a criança desenha, ela brinca, fala, gesticula. E por isso é importante conhecer essas formas simbólicas, porque ela nomeia, constrói ilusões e as revela no desenho. E, para escrever, a criança brinca, fala, gesticula e desenha. Ela se depara com os significados e seus respectivos significantes, quando representa diretamente com desenhos e quando usa a fala como elo intermediário. É importante levar em conta a atividade de aprender (El'Konin, 2000) dessas atividades simbólicas que estão sempre em construção com o outro, para que haja significações nos atos da criança, por exemplo, a compreensão dos desenhos, o diálogo sobre eles, o entendimento das tentativas de escrita pelo adulto. A conquista da escrita vem por último; no entanto, não é o fim do processo, mas apenas o começo do uso cultural desses sistemas simbólicos considerados instrumentos indispensáveis de acesso à informação disponibilizada pelos diversos meios de comunicação modernos.

Na perspectiva da psicologia sociocultural do estudo do desenvolvimento humano, os processos da escrita e do desenho infantis têm uma trajetória na vida da criança que, em nossa cultura, se intercalam em determinado momento; por exemplo, na perspectiva vigostskiana, o desenho é uma das formas iniciais de escrita. Apesar de esses processos

expressarem modos de comunicação distintos, o visual e o escrito, do ponto de vista da leitura de mundo, a criança identifica, entre outros aspectos, significados lúdicos e papéis desempenhados pelos personagens por intermédio das imagens dos textos, principalmente enquanto ainda não dominou por completo a ferramenta cultural da escrita alfabética.

Neste caso, o desenho desempenha uma função de antecipar o entendimento da escrita pela leitura das imagens, mas existem outras relações entre esses processos. O professor pode apresentar ilustrações sobre temas escolares às crianças como uma estratégia para a ampliação de conhecimento, por exemplo, trabalhar com animais: habitat, hábitos alimentares e de vida; e a criança pode desenhar o que aprendeu (Dominguez, 2006). O desenho pode ser um organizador da escrita; a criança desenha, faz uma sequência de cenas, e isso a ajuda a escrever sobre o que desenhou.

Em suma, na produção de desenhos e escritas livres, a criança pode usar a brincadeira, gestos e fala para comunicar suas vontades, suas expectativas, suas significações, que, por sua vez, também são geradas nas trocas comunicativas e afetivas que estabelece com os adultos e com outras crianças desde que nasce. Como, na nossa cultura, ela pode frequentar a escola de educação infantil desde bem pequena, é também nesse espaço que está se desenvolvendo.

É no contexto das novas condições de socialização das crianças de seis anos no ensino fundamental que buscamos observar e estudar as produções de desenho e de escrita acompanhadas da fala, com as seguintes indagações:

1. Quais os usos e as funções que a fala, o desenho e a escrita da criança, enquanto ferramenta cultural mediadora, desempenham na construção de conhecimento em sala de aula, no coletivo e individualmente?
2. Como a professora e as mães promovem os desenhos e escritas das crianças nos contextos escolar e familiar?

A partir desses questionamentos, pesquisamos uma sala de BIA I em uma escola pública de uma região administrativa do Distrito Federal, ao longo de oito meses. Gravamos nossas sessões em áudio e vídeo, registramos situações de fala, desenho e escrita das crianças na sala de aula, focando as cinco selecionadas a partir da disposição de seus pais de nos concederem entrevista. Além das gravações no contexto da sala com os outros colegas e com a professora nos momentos de atividades de desenho e escrita, fizemos quatro atividades individuais envolvendo as cinco crianças: com produções gráficas livres de reconto de dois livros infantis; escrita livre sobre o tema de animais; e

diálogo sobre desenho e escrita livre feitos em casa.

Nosso objetivo geral é descrever e analisar os sistemas simbólicos: a fala, o desenho e a escrita de crianças de seis anos, enquanto ferramentas culturais mediadoras para a construção de conhecimento, nas interações professora/crianças, criança/criança e criança/si mesma produzidas no contexto de sala de aula do 1º ano do ensino fundamental e em momentos individuais.

Nossos objetivos específicos são:

- A. Identificar os usos e as funções da fala, do desenho e da escrita livre e as possíveis relações estabelecidas entre eles, na construção de conhecimento nas interações criança-professora, criança-criança e criança-si mesma no contexto de sala de aula e nas atividades individuais.
- B. Caracterizar as condições de socialização das crianças na escola e em casa que promovem as atividades de desenho e escrita.

II – A FALA, O DESENHO E A ESCRITA DA CRIANÇA DE SEIS ANOS

Na contemporaneidade, verificamos as imagens sendo utilizadas de múltiplas formas e exercendo várias funções em diferentes contextos culturais (Anning & Ring, 2009; Calkins, 2002; Cameron, 1997; Colello, 2007; Dyson, 2008; Norris, Reichard & Moukhatari, 1997; Oken-Wright, 1998). Ao enfocarmos estudos da psicologia sobre o desenvolvimento do desenho das crianças no ocidente, verificamos que, desde o início do século passado, há a preocupação com a linguagem peculiar do desenho da criança, por criar traços, nomear e demonstrar sentimentos. Além disso, ao nos reportarmos aos trabalhos de Vigotski (1998a) e Luria (1988), podemos visualizar o desenho exercendo outras funções. Esses autores estudaram o desenho enquanto ferramenta cultural que auxilia o desenvolvimento das relações entre as funções psicológicas elementares e superiores como, por exemplo, a memória, como fez Luria em seu experimento, ao disponibilizar material para a criança registrar traços e desenhos para poder, depois, lembrar palavras, frases ou história utilizadas pelo pesquisador. Além de o desenho mediar a construção de conhecimento e apoiar a sistematização da escrita, a criança consegue conhecer os conteúdos de um livro infantil, de uma enciclopédia ou de multimídias mediada pelo modo de comunicação visual, pelas ilustrações e animações, otimizadas, quando possível, pela intervenção do outro com a leitura dos textos. A criança aprende com as ilustrações e mostra com desenhos o que já aprendeu e como está interpretando o mundo.

A criança interage com o outro nas mais diversas situações socioculturais, despendendo esforços para compreendê-lo e interagir com ele: a sua fala se modifica ao se regular na fala do outro, e seu desenho e suas tentativas de escrita também se modificam para ser compreensível ao outro. Ao longo do desenvolvimento, as regulações e as trocas são geradas em condições contextuais diferenciadas, assim como os esforços despendidos pela criança para a comunicação. Em sua singularidade, em relação com as práticas culturais, cada criança desenvolve suas próprias fases de desenvolvimento dos modos de comunicação.

Portanto, o direcionamento da agencialidade⁴ da criança na comunicação com o outro é evidenciada por sua participação como membro em diversos contextos: a família, a escola e a comunidade. O meio familiar se constitui de tradições e de sistemas semióticos estabelecidos pelos adultos e em construção pela criança. Desde bem pequena, ela usa sua crescente capacidade interpretativa para participar dessas práticas culturais. O papel ativo infantil em situações de comunicação a ajuda a entender e modificar os contextos sociais dos quais participa, por meio de um processo construtivo. Cada criança cria significados pessoais limitados pelos recursos que lhe são disponibilizados por outra pessoa em situação específica do coletivo cultural (Corsaro & Rosier, 1992, Corsaro, 2009).

2.1 DESENVOLVIMENTO CULTURAL

A criança em processo de desenvolvimento é marcada por mudanças que ocorrem em sua formação biosociopsicológica relacionadas aos momentos históricos e às condições socioculturais em que ela se encontra e às variadas inter-relações de aprendizagens estabelecidas com o meio e com as outras pessoas do grupo do qual faz parte. Neste trabalho, o momento que particularmente nos interessa é quando a criança está construindo a linguagem escrita, tendo a influência da fala social e egocêntrica e do desenho, enquanto modos de comunicação no contexto escolar da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental. Por ser histórica, essa construção é um processo traçado a partir das influências culturais e sociais de nossas tradições orais e letradas.

O processo de desenvolvimento cultural da criança se relaciona à aprendizagem do uso dos sistemas simbólicos como ferramentas culturais, entre eles, a linguagem, a escrita e as imagens. Esse processo avança à medida que a criança pequena vai compreendendo o uso e as funções dos mediadores instrumentais e simbólicos, atribuindo-lhes novas funções como meio de atingir seus objetivos.

Os usos e funções das ferramentas culturais podem ser observados em situações experimentais de resolução de problema dado à criança, por exemplo, que envolva a função psicológica elementar de memória. A solução ultrapassa sua capacidade natural de resolvê-lo quando há inclusão de um signo na direção da solução, funcionando como uma ferramenta cultural de realização da operação psicológica subjacente ao problema. Uma criança pode pegar uma figura, fazer uma associação e conseguir lembrar do que era preciso; outra pode não entender essa relação ainda. A que fez o uso de símbolos auxiliares para lembrar criou dispositivos internos em seu desenvolvimento cultural que ajudam a

⁴ O que caracteriza a agencialidade é a "possibilidade de o agente estabelecer diferenciados níveis de auto-reflexão sobre a sua experiência, responsabilizando-se por ela (Mieto, 2010, p.6; Castro & Rosa, 2007)".

aumentar a função de memória (Luria, 1992a, 1992b). O que difere uma criança de outra é a operacionalização da ferramenta mediadora para solucionar o problema (Vigotski, 1994a): quanto mais elaborada for a ação de uso auxiliar de ferramentas culturais, maior será a complexidade dos dispositivos internalizados da criança, chegando ao ponto de dispensar o uso de mediadores.

O destaque do desenvolvimento cultural no desenvolvimento infantil como um todo está na possibilidade de ensino-aprendizagem, isto é, na intervenção do adulto ou de uma criança mais experiente, disponibilizando as situações e os recursos materiais na sistematização dos conteúdos necessários à mediação das ferramentas simbólicas na construção de conhecimentos de cada criança na experiência comum coletiva ou individual.

Nessa perspectiva, o papel da escola ganha importância porque o professor e as outras crianças podem ativar as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁵ em situações de ensino-aprendizagem com a criança, negociando a solução da tarefa. As condições auxiliares envolvem o fornecimento de pistas, desenhos, narrativas, enfim, novos caminhos culturais que levem à solução do problema. Na escola, as díades professor-aluno e aluno-aluno facilitam o processo de ensino-aprendizagem, pois nessas relações são desencadeadas as ZDPs, ou seja, zonas de desenvolvimento onde se situa o que está em processo de construção, que permitem ao professor atento melhor compreender e promover, por meio do ensino, o desenvolvimento de seus alunos (Vigotski, 1998a). O ensino aciona as ZDPs e auxilia a criança a dominar os usos e funções das ferramentas culturais mediadoras, canalizando a construção de conhecimento.

A organização do ensino, que possibilita formas variadas de a criança aprender, contribui para seu desenvolvimento cultural. Estudos contemporâneos sobre a aprendizagem têm valorizado a ação da criança sobre os objetos de conhecimento em sua atividade de aprender (El'konin, 2000; Davydov, 1995). Esta atividade se observa predominantemente na criança escolar do ensino fundamental, quando o ensino começa a ser mais sistematizado. Nesse sentido, enfatizamos que a efetiva construção de conhecimento de objeto cultural em sala de aula se apresenta em uma dinâmica entremeada por contradições em que descrição, correlação imagem-objeto ou qualquer atividade sobre

⁵ Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem são inter-relacionados, a aprendizagem privilegia as relações sociais, porque são essas trocas que ativam os processos embrionários do desenvolvimento. Desse modo, consideram-se dois níveis: o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), os conhecimentos já construídos pela criança, e o Nível de Desenvolvimento Proximal (NDP), aquilo que a criança constrói com a ajuda de outro mais experiente. É nesse espaço entre NDR e NDP que se situa a Zona de Desenvolvimento Proximal (Lev Vigotski, A formação social da mente, 1998).

o objeto é feita com/pelo aluno e não apenas pelo professor e/ou autor do livro escolar, de forma artificial e congelada no tempo (Ilyenkov, 1974).

O conhecimento característico do 1º ano do ensino fundamental é a sistematização da escrita, não apenas entendida como ensino da técnica de codificar fonema/grafema, mas como início do processo de construção da compreensão e da produção textual; isto é, como processo conceitual que requer entendimento de seus usos e funções, como objeto existente na sociedade e, portanto, na escola (Ilyenkov, 1974).

Nessa perspectiva, a criança lida ativamente com o objeto de conhecimento. Isso quer dizer que ela se encontra em atividade de aprender cuja função está em descobrir regras, em aplicar o conteúdo oferecido pela escola, em querer participar das tarefas com o assunto apresentado sob a orientação do professor e, principalmente, em mudar o objeto para poder compreendê-lo. Para a criança pequena, na educação infantil, a atividade preponderante é lúdica, de brincar (El'konin, 2000, Davidov, 1995), o que não a impede de utilizar as funções do brincar para aprender (Barbato, 2008). Assim, a sistematização da escrita na escolaridade da nossa criança de seis anos considera essa dinâmica do aprender e do brincar ao apresentar a escrita a ela de várias maneiras: envolvendo diversão, relação imagens e letras nos recontos de livros, conhecimento real de sons e letras e tarefas que contenham ação sobre a escrita – produção de elaborações gráficas livres, narrativas, registro de passeios, entre tantas outras. Enfatizamos, ainda, que esta forma de a criança aprender o objeto escolar cultural amplia a compreensão, a ação e a modificação ativa do objeto com a participação e a troca de experiências com o outro – em interação com as outras crianças e o professor – pelos modos de comunicação no coletivo da sala de aula.

2.2 PEDAGOGIA DIALÓGICA

No ambiente escolar, a atividade da criança em desenvolvimento cultural e as trocas dialógicas na construção do conhecimento requerem qualidade de diálogo, inclusive a possibilidade de o professor escutar o aluno. A pedagogia dialógica considera a escola como uma microcultura na qual se dão as interações interpessoais mediadas pela fala, principalmente nas salas de aula – espaços onde ocorrem as atividades específicas de ensino, organização do trabalho docente, discente, do tempo, assunto, avaliação, rotinas, entre outras (Alexander, 2003, 2005). Defendemos que o dialogismo ocorre nas relações professor-aluno quando ambos podem falar e ser ouvidos, desde que e não predomine o discurso pedagógico de pergunta-resposta por parte do professor e, às vezes, sem muita atenção à fala da criança (Pontecorvo; Ajello & Zucchermaglio, 2005, Bruner, 2001).

A escola é uma microcultura, enquanto uma organização que distribui funções, poderes e desempenha vários papéis para promover a educação da população da comunidade em que está situada. Ela recebe, em seu interior, crianças, professores, funcionários de variadas camadas sociais e falantes de variantes da língua com modos de vida peculiares. Os diálogos que se travam no ensino-aprendizagem estão imbricados nessa diversidade cultural, pois a cultura se constitui como resultado do embate nas interações interpessoais colaborativas, das negociações de significados, dos acordos e dos desacordos (Matusov & cols., 2007; Lee, 2007).

Quando levamos em conta a diversidade cultural, as diferentes formas de aprender e operar com o objeto e as ferramentas culturais, quando ouvimos a criança num ensino significativo, estamos considerando-a agente e construtora de significados, ajudando-a a se construir enquanto sujeito.

Então, entendemos as crianças e seus interlocutores como agentes que têm a possibilidade de escolha e os atos intencionais nas negociações. O *self* (si-mesmo) e o início da construção dos elementos do processo de identificação, na infância, constituem a dinâmica entre a agencialidade da criança, as práticas discursivas e os contextos socioculturais, especialmente a escola. Dentre as práticas discursivas, podemos considerar o desenho e a escrita inicial da criança de seis anos, porque ambos são formas de a criança se comunicar com o outro, principalmente quando fala sobre o que produziu. No caso do desenho, ao desenhar a criança não somente representa algo, mas ao falar sobre ele, coloca no jogo a imaginação e a socialização infantis através da linguagem (Hawkins, 2002).

Considerando esses argumentos, o aprender perpassa a construção do si-mesmo, do *self*, as relações do ser consigo mesmo. Até mesmo nessas relações o ser humano é constituído na cultura em que participa no que chamamos de *self* dialógico (Hermans, 2001), ou seja, a dinâmica do diálogo entre o *self* e a cultura em que ambos assumem várias posições entre si. Não só o *self* incluído na cultura como a cultura incluída no *self*. Do *self* empírico, tudo aquilo que se pode chamar de *meu*, *minha*, tanto relações com coisas materiais, como com pessoas (concreto e abstratamente), para o *self* expandido ao contexto, traz como conseqüência a noção de *self* de múltiplas vozes. O *self* dialógico assume várias posições do “eu”; podemos imaginá-las em modelos circulares em cuja parte interna pode estar, por exemplo, o “eu” mãe, professora, determinada e desfrutadora da vida; na externa, o contexto, meus filhos, meu marido, meus amigos, meu trabalho, meus alunos. Esses modelos circulares, reproduzidos num diálogo entre interlocutores, servem para entendermos as relações estabelecidas entre eles, de tal modo que partes dos modelos

terão intersecção, gerando áreas justapostas que determinam um tipo de diálogo, consciente ou não, com concordância ou não. Seriam áreas de compartilhamento, que podem diminuir ou aumentar dependendo da frequência, do conteúdo, dos fatores culturais das relações dialógicas interpessoais.

A negociação na construção dos significados que se dá nessas trocas dialógicas interpessoais e intrapessoais ocorre numa dinâmica dialética de utilização de signos verbais e não-verbais. Neste sentido, reconhecemos que os seres humanos, quando representam e demonstram suas experiências, usam os mecanismos de comunicação, os signos, os sistemas simbólicos, para partilhar as experiências com os outros, dados no tempo e no espaço (Valsiner, 2005). O fator afetivo dessas relações, demonstrado por emoções e por atos intencionais, está presente no indivíduo quando das trocas simbólicas entre o objeto e seu significado. As emoções são os signos da agencialidade do *self* por constituírem um sistema de atos afetivos incorporados em esquemas intencionais de ação (Rosa, 2007).

Para entender os sistemas simbólicos, recorreremos à semiótica enquanto ciência que estuda os signos e as formas como são usados pelos seres humanos. Se, na perspectiva da psicologia, os significados dos objetos e dos eventos são construídos por nossa mente buscando uma racionalidade (Rosa, 2007), as noções de *primariedade*, *secundidade* e *terceridade* da semiótica do norte-americano Charles Sanders Peirce se relacionam com a nossa consciência como modos de ser (Rosa, 2007; Valsiner 2007). Em *primariedade*, coloca-se a idéia de qualidade; em *secundidade*, o fato real e, em *terceridade*, as leis gerais (do futuro). Podemos dizer que são os sentimentos sentidos e imaginados, as reações de resistências aos fatos exteriores, o sentido de aprendizagem e pensamento, respectivamente. O mais importante é o resultado da combinação desses três tipos de consciência na construção de significado, feito por meio de semiose. A semiose é uma tríade que relaciona o signo (imagem, gesto, sinal) com o objeto a que se refere por meio da ação de um agente que estabelece sentimentos e processos entre os dois primeiros. O termo sentimento vem da idéia mediação, ato de vontade, regra ou até mesmo de hábitos. O signo também pode ser identificado como *ícone*, *índice* e *símbolo*; o primeiro representa algo em si mesmo; o segundo, alguns indícios remetidos desse signo; e o terceiro, algumas relações estabelecidas pelo interpretante, bem como as já convencionadas pela sociedade (Rosa, 2007). Reforçando que o símbolo depende do caráter arbitrário dos sistemas de signos em relação aos seus referentes, constituindo-se como linguagem ordenada por regras (Bruner, 1997).

A dinâmica da semiose permite que os signos se transformem e sejam

transformados (Valsiner, 2007). Um símbolo pode se transformar em outro signo por meio de ícones que podem mudar-lhe o conceito. A semiose possibilita as diversas relações entre a produção de símbolos e significações de índices que são estabelecidas pelas pessoas nos vários sistemas simbólicos existentes na cultura em que vivem.

Neste trabalho, os conceitos de *self* e suas relações com os processos semióticos são pressupostos na elaboração e uso de instrumentos nos contextos da atividade humana como mediação instrumental simbólica (Vigotski, 1998a; Luria, 1988), também chamada de unidades culturais, que organizam os conjuntos conceituais e materiais, tais como os acontecimentos, objetos físicos, interações pessoais e discursos. Essas unidades são organizadoras básicas da cultura e da cognição (Cole, 1992). Por exemplo, a escrita é uma unidade cultural fundamental para o desenvolvimento humano quando a criança cresce em contextos em que as pessoas têm atos de escrita, desempenham o papel de escritores e leitores e usam os materiais necessários para isso. Ela dispõe também das imagens que concebem diretamente as coisas e os seres que a criança busca representar.

Assim, a escrita vem transformar a compreensão da criança quanto ao significado cultural de desenhar, ler e escrever. Os sistemas semióticos são as ferramentas de que as pessoas dispõem para interagir umas com as outras em sua sociedade (Valsiner, 2007). Enquanto parte do sistema intrapessoal do indivíduo, a linguagem falada guia as formas como ele interpreta, sente e formula suas expressões e, principalmente, como interage com os outros que participam de uma cultura. Os sistemas simbólicos estão imbricados na cultura e, portanto, nos contextos em que os indivíduos vivem. Os usos e funções sociais desses sistemas simbólicos variam de lugar para lugar. A escrita, por exemplo, pode ser os registros escritos dos feitos de seus membros, ou comunicação entre pessoas que encurta distâncias, ou forma de poder de quem sabe ler e escrever. É importante que a função social do sistema de escrita seja compartilhada entre os membros do grupo.

Além disso, a escrita é uma unidade cultural fundamental para o desenvolvimento humano. Quando a criança cresce em contextos, principalmente no meio urbano, em que as pessoas têm atos de escrita, ela desempenha o papel de escritora e leitora e usa os materiais necessários para isso. A criança lança mão também das imagens, das coisas e dos seres os quais busca representar. Assim a escrita vem ampliar a compreensão da criança sobre si mesma, os outros e o mundo.

2.2.1 Letramento Multimodal

Na década de noventa, começamos, efetivamente, a utilizar o termo letramento para

os usos sociais da escrita (Barbato, 2007; Kleiman, 1995), relacionando as práticas coletivas e individuais. Em sociedades com tradição letrada, a escrita tem início com a inserção da criança nas práticas familiares e comunitárias (Kleiman, 1995). O processo de letramento de uma criança retrata as práticas sociais e as funções de escrita presentes na comunidade em que vive, de acordo com as situações concretas em que a escrita é utilizada. A criança experiencia as tomadas de decisão junto com o outro depois que este outro lê. Assim, quando vai para o contexto escolar aprender a ler e escrever, a criança vai relacionando o que conhece da escrita de suas experiências de casa com as da escola e vice-versa (Barbato, 2007, Scholze & Rösing, 2007).

Atualmente, a democratização do acesso à informática e às multimídias no mundo globalizado tem provocado uma reviravolta nas formas de utilizarmos os diversos modos comunicativos – oral, escrito e visual. Os diferentes tipos de resolução em imagens, sons e escrita pelos quais as informações estão sendo veiculadas em tempo real têm ampliado “glocalmente”⁶ (Canclini, 2003) a nossa forma de construir conhecimento gráfico, mudando e expandindo, assim, nossa conceituação em alfabetização e letramento. Adotamos o termo “letramento multimodal” por abarcar a pluralidade de meios de que dispomos para produzir e ler textos de gêneros multifuncionais, isto é, aqueles que combinam diferentes sistemas simbólicos (Descardecí, 2002; Dyson, 2008).

É importante que a escola, enquanto espaço em que se exerce a negociação de saberes consolidados com aqueles que estão em construção, em plena era digital, acompanhe os novos usos e funções dos modos oral, escrito e visual como mediadores da aprendizagem e da escrita de seus alunos.

Assim, enfocando a fala, o desenho e a escrita como sistemas simbólicos que estão imbricados na cultura e, portanto, nos contextos em que os indivíduos aprendem e vivem, torna-se relevante reconhecermos que os usos e funções sociais desses sistemas e as relações construídas entre eles variam de lugar para lugar e ao longo da história cultural.

2.2.2 A história da figuração humana

Do mesmo modo que buscamos compreender, a partir dos pressupostos do dialogismo e da polifonia, os usos culturais e as funções sociais dos sistemas simbólicos e suas mudanças no tempo histórico, é importante conhecermos a origem da representação figurativa humana e suas tendências, para nos ajudar a clarificar o caráter semiótico e cognitivo dos sistemas externos de representação (escrita, desenho e notação numérica) e a

⁶ Glocal se refere às práticas culturais e suas inter-relações nos espaços global e local.

sua construção pelas crianças.

É importante constatar que essa evolução gráfica da humanidade parece estar direcionada, primeiramente, à possibilidade de objetos representarem ações humanas, indícios de decoração de corpos com objetos que sugerem rituais religiosos (datados em 50.000 a.C). Mais tarde, aparecem os primeiros ossos marcados com incisões que parecem conter certa repetição configurando um suposto registro numérico (35.000 a.C) (Martí, 2003; Tolchinsky, 1997). Parece haver a evolução dessas marcações tridimensionais para as primeiras figurações bidimensionais feitas pelo homem (situadas entre os anos de 30.000 a 8.000 a.C) onde existe uma correlação entre o objeto e sua representação, que, com o passar do tempo, evoluíram do esquematismo para o realismo. Os desenhos esquemáticos, feitos por traços significativos do objeto, da situação ou das pessoas a que se designam, para os desenhos mais perfeitos e parecidos com o modelo da representação. Para completar essa análise histórica, os sistemas arbitrários (a escrita e notações numéricas) apareceram de 10 a 20 mil anos após os primórdios figurativos.

Chama nossa atenção que o desenvolvimento do desenho da criança, descrito por vários autores (Derdyk, 1994, 2003; Lowenfeld & Brittain, 1977; Luquet, 1979; Piaget & Inhelder, 1990; Wallon, 2005), aparentemente se dá na mesma sequência em que se deu a evolução das representações gráficas da humanidade⁷. Isto é, inicia-se com desenhos esquemáticos, elaborados com poucos traços significativos do objeto, da situação ou das pessoas (badameco) e evolui para desenhos mais detalhados e parecidos com o modelo da representação. Entretanto, o desenvolvimento cultural das representações gráficas de algumas civilizações não as levou necessariamente à evolução histórico-cultural da escrita ou de notações matemáticas, o que sugere existir certa independência nesses processos, ainda que ambos se fundamentem em criação semiótica de representações e tenham vários aspectos que podem se combinar de diferentes maneiras. É o caso da escrita pictográfica, quando as etapas iniciais da escrita infantil encontram-se entrelaçadas com o desenvolvimento do desenho. A criança pequena representa objetos, animais e pessoas por meio de figuras, usando poucos traços, como no caso do badameco, que pode ser considerado como um tipo de alfabeto do léxico gráfico (Pinto & Bombi, 1999), que se assemelham a letras ou números enquanto signos representando referentes.

2.3 O DESENHO, A ESCRITA E A FALA

O desenho é uma expressão da função simbólica que se concretiza na relação entre

⁷ Entretanto, pautamos estas duas linhas históricas de evolução no princípio da espiral de Vigotski (1998) em que os significados e fazeres sugerem ser os mesmos, porém são diferenciados historicamente.

o indivíduo e a cultura, na sua história. As famílias e os professores disponibilizam papéis, lápis, giz de cera como meios culturais com os quais a criança pequena desenha. E, por estar inserida em interações com um mundo de imagens desde o seu nascimento, ao longo dos anos a criança supera as marcas iniciais, aquelas aleatórias sem intenção de representar (garatujas), para construí-las enquanto objetos semióticos.

O início dos estudos especificamente sobre o desenho da criança se deu no começo do século XX. A partir de então, a linha de raciocínio que vem sendo seguida retrata a criança passando por um processo de desenhar cujo objetivo final é representar diretamente os objetos e os seres de modo mais próximo da realidade. O principal precursor desses estudos e que exerceu forte influência na maioria de psicólogos, educadores e estudiosos de arte que tratam de desenho infantil foi o francês Georges-Henri Luquet (1979). Todas as fases por ele nomeadas continham a palavra *realismo* marcando o que a criança produzia em relação à realidade; por exemplo, na fase do realismo fortuito, o desenho da criança não tem intenção de representar alguma coisa determinada.

Um aspecto importante destes estudos foi o trabalho de descrição e análise de muitos desenhos de crianças. Entretanto, não se pode afirmar que todas as crianças precisam necessariamente desenhar com traços de desenvolvimento semelhantes, até porque não há desenhos iguais entre elas (Cola, 2003), o que, para nós, parece estar relacionado com o fato de o desenvolvimento do desenho depender da história em que essa atividade é desenvolvida na cultura: quais seus usos e suas funções na família e na escola; da forma e disponibilidade que a criança de materiais gráficos e visuais; da frequência com que isso acontece; e das interações com o outro para poder nomear e produzir seus objetos simbólicos, aqueles traços e figuras que representam os seres, as coisas e as relações entre eles.

Apresentamos, a seguir, uma linha de desenvolvimento do desenho, enfatizando os pontos importantes dessa descrição e advertindo que a criança cria desenhos de forma ativa nas condições socioculturais em que está envolvida e pode apresentar ou não o percurso relatado a seguir. Alguns estudos recentes vêm apontando nessa mesma direção (Anning & Ring, 2009; Ferreira, 2005; Iavelberg, 2006; Silva, 2002).

Ao percorrermos a tradição na descrição do desenvolvimento da criança nos estudos mais divulgados, encontramos o movimento que é considerado a origem dos traços. Diversos autores chamam de garatujas, isto é, rabiscos infantis, os resultados de ações de rabiscar desordenadamente para frente, para trás e desobedecendo aos limites da folha (Piaget & Inhelder, 1990; Wallon, 2005). Os movimentos se aprimoram com o

aumento da produção das garatujas desordenadas gerando garatujas ordenadas e circulares. A criança brinca desenhando, fala sobre seus rabiscos e gosta de mostrá-los ao outro. As garatujas ordenadas foram catalogadas em até vinte formatos distintos, como linhas, espirais, círculos, cruzeiros (Kellogg, 1984).

A extensão da produção da garatuja ordenada, aliada à demanda do adulto por tentar relacionar os desenhos a possíveis referentes, desencadeia na criança o desenhar de células, ou melhor, o fechamento dos rabiscos em pequenos círculos. Quando a criança começa a controlar seus traços e nomear seus desenhos, temos o primórdio da figuração; desta saem gatos, cachorros, pessoas, carros, entre outras coisas. O falar e o nomear ajudam a criança a construir conhecimento sobre as coisas de seu cotidiano com o outro, mesmo quando ela conta duas histórias sobre o mesmo desenho.

A construção do círculo gera o início do esboçar a figura humana: ao desenhar pessoas e animais, parte do círculo para fazer a cabeça. O primórdio do desenho do ser humano é chamado de badameco, uma grande cabeça da qual todas as outras partes do corpo podem sair (Derdyk, 2003; Piaget & Inhelder, 1990). O badameco é um esquema que se basta para representar a figura humana. A percepção infantil tem uma configuração global, isto é, não se atém às partes nem às relações entre elas (Piaget & Inhelder, 1990; Vigotski, 2003). Está mais interessada na ação de desenhar do que no resultado que vê. O que ela produz de forma esquemática tem a ver com o que é típico das coisas que representa. Por exemplo, para uma criança, ter cabeça, olhos e pés é suficiente para ver, andar e passear (Vigotski, 2003). Assim, a criança coloca os atributos conceituais do modelo que quer desenhar, mesmo que ainda utilize formas esquemáticas. Ela parte da representação que construiu do objeto, sem vê-lo (Piaget & Inhelder, 1990).

Quando a criança desenha de memória, ela não tem preocupação com a cor nem com o formato dos referentes que vai representar. Por exemplo, se for desenhar a mãe, conta com a memória, não precisa do modelo. É o caso do desenho radiográfico ou Raio-X, ou transparência, em que vemos o desenho da casa com a mobília dentro, as pernas através das calças, ou os dois olhos no rosto de perfil (Lowenfeld & Brittain, 1977; Luquet, 1979; Piaget & Inhelder, 1990; Vigotski, 2003). A criança indica que passa a se preocupar com as partes que compõem o todo, ao registrar no desenho todas as informações de que dispõe sobre o objeto.

A passagem do desenho de memória para a utilização do que é percebido visualmente pela criança anuncia uma mudança qualitativa. É como se a mão que desenha fosse uma extensão dos olhos. Assim, nota-se a preocupação infantil com a representação e

a semelhança formal entre imagem e modelo. A criança retrata o real nos desenhos que faz e coloca com mais clareza as influências da cultura e dos valores, tanto na expressão dos personagens, quanto nos locais e objetos (Lowenfeld & Brittain, 1977; Luquet, 1979; Vigotski, 2003). A representação espacial se aprimora, pois a criança passa a se preocupar com a linha do horizonte no papel. Ela se atém às relações entre seu desenho e os objetos que quer retratar, as cores são colocadas cada vez mais relacionadas às coisas, não aceita fazer desenho que considera feio por não estar semelhante ao modelo original. Ou, diante de um modelo mais difícil de desenhar, a criança se recusa a fazê-lo. É um dos motivos pelos quais a criança maior para de desenhar, aliado ao fato de existir uma demanda escolar maior por atividades de leitura e escrita e a ausência de mediação artística no currículo das escolas.

Observamos que, ao longo da escolaridade, apenas algumas crianças continuam desenhando por seus próprios meios (Lowenfeld & Brittain 1977; Luquet 1979; Vigotski, 2003). Para a maioria delas, a mudança em seus desenhos depende do desenvolvimento de habilidades específicas e técnicas e do acesso a materiais e locais adequados à construção do desenho artístico (Martin & Ravestin, 2006).

No entanto, ao considerarmos a teorização contemporânea sobre o desenvolvimento sociocultural (Valsiner & Rosa, 2007), defendemos que o processo de desenvolvimento cultural do desenho pode variar de criança para criança, sem precisar ser classificada por fase do grafismo, como defendem os estudos da maioria dos autores citados neste texto. Consideramos que as crianças são diferentes em história de vida, interesses, desejos, experiências com objetos culturais e características para desenhar. Se há certa regularidade na relação dos traços do desenho com a idade cronológica, provavelmente estão relacionadas com crianças que vivem em condições socioculturais, e com demandas técnicas e comunicativas semelhantes, por parte de seus interlocutores. Nesta perspectiva, as crianças não deveriam ser submetidas a critérios de classificação lineares em suas produções de desenho e de escrita. Para nós, no momento atual de construção das interações dos modos comunicativos na produção de conhecimento na e sobre a escrita, torna-se mais importante desenvolvermos estudos sobre a construção do processo de simbolização de cada criança em sua singularidade enquanto participante de uma cultura, considerando-se as interpretações construídas sobre os usos e funções do desenho em relação à aprendizagem da escrita nas demandas interativas nos diversos contextos.

Da mesma forma que vemos o uso e as funções do desenho como expressão comunicativa, podemos afirmar que houve mudanças nos usos e funções do desenho como

mediadores na aprendizagem do sistema alfabético de escrita e nas produções textuais dos alunos nos primeiros anos de escolarização. Escrita e desenho são modos de comunicação gráfica e visual que seguem linhas de desenvolvimento que, inicialmente, podem se confundir, mas que, com o passar do tempo e das várias inserções e participações da criança no mundo letrado e digital, passam a trilhar linhas próprias, direcionando a simbolização icônica de um lado, e o sistema de notações linguísticas e numéricas de outro (Pinto & Bombi, 1999).

Em relação à escrita, Ferreiro e Teberosky (1986)⁸ estudaram o processo de construção do sistema de escrita alfabética considerando que a criança, de maneira ativa, busca informações sobre os objetos de conhecimento nos atos de leitura e escrita nas relações sociais e no meio em que vive. Em seus estudos de crianças em fase pré-escolar, as autoras perceberam que todas passam por um processo de apropriação da escrita formal e, buscando as regularidades entre as hipóteses de escritas das crianças, identificaram várias fases desse processo.

Consoante a preocupação de não dividirmos o desenvolvimento da escrita em etapas universais, adotamos em nossos estudos a perspectiva sociocultural que aborda a linguagem escrita (Barbato, 2007, 2008; Cavaton, submetido; Pontecorvo & cols., 2005) enquanto sistema simbólico e arbitrário. Inicialmente, foi definida por Vigotski (1998a), que estabeleceu uma relação que se constrói desde o gesto, a ação de brincar, o desenho, até a escrita formal com signos. Para esse autor, os gestos são a escrita no ar. Quando a criança se expressa, geralmente usa dramatizações, demonstrando por gestos o que ela mostraria nos desenhos, sendo os traços apenas suplementos dessa representação gestual. Em seguida, os gestos são simbolizados nos jogos infantis, um objeto simula outro através de um gesto representativo. Em outras palavras, um pedaço de madeira pode se transformar num bebê no processo de imaginação infantil, porque a criança dá sentido à ação de segurar.

Seguindo esse raciocínio, Vigotski (1998a) defende o papel do desenho como um dos primórdios da escrita. Ele notou que, quando a criança libera seus repertórios através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. Assim, para ele o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo a linguagem verbal como base. Desenvolve-se em

⁸ No Brasil há forte influência dessas autoras no cenário da alfabetização. Uma delas é o Diagnóstico de Psicogênese, que alguns sistemas de ensino vêm adotando, entre eles o do Distrito Federal (GDF, 2007; Grossi, 1990), para classificar crianças pelas fases descritas por Ferreiro e Teberosky. Para este trabalho escolhemos enfocar outra linha de raciocínio sobre a escrita, por rechaçarmos essa conduta equivocada e discriminatória de crianças.

relação dialética com a fala e com outras formas de mediação semiótica por significar graficamente os objetos referentes, que também são representados por sons da fala.

Luria (1988) observou que o desenho da criança tornava-se linguagem concretizada, quando representava simbolicamente algumas frases mais ou menos complexas em seu estudo experimental com crianças que ainda não sabiam escrever. A tarefa consistia em fazê-las relembrar certo número de frases utilizadas pelo pesquisador e, como previsto em estudos de desenvolvimento psicológico, ele introduziu elementos que dificultavam a tarefa. Neste caso, o número de frases excedia a capacidade das crianças de recordar, a fim de levá-las a criar novas ferramentas mediadoras para concluir a atividade com sucesso. Papel e lápis foram entregues a elas, para que pudessem utilizá-los como recurso de memória. Luria observou que, inicialmente, as crianças desenhavam traços significativos para elas e que, gradualmente, iam colocando figuras e desenhos ocupando espaços diferenciados do papel. As mais velhas já utilizavam signos próximos aos utilizados na escrita. As crianças conseguiam lembrar-se das frases, porque davam sentido às anotações gráficas representadas.

Assim sendo, a construção infantil do conceito de escrita passa da linguagem pictográfica, com desenhos, para a ideográfica, na qual as relações e os significados são representados por sinais simbólicos abstratos. Essa transição se concretiza quando a criança coloca a mediação da fala na criação de sinais escritos, representativos dos símbolos das palavras. Para tal, a criança faz a grande descoberta: pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. O importante no ensino da união da fala e da escrita é organizar e preparar adequadamente essa transição, essa descoberta, e aperfeiçoar o método para o desenvolvimento da escrita (Vigotski, 1998a). Chamamos essas descobertas de produções gráficas livres, aquelas que a criança produz ao simbolizar, por meio de expressões gráficas, as relações com objetos culturais internalizadas das experiências em novos processos interativos (Vigotski, 1998a), quase sempre acompanhadas da fala.

Além de a fala desempenhar um papel importante como um sistema simbólico de que a criança dispõe, a fala comunicativa com as pessoas (interpsicológica) que a cercam também serve de base para o desenvolvimento de outros sistemas simbólicos, aparece nos desenhos como se contasse uma história e nas escritas iniciais, quando a criança escreve como fala. Outrossim, no âmbito intrapsicológico, a fala é reguladora da ação infantil, porque a criança passa a organizar seus atos por meio dela. É o caso da fala egocêntrica, que não é apenas falar sobre o que se está fazendo, mas buscar a solução para uma situação

vivida. Isso configura uma ação psicológica complexa (Vigotski, 1987a, 1998a; Luria, 1987).

Neste trabalho, utilizamos a fala egocêntrica com a função, apresentada por Vigotski (1987a, 1998a), de auto-regulação da criança e de regulação das ações, reconhecendo ser Piaget (1993) quem propôs a denominação egocêntrica, quando observou que as crianças falavam mais para si, sem se preocupar com o outro. Entretanto, a função vigotskiana desse tipo de fala tem o caráter de organizar, de planejar a ação da criança. Além disso, a fala egocêntrica de uma criança pode desencadear diálogo entre os colegas que estão por perto dela, ao se interessarem pelo assunto veiculado nesse enunciado.

Estudos contemporâneos (Berk, 1994, 2006; Berk & Spuhl, 1995; Montero, Dios & Huertas, 2001; Winsler, Diaz & Montero, 1997; Winsler & Naglieri, 2003) sugerem as funções vigotskianas da fala egocêntrica nas crianças que falam para si mesmas na realização de atividades cotidianas e escolares. Quando a criança encontra dificuldades na realização de tarefas, sua fala funciona como auto-regulação e assume, gradativamente, o controle do que antes era exercido com a ajuda do adulto no desenvolvimento e na execução de tarefas, trabalhando como ZDP. Outra função encontrada para a fala egocêntrica está relacionada com a melhora de aproveitamento da tarefa realizada pelas crianças pequenas que usaram livremente essas falas. Além dessas funções, esses estudos confirmam que, na estratégia de fala das crianças pequenas, predomina a fala egocêntrica externalizada; depois, com o tempo, o predomínio passa a ser da fala parcialmente externalizada, com manifestações labiais ou sussurros; em seguida, a preponderância da fala interna.

Vigotski (1987a) sugere que a fala egocêntrica pode entremear a fala interna. As crianças mais velhas, no ensino fundamental, agem sobre as dificuldades de modo diferente das mais novas da educação infantil, predominando a resolução em silêncio. A internalização da fala, que antes era a forma externalizada de pensar alto, é o princípio do pensamento autístico, justificando a importância teórica da fala egocêntrica para o desenvolvimento do pensamento humano. As crianças de seis anos, por exemplo, por estarem no período de transitoriedade de criança pequena para a escolar, podem apresentar as três estratégias de fala acima apresentadas, com predomínio ora da fala egocêntrica, ora dos murmúrios e movimentos labiais, ora em silêncio; portanto, do pensamento internalizado.

2.4 AS TRÊS FERRAMENTAS CULTURAIS INFANTIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Partindo da pedagogia dialógica, o diálogo da criança com os interlocutores, seja nas diversas formações de grupos (pequenos, médios, ou com toda a classe) na sala (Pontecorvo & cols., 2005), seja com o professor, favorece a troca de significados e a construção de conhecimento. Nesse contexto, as trocas comunicativas não-verbais fazem parte do diálogo (Bonica, 2008; Branco, Pessina, Flores & Salomão, 2004). De um lado, temos a gramática da ação e da emoção (Espanhol, 2004, 2005), ou seja, as trocas de olhares, o “chegar junto” entre crianças e professor. De outro, os desenhos: por meio deles é possível conhecer as características culturais do coletivo em que as crianças vivem (Gobbi, 2007; Hawkins, 2002; Mckay & Kendrinck, 2001), assim como as idiossincrasias (os aspectos individuais), além de o desenho infantil, à sua maneira, transmitir alegria, tristeza, frustrações, confiança, pela função de comunicação do desenho (Kitahara & Matsuishi, 2006; Pillotto, Silva & Mognol, 2004)

Entretanto, o desenho, sendo simbolismo infantil denotando os objetos, os seres e as relações entre eles, e por se configurar como um documento singular com informações infantis transmitidas, nem sempre pode ser entendido sem a mediação da fala infantil. Se, por um lado, o professor pergunta à criança o que está desenhado, e ela pode achar que seu desenho precise de tradução, por outro, o canal de diálogo que se abre entre eles é importante para fazer com que a criança se preocupe em figurar, fabular e imaginar para atender às demandas do interlocutor, e para interpretar o que fez. Essa interpretação dá possibilidade à criança de explicitar os significados das coisas e das relações entre as pessoas por meio de imagens, como ela faz na fala com os sons e com as letras na escrita.

Apesar de sua importância, nem o desenho nem a fala têm representado um componente curricular na escolarização inicial de crianças. Os educadores estão preocupados em seguir currículos oficiais que, geralmente, não incluem o desenho como um fator importante no desenvolvimento cultural infantil. Essa ausência, ou o privilégio da escrita sobre o desenho (Moreira, 2002), causa prejuízos tanto às crianças – pela desvalorização dos saberes, das escolhas e dos interesses pessoais – como aos professores – pela perda da oportunidade privilegiada de ampliar seus conhecimentos sobre seus alunos. E, principalmente, por não atender ao desenvolvimento do letramento multimodal (Dyson, 2008; Kendrick & Mckay, 2004), no qual os usos e funções do modo visual e gráfico vêm mudando e criando novos olhares em direção às produções gráficas livres das crianças, às oportunidades de livre atuação com imagens, letras, movimentos e brincadeiras que as apoiem na construção de textos originais, como os propostos no experimento de Luria (1988; Contijo & Leite; 2002; Bonoti, Vlapos & Metallidou, 2005).

2.4.1 As produções gráficas livres como união entre desenho, escrita e fala

As figuras ou os escritos, enquanto livres produções gráficas infantis, representam o conhecimento de objetos e práticas culturais, as intenções, as escolhas e os esforços intelectuais da criança em realizá-los. A liberdade é escolher entre as variadas formas gráficas, para criar suposições de como uma palavra pode ser escrita. Podem ser rabiscos, desenhos, letras ou algo parecido com elas, e acompanhados ou não de fala. Para fazer suas produções gráficas livres, a criança utiliza uma gama de recursos construídos a partir de suas experiências imagéticas, textuais, lúdicas e linguísticas. Os desenhos das letras do nome são, muitas vezes, o primeiro repertório que a criança conhece, porém ele é suficientemente capaz de criar futuras possibilidades de escrita, seja pela motivação da criança em usar as letras do próprio nome, seja por vontade de conhecer outras letras do nome dos familiares, ou até mesmo do professor ou da escola. O contato amigável com seu nome, embora desconhecendo a relação fonema/grafema, faz com que consiga reproduzi-lo graficamente (Levin, Both-de Vries, Aram & Bus, 2005; Chan & Lobo, 1992; Bosco, 2005; Teberosky, 1989).

O que também pode aparecer nas produções gráficas livres são as experiências com materiais escritos em vários gêneros, e principalmente os livros literários infantis são fontes de alimentação do imaginário da criança e de conhecimento da língua materna. A fábula e a história em quadrinhos são gêneros de texto que utilizam as ferramentas simbólicas multimodais, tais como a fala, o desenho e a escrita. Também, no livro infantil, há o uso das imagens como uma ferramenta cultural: a criança apreende o conteúdo do livro pela interpretação que dá às ações dos personagens do livro que aparecem nas imagens, à disposição do texto na folha e ao gênero textual. Além disso, a função das imagens pode suscitar nas crianças o desejo de saber o que está realmente escrito não só abaixo das ilustrações que interpreta (Dyson, 2008; Michalopoulou, 2001; Rateau, 2001). Assim também acontece quando está interagindo com diferentes tipos de textos disponíveis na Internet e nos jogos eletrônicos em que a animação gráfica apresenta fala, escrita e música, as três dimensões agindo simultaneamente.

As crianças podem utilizar ferramentas simbólicas multimodais, quando, por exemplo, estão brincando livremente, e uma delas escreve uma história por meio de desenhos representando uma narrativa oral gerada na brincadeira conjunta de todas (Dyson, 2008). A possibilidade de inventar e de realizar suas produções gráficas livres está relacionada com o desenvolvimento da capacidade criadora, isto é, com aquilo que é cunhado pela imaginação e pela fantasia infantil. A relação sutil entre o real e o imaginário

gera um movimento conflituoso e constante em que ora a criança se situa num plano, ora no outro (Held, 1980).

A fala exerce uma função importante nas produções gráficas livres contextualizadas no letramento multimodal. A íntima relação entre fala, aprendizagem e experiência social faz com que a criança fale para si mesma em voz alta para organizar sua atividade gráfica, nomeie o que vai fazer e conte a história de seu desenho, ou para solucionar problemas que se apresentam, por exemplo, quando tem que colocar uma letra na sua escrita. É a fala egocêntrica exercendo a ação psicológica complexa, pois, por meio dela, a criança organiza seus atos. A fala egocêntrica nem sempre se manifesta de forma compreensível, porque a criança esquematiza, fala para si e por meias palavras, mas é suficientemente precisa para orientar-se em momentos de dificuldade (Berk, 1994).

A presença constante de desenhos infantis e de diálogos nas produções gráficas livres das crianças amplia as práticas de letramento multimodal por organizar os textos utilizando vários sistemas simbólicos. Mesmo em práticas de escritas sistematizadas pelo professor, o desenho aparece porque a criança prefere desenhar em vez de escrever, ou expressa que não se sente competente em escrever, mas sim em desenhar (Colello, 2007, Sildelnick & Svoboda, 2000; Power, 1997). Enfatizamos que o desenho exerce a primeira função comunicativa de representar uma ideia de forma diferenciada da escrita, podendo ter interpretações mais abrangentes ou mais restritas, e bastar por si só. Muitas vezes a criança⁹ consegue melhor se expressar, colocar um pensamento mais completo, por meio de imagens do que se sente apta a fazer com a escrita. Esse fato acontece com crianças de diferentes idades e escolaridade.

A outra função do desenho em atividades de letramento multimodal é planejar a escrita, mesmo de aluno já alfabetizado. Neste caso, a partir de novas práticas culturais, passou-se a observar crianças desenharem para dar fluxo à escrita, como se o desenho servisse de andaime, ou *scaffolding* (Bruner, 1975; Matusov & cols., 2007), à organização das idéias a serem escritas. É o desenho exercendo uma tarefa organizadora, sugerindo semelhança à que a fala egocêntrica exerce na ação infantil. O desenho pode funcionar como um resumo da história que se quer escrever ou como um ensaio para o texto, com idas às figuras e volta à escrita em momentos de dificuldades e/ou de novas idéias que surgem (Baghban, 2007; Caldwell & Moore, 1991; Calkins, 2002; Colello, 2007; Oken-Wright, 1998). Nesta perspectiva, estudos mostram que o desenho pode aumentar o

⁹ Como o artista plástico também.

desempenho na escrita, pois a criança escreve uma história que lhe foi contada anteriormente, em interação com o professor, pais ou outra pessoa, com mais entusiasmo e riqueza de detalhes quando primeiro desenha sobre ela. Uma explicação possível é o fato de a criança ter a seu dispor, atualmente, apelos comunicativos multimodais de toda ordem, como cartazes, filmes, desenhos animados, programas de computador, tornando-a mais sensível às várias linguagens (Cameron, 1997; Norris & cols., 1997).

Em suma, as relações entre desenho e escrita se modificam ao longo da história cultural. Se, por um lado, os estudos tradicionais enfatizam os desenhos como representações infantis da realidade adulta, por outro, subestimam que a criança os utilize como instrumentos de expressão de sentimentos e ações, de semiose, que medeiam a transformação de sua relação com o objeto, consigo mesma, com o outro e com o mundo.

Ao considerarmos os recursos comunicativos disponíveis na contemporaneidade, defendemos que os novos usos sociais de imagens contribuíram para a emergência de diferentes funções mediadoras do desenho na construção do conhecimento oral e escrito no início do processo de alfabetização. A criança faz uso de suas experiências imagéticas e escritas para poder ler livros, textos na Internet, brincar com os jogos eletrônicos e criar produções gráficas livres.

Tendo em vista a reflexão apresentada neste trabalho, concluímos, a partir das perspectivas da psicologia sociocultural e da pedagogia dialógica, que as relações professor/aluno, aluno/aluno no processo de alfabetização possibilitam o desencadeamento de novas funções mediadoras do desenho em eventos de letramento multimodal. Essas situações geram ZDPs em que a criança produz textos livres ou sistematizados em diversos gêneros, em que, além de utilizar símbolos arbitrários em suas composições gráficas, adquire outras habilidades necessárias à produção textual em gêneros multifuncionais.

III – METODOLOGIA

Utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa para examinar os processos educativos a partir da psicologia do desenvolvimento. Esta abordagem busca facilitar a descoberta de fenômenos novos e conexões inesperadas e desenvolver conceitos sobre as informações empíricas, além de enfatizar a singularidade do sujeito em desenvolvimento (Mey, 2000). Optamos por utilizar a observação (Creswell, 1998) e as entrevistas semiestruturadas, levando em conta, que na observação, se estabelece uma relação especial entre o observador e os participantes e que, na entrevista, o pesquisador e o entrevistado constroem juntos o discurso, guiados pelos limites culturais de interpretação de um certo evento (Branco & Valsiner, 1997).

Considerando que o presente estudo empírico trata do desenvolvimento cultural infantil, procuramos obter informações por meio da observação do processo de construção de conhecimento das crianças de seis anos mediado pela fala, pelo desenho e pela escrita em experiência de ensinar e aprender a leitura e a escrita no primeiro ano do ensino fundamental. Gravamos nossas observações em áudio e vídeo com o intuito de poder revê-las para a seleção de episódios, que constituem nossa unidade de análise.

As entrevistas, gravadas em áudio, com a professora e os pais, tiveram as finalidades de colher informações para caracterizar os contextos escolar e familiar e também de conhecer os processos de socialização em que as crianças vivenciam as ferramentas culturais.

Quanto à unidade de análise, optamos por delimitar e descrever episódios que esclarecessem o objeto de estudo dentre as situações de diálogo e interação vivenciadas pelos participantes e delimitadas pelo tempo e pelo local (Lacasa, 2001; Lemke, 1990; Linell, 1998; Wells, 2005; Wersch & Sammarco, 1985). Portanto nossos episódios envolvem situações em sala de aula e momentos individuais em que os participantes realizam atividades com a utilização da mediação de ferramentas culturais na sistematização da escrita, o conhecimento típico do primeiro ano do ensino fundamental.

3.1 ESTUDO EMPÍRICO: DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Inicialmente, providenciamos o encaminhamento do projeto de pesquisa para aprovação na Secretaria de Educação do Distrito Federal e no Comitê de Ética da Faculdade de Ciências, sob o processo nº 099/2007. Após aprovação nos órgãos acima citados, obtivemos e documentamos a permissão e a ciência da instituição escolar para a realização da pesquisa. Fizemos um Estudo Exploratório na sala da pré-escola¹⁰ no final do ano anterior à pesquisa propriamente dita, com a finalidade de conhecer as crianças, possíveis participantes do BIA I, sua rotina de atividades e horários da escola, além de nos familiarizarmos com o uso dos equipamentos de gravação. Por exemplo, experimentar os posicionamentos da câmera para melhor capturar imagens da movimentação das crianças e da professora na sala, bem como aprender a dispor os gravadores nas mesas, para captar os diálogos não captados pela câmera de vídeo. As informações empíricas desse estudo não foram tratadas nem analisadas, pois as crianças observadas não permaneceram juntas na sala do BIA I que pesquisamos no ano seguinte.

3.1.1 Contexto

Escolhemos como localidade de nossa pesquisa a região administrativa do Distrito Federal que foi pioneira na proposta BIA – Bloco Inicial de Alfabetização, que a implantou em 2005 como projeto piloto antes mesmo da concretização da mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Optamos pela escola em que algumas pesquisadoras do grupo já estavam desenvolvendo um projeto de pesquisa guarda-chuva intitulado *O processo de ensino-aprendizado da leitura e da escrita de crianças de seis anos incluídas no ensino fundamental de nove anos*, com apoio do CNPq, edital Ciências Humanas nº 61/2005. Contamos com uma professora da escola para intermediar nossas inserções, identificando dentre as colegas do BIA quem gostaria de participar e permitir nossos estudos em sua sala de aula.

O programa BIA, Bloco Inicial de Alfabetização, é o nome dado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, SEEDF, às primeiras séries do ensino fundamental de nove anos de duração. O BIA I é o primeiro ano desse bloco, destinado às crianças de seis anos de idade. Para melhor entendimento, apresentamos o quadro abaixo, que informa a estrutura e a nomenclatura adotadas pelo sistema educacional do Distrito Federal, com base na Resolução 3, de 03/08/2005, da Câmara de Educação Básica do

¹⁰ Segundo a LDBEN/1996 com a mudança de 2005, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Ela é oferecida em creche para crianças de zero a três anos e em pré-escola, de quatro e cinco.

Conselho Nacional de Educação do MEC:

Quadro nº 1 – Organização do sistema de ensino fundamental do DF		
Ensino Fundamental da Res. nº 3 CNE/CEB		Sistema do DF
Anos Iniciais	1º ano	Bloco de Inicial de Alfabetização
	2º ano	
	3º ano	
	4º ano	4º ano
	5º ano	5º ano
Anos Finais	6º ano	6º ano
	7º ano	7º ano
	8º ano	8º ano
	9º ano	9º ano

A escola pesquisada tem 18 salas de aula e funciona em dois turnos. Apresenta decoração de painéis em algumas paredes, feita pelas professoras e pelas crianças, geralmente relacionada com a comemoração de acontecimentos do calendário escolar. Não há parquinho, apesar de ter pré-escola com crianças de quatro e cinco anos. O lugar de recreação tem dimensão quadrada e piso em concreto. A sala de aula do BIA I dispõe de chão em cimento liso, com janelas de correr em ferro, armário e mesa da professora, outro armário de gavetas para acomodar o material do projeto “Ciência em Foco”, sete mesas em fórmica para quatro lugares, típicas de pré-escola. As paredes possuem cartazes afixados com o alfabeto; uma série de cartazes contendo as letras do alfabeto associadas aos desenhos. Por exemplo, a letra A e a figura de uma abelha. Há outros contendo as letras, os desenhos e as palavras escritas, e um cartaz de pregas contendo livros de histórias.

3.1.2 Participantes

- Cinco crianças de seis a sete anos do BIA I: Ana, Clara, Daniel, Felipe e Renato¹¹. O quadro abaixo mostra a frequência das crianças nas sessões e onde cursaram a pré-escola:

Quadro nº 2 – Cinco crianças participantes da pesquisa			
Criança	Frequência Nas Sessões		Cursou Pré-Escola
	Coletivas	Individuais	
Ana	Presença em todas	Presença em todas	Nessa escola
Clara	Presença em todas	Presença em todas	Nessa escola
Daniel	Faltou na 1ª, 4ª, 7ª E 8ª	Presença em todas	Em outra escola

¹¹ Os nomes das crianças e da professora são fictícios.

Quadro nº 2 – Cinco crianças participantes da pesquisa (continuação)			
Criança	Frequência Nas Sessões		Cursou Pré-Escola
	Coletivas	Individuais	
Felipe	Faltou na 4ª	Presença em todas	Nessa escola
Renato	Presença em todas	Presença em todas	Nessa escola

- Professora Márcia do BIA I. O quadro abaixo mostra a caracterização da professora quanto à formação acadêmica e aos anos de docência na escola pesquisada:

Quadro nº 3 – Professora da sala de aula pesquisada	
Professora Márcia	
Formação acadêmica	Graduação em história e pedagogia; cursos de educação continuada e duas pós-graduações à distância: educação infantil e ensino especial.
Docência	11 anos com criança pequena no diurno nesta escola e, eventualmente, com jovens e adultos no ensino de história no noturno.

- As mães das cinco crianças. O quadro abaixo mostra o resumo das informações colhidas nas entrevistas que caracterizam as famílias de cada criança:

Quadro nº 4 – Famílias das crianças participantes da pesquisa					
Criança	Composição das famílias e idades dos irmãos	Escolaridade dos pais		Mãe trabalha	Moradia em relação à escola
		Pai	Mãe		
Ana	Pai, mãe e 4 filhos Irmão (12) e 2 irmãs (9 e 4)	Pai	até a 7ª série	Não	Próxima
		Mãe	até a 2ª série		
Clara	Pai, mãe e 2 filhos irmão (3 meses)	Pai	Ensino médio	Comércio próprio	Longe
		Mãe	Ensino médio		
Daniel	Pai, mãe e 2 filhos irmã (16)	Pai	Ensino médio	Comércio próprio	Próxima
		Mãe	Ens. fundam.		
Felipe	Pai, mãe e filho sem irmãos	Pai	Ensino médio	Não	Próxima
		Mãe	Ensino médio		
Renato	Pai, mãe e 3 filhos 2 irmãos (7 e 5)	Pai	Ensino médio	Não	Próxima
		Mãe	Ens. fundam.		

3.1.3 Critérios de escolha dos participantes

A escolha da classe do BIA I se deu pela aceitação da professora em participar da pesquisa. Como houve apenas uma pretendente, não foi preciso aplicar outro critério de escolha. A seleção das crianças se deu pela aceitação dos pais em conceder entrevista, assinar os termos de compromisso para participar e permitir que seus filhos participassem da pesquisa.

3.1.4 Instrumentos e materiais

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa são o protocolo de observação livre (Creswell, 1998), (Anexo 1), primeiro, “o que está acontecendo?” anotações descritivas sobre as atividades desenvolvidas e as interações interpessoais em cada sessão; em seguida, “o que isso significa?”, anotações reflexivas sobre as observadas; e a entrevista semiestruturada com as mães e com a professora (Roteiros nos Anexos 2 e 3).

Os equipamentos são uma filmadora digital, um tripé, dois gravadores digitais, minifitas de vídeo, DVDs, Tv, vídeo, computador; materiais escolares produzidos pelas crianças e os livros de literatura: *Cocô de passarinho* e *Nós*, de autoria e ilustração de Eva Funari, das editoras Companhia das Letrinhas e Global, respectivamente. Escolhemos os livros, dentre os que conhecíamos, por suas funções diversas. O primeiro, “Cocô de passarinho”, por ter sido a primeira atividade desenvolvida com as crianças no princípio da pesquisa e pela narrativa simples, com um tipo de linguajar pouco usual em atividades em sala de aula, promovendo um ambiente descontraído. O livro transgride as regras da boa educação e imprime cumplicidade entre a pesquisadora e as crianças. No segundo livro, “Nós”, utilizado no mês 9, a narrativa é mais detalhada e significativa, traz surpresas e desfechos inusitados como, por exemplo, a personagem do livro que, em vez de chorar de tristeza, fazia nós no dedo da mão e em outras partes do corpo. Os livros foram escolhidos também pela qualidade das imagens, com o objetivo de ajudar as crianças na ampliação da leitura. As figuras, conjuntamente com o gênero da história e com a nossa narrativa, visaram a suscitar o letramento multimodal.

3.1.5 Procedimentos de construção das informações empíricas

O Estudo Exploratório revelou-se útil à tomada de decisões metodológicas, ou seja, ajudou-nos a definir e ajustar nossos procedimentos a fim de melhor atender nossos objetivos. Primeiramente, verificamos que as atividades de desenho e escrita realizadas separadamente no Estudo Exploratório resultaram em produções gráficas livres com desenho, mas sem escrita livre. Conseqüentemente, solicitamos à professora do BIA I que trabalhasse a relação entre desenho e escrita.

Ao assistirmos as gravações, percebemos que deveríamos juntar as crianças observadas, em uma mesa ou no máximo em duas, de modo a facilitar e concentrar a construção de informações empíricas. Notamos também que seria interessante ter momentos individuais com as crianças participantes, fora da sala de aula e em situações de atividades propostas por nós, pois nos daria possibilidade de escutá-las e acompanhá-las no

processo de elaboração de suas produções gráficas livres.

Com o objetivo de estudar o ano do BIA I, fomos à escola no primeiro mês de aula, entretanto não pudemos começar a pesquisa, porque a direção da escola nos pediu para voltar somente no mês 4 do ano oficial, quando já teriam solucionado problemas de mudanças de turno e de professor, na organização do BIA. Além disso, nesse mês, as turmas estariam definidas e haveria a reunião de pais, momento ideal para obtermos as devidas autorizações para o estudo.

Assim, no mês 3, contatamos a professora interessada em participar de nossa pesquisa e negociamos com ela os procedimentos a serem feitos a partir do mês seguinte. A nossa primeira inserção se deu na reunião bimestral com os pais, na qual lhes explicamos a pesquisa esclarecemos sobre a pesquisa. Aproveitamos esse dia para fazer algumas entrevistas. Das oito mães que aceitaram participar, duas foram entrevistadas nesse mesmo dia e três na semana seguinte. As demais não compareceram aos encontros agendados. A definição das cinco mães determinou os cinco participantes a serem observados: duas meninas, Ana e Clara e três meninos, Daniel, Felipe e Renato.

3.1.5.1 Entrevistas com a professora e as mães das crianças

Entrevistas semiestruturadas com a professora e as mães (Roteiros Anexos 3 e 4).

- **Entrevista com a professora do BIA I**

Conversamos com a professora do BIA I no mês 7 durante 30 minutos. O objetivo da entrevista foi obter informações sobre sua formação acadêmica e sua experiência profissional em relação a desenho e escrita.

- **Entrevista com as mães**

Utilizamos a linguagem informal para entrevistar as mães dos alunos. Os diálogos gravados duraram em média 15 minutos. A finalidade foi caracterizar as famílias das crianças pesquisadas e os processos de socialização no contexto familiar em relação ao desenho e à escrita.

3.1.5.2 Sessões em sala de aula do BIA I

A professora foi informada de que nossa pesquisa visava à relação entre desenho e escrita das crianças em sala de aula e que ela poderia planejar as atividades de acordo com sua prática cotidiana. Efetivamente, foram tratadas oito sessões das nove gravadas; foi desconsiderada uma atividade proposta pela professora na qual não se conseguiram produções gráficas livres das crianças. Cada sessão tem uma hora de observação em sala de aula, nos meses 5 a 11 do ano oficial. Optamos por duas inserções em cada um dos

meses 5 e 6 para que as crianças da sala se familiarizassem com os procedimentos de pesquisa, com a utilização da filmadora e dos gravadores e com nossa presença. Em comum acordo, a professora preparou a atividade nos primeiros 60 minutos de aula no dia de nossa gravação. As cinco crianças foram o foco das filmagens nas atividades pedagógicas desenvolvidas pela professora e as interações havidas. Revezamos dois gravadores digitais pelas mesas a fim de capturar as falas socializadas entre as crianças e as possíveis falas egocêntricas (Berk, 1994; Lorena, 2005; Montero & cols., 2001).

- **A rotina do trabalho pedagógico**

A seguir, apresentamos o quadro da rotina do trabalho pedagógico realizado na sala de aula, comum a todas as sessões filmadas:

Quadro nº 5 – Rotina do trabalho pedagógico das sessões em sala de aula	
Hora aproximada	Rotinas das sessões no coletivo de sala de aula
7h35	As crianças vêm em fila para a sala
7h40	A professora organiza as crianças nas mesas
7h50	A professora mostra o calendário, conversa sobre dia, mês e ano e as festividades da época, usa o diálogo pergunta/resposta
8h	A professora leva as crianças ao banheiro
8h10	A professora inicia a explicação da atividade no quadro
8h10	A professora inicia a explicação da atividade no quadro
	A professora procura escrever uma palavra pertinente à lição para perguntar às crianças a identificação, o som e a quantidade de letras, letra inicial e final da palavra, maiúscula/minúscula, de mão/de forma
	A professora circula pela classe para verificar possíveis dúvidas
	A professora recebe as atividades finalizadas das crianças em sua mesa, com ou sem avaliação
9h30	A professora leva todos ao banheiro
9h45	Lanche em sala

3.1.5.3 As atividades de construção de conhecimento

As atividades de construção de conhecimento desenvolvidas, tanto nas sessões em sala de aula como nas sessões individuais, são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro nº 6 – Atividades das sessões coletivas e individuais	
Sessões	Atividades em Sala de Aula
1ª	Reconto de história
2ª	Escrever palavras com as letras do alfabeto
3ª	Recorte de palavras e colagem nos desenhos
4ª	Reconto de história
5ª	Reconto de história
6ª	Reconto de história
7ª	Registro de experiência de ciências

Quadro nº 6 – Atividades das sessões coletivas e individuais (continuação)	
Sessões	Atividades em Sala de Aula
8ª	Registro de experiência de ciências
Sessões	Atividades Individuais
I	Reconto de história
II	Desenho ou escrita livre em casa
III	Reconto de história
IV	Escrita livre sobre animais

3.1.5.4 Sessões individuais das cinco crianças com a pesquisadora

Defendemos que o diálogo com o outro favorece a troca de significados e a construção de conhecimento. Assim sendo, entendemos ser apropriado escutar a criança, para obtermos informações empíricas sobre seu processo de elaboração de produções gráficas livres e discursivas, consequentemente, sobre seu processo de construção de conhecimento em situações individuais. Iniciamos a gravação desses momentos após algumas inserções em sala de aula com o intuito de conhecer um pouco as cinco crianças, antes da realização das atividades programadas para os meses 07 ao 10 do ano oficial.

Utilizamos as estratégias de Vigotski (1998b; 1994a) e Luria (1988; 1992) de resolução de problemas, oferecendo mediadores para a realização das tarefas pedidas. Como as crianças estavam no início da sistematização da escrita, oferecemos como mediadores o desenho e a escrita livres. As atividades elaboradas apresentaram situações em que a criança foi solicitada a recontar uma história ou a expressar o conhecimento que tinha sobre um tema, valendo-se do desenho e/ou da escrita. As escolhas das crianças e a execução das atividades foram, geralmente, acompanhadas da fala para si ou para o outro, que no caso era a pesquisadora. Assim, procuramos estudar as falas egocêntricas da criança com a função organizadora das ações ao executarem as tarefas (Berk, 1994; Montero & cols., 2001).

A fim de compreendermos o processo de mediação da fala, desenho e escrita livres, procuramos variar as situações-problemas para verificar como as crianças utilizam essas ferramentas culturais em tarefas como: reconto, desenho ou escrita livre em casa, escrita livre sobre animais. As duas atividades de recontar história (sessões I e III) nos permitiram verificar o imaginário das crianças e o entendimento do livro na construção de significados e conhecimento por meio das produções gráficas livres. Como é conhecido, o livro de literatura infantil representa uma das principais fontes de alimentação do imaginário da criança. A atividade de desenho e escrita livre em casa tem o objetivo de escutar o que a criança conta de suas atividades de desenho e escrita junto aos familiares. A escrita livre

sobre animais, tema sabidamente do interesse infantil, é utilizado como desencadeador da motivação da criança em fazer as produções gráficas livres baseadas em sua experiência pessoal.

As atividades desses encontros envolveram a gravação em vídeo, com duração média de 30 minutos, em uma sala vaga, com cada criança separadamente, permitindo diálogo e questionamentos. Por meio de produção gráfica livre – desenhos e escritas – em folhas de papel (sulfite A4, sem pauta), observamos as escolhas e as preferências das crianças por desenho ou escrita e as possíveis relações estabelecidas entre essas ferramentas, para caracterizarmos o processo de suas produções gráficas e das falas egocêntricas e comunicativas. Durante a produção de cada atividade filmada, promovemos um diálogo que visava à narrativa da criança sobre o que estava fazendo e o produto final. Quando a criança escolhesse desenhar, pedimos que escrevesse, e vice-versa. A variação dos procedimentos teve o intuito de a criança saber que existia a possibilidade de escolha. Como nosso procedimento com a criança foi deixá-la com liberdade de escolha, quando pedimos efetivamente para escrever, queríamos ver de que maneira ela agiria. Se a criança perguntasse como se escrevia uma palavra, sugeríamos que pensasse sobre o som e tentasse escrever a palavra, incentivando a produção livre. Abaixo, descrevemos as atividades de cada sessão:

- I. Contamos a história “Cocô de passarinho”. Solicitamos o reconto da história à criança, sem lhe dizer para desenhar ou escrever. O objetivo foi observar e captar, em suas falas e questionamentos, as experiências com a mediação das ferramentas culturais de registro desse tipo de narrativa.
- II. Solicitamos a cada criança que fizesse desenhos e escritos em casa durante uma semana. A professora Márcia entregou as folhas a elas. No nosso encontro individual, cada criança relatou a produção feita em casa. O objetivo foi verificar os processos de socialização no contexto familiar pela comunicação oral da criança mediada pelo desenho e/ou escrita livre feita em casa. Procuramos verificar com quem fazia a tarefa e o que dizia nas atividades de desenho e de escrita.
- III. Contamos a história “Nós”, solicitamos o reconto da história à criança e lhe pedimos que escolhesse entre desenhar ou escrever. Por meio da escolha entre os dois tipos de ferramentas, tivemos a preocupação de verificar qual a mediação preferida pela criança e a explicação dessa preferência em suas falas.
- IV. Estabelecemos um diálogo sobre o tema “animais” com a criança para reunir informações e conhecimento sobre esse assunto. Iniciamos pelo seu animal de

preferência, o de estimação, os mais conhecidos e as idas ao zoológico. Enfatizamos características dos animais que a criança mencionava para apoiá-la na ampliação do conteúdo sobre o tema. Pedimos à criança a escrita sobre os animais conversados. O objetivo dessa solicitação foi verificar se a criança utilizava a mediação da escrita livre ou se permanecia no desenho.

3.1.6 Análise da pesquisa

Apresentamos a seguir os níveis de análise que consideramos no tratamento das informações empíricas do estudo:

3.1.6.1 Sumário das entrevistas da professora e das mães

Sumário das entrevistas da professora e das mães utilizadas para contextualizar as possibilidades de aprendizagem das crianças em relação ao desenho e à escrita em contexto escolar e familiar.

3.1.6.2 Sumário da sessão

Descrição da sequência dos episódios de cada sessão utilizados para contextualizar a construção de conhecimentos mediada pelas fala, desenho e escrita livre.

3.1.6.3 Sequência das atividades por sessões

A partir dos sumários, é elaborada a tematização das sequências de atividades de cada sessão.

3.1.6.4 As ações das crianças foco deste estudo durante as atividades

É apresentada a sequência das ações das crianças durante as atividades com a finalidade de contextualizar a dinâmica de construção de conhecimento.

3.1.6.5 Procedimentos de análise

A seleção dos episódios para cada uma das cinco crianças para atividade em sala de aula teve como objetivo destacar as atividades de produções gráficas livres da criança com a mediação do desenho e/ou da escrita que resultasse em construção de conhecimento, nas interações com a professora e com os colegas, e analisando cada turno dos episódios nas interações em que se configurassem: Falas egocêntricas e Tipos de Diálogos estabelecidos entre os participantes da pesquisa. Portanto, os turnos de fala dos episódios selecionados foram submetidos a dois tipos de análise: a Análise da Conversação (Pontecorvo & cols., 2005) e a categorização de Falas Egocêntricas (Montero & cols., 2001):

- A Análise da Conversação adaptada à psicologia utilizada por Pontecorvo e cols. (2005) evidencia a estrutura organizadora de regulação dos turnos de fala, a articulação entre turnos do discurso do primeiro falante na relação com o falante que o sucede. Na estrutura organizadora da conversação, a professora utiliza a categoria de

Espelhamento, ou seja, quando a fala da criança é repetida, reformulada ou continuada pela professora com a categoria de Pedido de Informação (Pedido de Esclarecimento ou Pedido de Explicação) referente à fala anterior da criança ou ao iniciar o diálogo. Em contrapartida, as réplicas da criança podem apresentar elaboração do enunciado – acréscimos de informação, explicação ou argumentação – diante da fala anterior, categoria denominada de Réplica Elaborada de Concordância ou Discordância. Existe também a categoria de Réplica Mínima da criança quando há Concordância ou Discordância da fala anterior sem justificação, elaboração ou qualquer acréscimo de informação.

- A análise dos turnos dos episódios em fala egocêntrica, selecionados no coletivo da sala de aula e no individual com a pesquisadora enfoca o uso dessa fala na organização da construção do conhecimento. Consideramos as três categorias de fala egocêntrica descritas por Montero e cols. (2001) e complementamos com uma quarta categoria:
 1. Fala Egocêntrica Irrelevante: A criança fala consigo mesma não estabelecendo relação com a atividade que está desempenhando. Podem ser jogos de palavras, repetições, comentários a pessoas ausentes ou inventadas, enunciados, reclamações, cantarolar ou cantar. Por exemplo: “estava com saudades da escola”; “E lá vai ele...”.
 2. Fala Egocêntrica Externalizada e Relevante: Inclui comentários para guiar, regular e organizar a própria tarefa (vou começar a desenhar... por este); perguntas autocontestadas e leitura em voz alta, soletrar em voz alta enquanto escreve.
 3. Manifestações Externalizadas de Fala Interna: Relevantes para a tarefa, incluem murmúrios e movimentos de lábios quase imperceptíveis.
 4. Fala Egocêntrica Geradora de Fala Comunicativa: Quando a fala da criança para si mesma desencadeia interações continuadas por qualquer um dos interlocutores, seja o interlocutor que desencadeou a fala egocêntrica, seja continuada por um dos outros interlocutores-ouvintes.

Com o decorrer das análises, as informações empíricas das sessões 3, 6, 7 e 8 foram tratadas, entretanto tanto os resultados como a discussão foram desconsiderados por ausência de alguma categoria de análise. Na sessão 3, as crianças não realizaram produções gráficas livres. Na sessão 6, não houve interação com a professora porque, enquanto as crianças faziam uma atividade de reconto, ela ficou ocupada em sua mesa aplicando o

diagnóstico de psicogênese¹² em cada aluno da classe. Nas atividades das sessões 7 e 8, as crianças ficaram separadas em mesas pela formação dos grupos de ciências, o que inviabilizou a obtenção de falas egocêntricas e de enunciados dos participantes.

¹² A professora dita uma série de palavras e uma frase para as crianças para depois classificá-las em fases de escrita, propostas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986).

IV - RESULTADOS

Considerando que nosso objetivo geral é *“descrever e analisar os sistemas simbólicos: a fala, o desenho e a escrita de crianças de seis anos, enquanto ferramentas culturais mediadoras para a construção de conhecimento, em interações professor/crianças, criança/criança e criança/si mesma, produzidas no contexto de sala de aula do 1º ano do ensino fundamental e em atividades individuais”*, apresentamos, a seguir, os resultados dessa construção de conhecimento. Em relação ao uso da fala como mediadora, as informações empíricas indicam que esta exerceu várias funções nesse processo: a) em diálogos mais elaborados da professora/aluno e entre colegas, quando a fala inicial, ou seja, o primeiro enunciado do diálogo pedia mais informação, e as réplicas eram elaboradas, observamos o diálogo desencadeando Zona de Desenvolvimento Proximal, ampliando as oportunidades de aprender das crianças; b) a fala egocêntrica, a fala da criança para si mesma, porém dependente da presença do outro social, apresentou a organização em andaime, o *“scaffolding”*, na realização do desenho e da escrita livre e gerou a fala comunicativa entre colegas.

Ao estudar o processo da criança de desenhar e escrever livremente, que denominamos de produção gráfica livre, pudemos constatar que a criança de seis anos utiliza preferencialmente o desenho em relação à escrita, mas também aproveita a função idiosincrática que o desenho infantil tem de ser produção inventada para a escrita livre, utilizando letras convencionadas de um jeito original. A escrita livre observada foi se intensificando com o desenrolar das sessões; a princípio, tênues tentativas de escrita com letras conhecidas, nem sempre relacionadas com o som, para a escrita próxima da norma culta. Considerando esse resumo dos resultados, apresentamos, a seguir, nossos resultados de pesquisa, acompanhando cada um dos nossos objetivos específicos.

4.1 PRIMEIRO OBJETIVO ESPECÍFICO

Identificar os usos e funções da fala, do desenho e da escrita livre e as possíveis relações estabelecidas entre eles, na construção de conhecimento nas interações criança-professora, criança-criança e criança/si mesma no contexto de sala de aula e nas atividades individuais.

Para atingir esse objetivo, foram estabelecidas categorias para a construção de conhecimento na interação de cada uma das cinco crianças participantes desta pesquisa com a professora e com os colegas em contexto de sala de aula, como detalhado na metodologia. Submetemos à análise da conversação aplicada à psicologia (Pontecorvo & cols., 2005). Além das categorias previstas por Pontecorvo, em nossa análise, optamos por construir três supracategorias temáticas: a) Tipo de diálogo (abarcando a análise da conversação), b) Desencadeamento de ZDPs e c) Avaliação da professora, pois nossas informações empíricas situadas naquela sala de aula direcionaram à filiação das categorias iniciais. Quanto à fala egocêntrica e à produção gráfica livre de cada uma das crianças, foram considerados os contextos em sala de aula e em momentos individuais com a pesquisadora. As categorias para a fala egocêntrica foram as mencionadas na metodologia, e, para a análise das produções gráficas livres, delineamos as categorias a partir de indicadores encontrados nas informações empíricas sobre os usos e as funções das ferramentas culturais na construção de conhecimento e suas relações umas com as outras.

4.1.1 Interação da criança com a professora em sala de aula

Para a interação da criança com a professora, foram criadas as seguintes categorias:

1. Tipo de Diálogo, referente à professora como a organizadora dos “andaimés” (*scaffoldings*) que estruturam a ação pedagógica de desenvolver e aprender da criança. Os enunciados encontrados nos episódios com cada criança indicaram: o Espelhamento, Com Pedido de Informação e Sem Pedido de Informação (pedido de esclarecimento ou pedido de explicação) para a professora; e as Réplicas Elaboradas de Concordância e Discordância e a Réplica Mínima de Concordância e Discordância para as crianças.
2. Desencadeamento de ZDPs, referente ao estabelecimento de relações de desenvolver e aprender que podem ou não desencadear oportunidades de aprofundar informações e elaborá-las, conseqüentemente, construir conhecimento. Os enunciados indicaram que houve escuta da professora, incentivo a contar o que a criança desenhou, escuta das narrativas, tradução para norma culta da escrita livre da criança.
3. Avaliação da professora, referente à escuta da professora quando chama ou é procurada pela criança para ouvir o que ela fez, verificar e corrigir o dever. A avaliação é necessária para a consolidação do conhecimento. A atividade ganha sentido para a criança, quando ela avalia o que fez com a ajuda da professora. Os enunciados indicaram que a professora fez avaliação com comentários à tarefa da criança.

Nos quadros abaixo apresentamos os resultados encontrados na interação de cada criança com a professora:

Quadro nº 7 – Interação das crianças com a professora em sala de aula			
Criança	Tipos de Diálogos	Desencadeamento de ZDPs	Avaliação da professora
Ana	Pedido de explicação e de esclarecimento da profa./ réplica mínima ou inexistente da criança	Escuta da profa., linguagem gestual de concordância e discordância, tradução da escrita livre da criança para escrita de norma culta	Três sessões com/e uma sem/ avaliação, escuta da profa. com comentários à tarefa feita pela criança
Clara	Pedido de explicação e de esclarecimento da profa./ réplica elaborada da criança	Escuta da profa., incentivo a contar o desenho e a escrita e as narrativas, tradução da escrita para norma culta	Duas sessões com/e duas sem/ avaliação, escuta da profa. com comentários à tarefa feita pela criança
Daniel	Pedido de explicação e de esclarecimento da profa./ réplica elaborada da criança e pedido de explicação e de esclarecimento da profa./ réplica mínima	Escuta da profa. as narrativas das histórias, incentivo, acompanhamento da atividade proposta à criança, tradução da escrita livre da criança para escrita de norma culta	Duas sessões com avaliação, escuta da profa. com comentários à tarefa feita pela criança
Felipe	Pedido de explicação e de esclarecimento da profa./ réplica elaborada da criança	Escuta da profa., levantamento de hipótese para a criança perceber o erro, incentivo e acompanhamento da atividade da criança, tradução da escrita livre da criança para escrita de norma culta	Três sessões com avaliação, escuta da profa. com comentários à tarefa feita pela criança
Renato	Pedido de explicação e de esclarecimento da profa./ réplica elaborada da criança pedido de explicação e de esclarecimento da profa./ /réplica mínima	Escuta da profa., pedido de elaboração e organização da resposta, incentivo e acompanhamento da atividade proposta à criança, tradução da escrita livre da criança para escrita de norma culta	Três sessões com/e uma sem/ avaliação, escuta da profa. com comentários à tarefa feita pela criança

4.1.2 Interação da criança com os colegas em sala de aula

Na interação com os colegas em sala de aula, retomamos algumas categorias anteriores da interação com a professora:

1. Tipo de Diálogo, referente à construção de conhecimento na troca com o outro colega; submetemos os enunciados das crianças à análise da conversação adaptada à psicologia (Pontecorvo & cols., 2005). Os enunciados indicaram Réplica Elaborada de

Concordância ou Discordância ao enunciado anterior de um dos colegas; Réplica Mínima de Concordância ou Discordância ao enunciado anterior de um dos colegas.

2. Desencadeamento de ZDPs, referentes às interações entre as crianças podem desencadear as ZDPs nos colegas, os enunciados de escutar a narrativa do colega, ajuda do colega, regula ação do colega, discussão sobre a soletração oral de palavras, diálogo argumentativo.
3. Tema do diálogo, referente ao assunto tratado nos diálogos das crianças, se o que dizem umas para as outras é pertinente ou não à proposta de atividade pedagógica da professora. Os enunciados indicaram assuntos variados, empréstimo de material escolar, e os pertinentes à proposta, tais como, soletração oral de palavras, narrativas sobre o desenho, elementos dêiticos, formação de palavras, procedimento de fazer a atividade proposta.

No quadro abaixo, apresentamos as três categorias citadas encontradas na interação de cada criança com os colegas:

Quadro nº 8 – Interação da criança com os colegas em sala de aula			
Criança	Tipos de Diálogos	Desencadeamento de ZDPs	Tema do Diálogo
Ana	Pedido do colega/ réplica mínima da criança Enunciado do colega/sem réplica	Escuta da menina à narrativa do colega	Empréstimo de material escolar; uma história do livro contada pelo amigo
Clara	Enunciado do colega/ réplica elaborada da criança de concordância e enunciado do colega/ réplica elaborada da criança discorda/reflexão/ concordância	Ajuda ao colega, regula a ação do colega	Forma de fazer a atividade proposta, desenho; soletração e outros assuntos
Daniel	Enunciado do colega/ réplica elaborada da criança de concordância e enunciado do colega/ réplica elabor. da criança de disc./ reflexão/ concor.	Discussão sobre soletração	Narrativa do desenho; soletração oral conjunta e outros assuntos
Felipe	Enunciado do colega/ réplica elaborada da criança de concordância/com argumentos	Diálogo com argumentação, discussão sobre soletração, ajuda ao amigo	Narrativa do desenho, soletração oral conjunta; elementos dêiticos e a formação das palavras
Renato	Enunciado do colega/ réplica elaborada da criança de concordância com pedido de explicação	Recebe ajuda do colega, diálogo argumentativo	Formação escrita das palavras; conteúdo do desenho e outros assuntos

4.1.3 Fala egocêntrica da criança em sala de aula e em atividades individuais

Na fala egocêntrica em atividades em sala de aula e em momentos individuais com a pesquisadora, a fala da criança sobre o que está fazendo, o que pode auxiliá-la a resolver as questões propostas pelas atividades da professora. Para análise das falas, foram definidas categorias, como mencionado nos procedimentos de análise: as três primeiras, propostas nos estudos de Montero e cols. (2001), e a quarta, que estabelecemos:

1. Fala Egocêntrica Irrelevante, referente à fala da criança para si mesma não relacionada com a atividade que realizava. Os enunciados indicaram comentários sobre o lápis que esqueceu, o desejo de voltar a brincar de massinha no pré, a saudade da escola, o dedo machucado, reclamação ao desenho do colega.
2. Fala Egocêntrica Externalizada e Relevante, referente à fala da criança para si mesma relacionada com a atividade que realizava. Os enunciados indicaram relato de desenho, narrativa da história que desenhava, soletração oral de palavras, anúncio do que vai desenhar, contagem de números e dedos ao desenhar a mão, representação de onomatopéia.
3. Manifestações Externalizadas de Fala Interna, referentes aos murmúrios ou movimentos de lábios que a criança faz relacionada com a atividade que realiza. Os enunciados indicaram movimentos de lábios para a soletração e murmúrios.
4. Fala Egocêntrica Geradora de Fala Comunicativa, referente à fala egocêntrica da criança que gerou comentário no interlocutor ouvinte; no próprio falante; outras falas egocêntricas; falas egocêntricas de soletração coletivizadas.

No quadro abaixo, apresentamos os resultados das falas egocêntricas registradas pelos gravadores e vídeo, separadas por contextos de sala de aula e individual com a pesquisadora:

Quadro nº 9 – Fala Egocêntrica				
Criança contexto	Fala egocêntrica irrelevante	Fala egocêntrica externalizada relevante	Manifestações externalizadas relevantes	Fala egocêntrica geradora de fala comunicativa
Ana Coletivo de sala de aula		Não identificada		
Ana Individual	Comentário sobre material escolar e um desejo de voltar a brincar de massinha no pré	Não identificada		Diálogo com a pesquisadora

Quadro nº 9 – Fala Egocêntrica (continuação)				
Criança Contexto	Fala egocêntrica irrelevante	Fala egocêntrica externalizada relevante	Manifestações externalizadas relevantes	Fala egocêntrica geradora de fala comunicativa
Clara Coletivo de sala de aula	Comentário sobre material escolar, uniforme,	Relato do que desenhou, soletração oral para escrita da palavra e anúncio do que desenhar	Movimento labial de soletração	Diálogo sobre desenho, soletração coletivizada
Clara Individual		Soletração oral para escrita da palavra		Diálogo com a pesquisadora
Daniel Coletivo de sala de aula	Comentário de sentimento de saudade da escola e reclamação do falatório do colega	Soletração oral e da escrita da palavra, anúncio do que vai desenhar, narrativa da história ao desenhar, contagem de elementos do desenho		Diálogo argumentativo, soletração coletivizada, diálogo sobre os desenhos
Daniel Individual		Anúncio do que vai desenhar em detalhes, contagem de elementos do desenho, dúvida da cor a ser usada, soletração oral para a escrita da palavra		Diálogo com a pesquisadora
Felipe Coletivo de sala de aula	Comentário sobre fala da profa.	Anúncio do que vai desenhar, narrativa da história ao desenhar, soletração oral e para escrita da palavra, reprodução do som do ato de escovação		Suas falas geram comentários, diálogo argumentativo, diálogo sobre os desenhos, soletração coletivizada, discussão de como se escreve
Felipe Individual		Anúncio do que vai desenhar, narrativa da história ao desenhar, soletração oral para escrita da palavra, representação do som do passarinho	Murmúrio	Diálogo com a pesquisadora

Quadro nº 9 – Fala Egocêntrica (continuação)				
Criança contexto	Fala egocêntrica irrelevante	Fala egocêntrica externalizada relevante	Manifestações externalizadas relevantes	Fala egocêntrica geradora de fala comunicativa
Renato Coletivo de sala de aula	Comentário de material escolar	Soletração oral	Movimento labial de soletração	Fala egocêntrica do colega gerou um diálogo
Renato Individual		Anúncio do que vai desenhar		Diálogo com a pesquisadora

4.1.4 Produções gráficas livres da criança em sala de aula e em atividades individuais

O processo de realização dessas produções das crianças pode nos mostrar o tipo de atividade que a criança está realizando, suas escolhas entre desenho e escrita e as possíveis relações entre essas ferramentas para mediar a construção de conhecimento da criança. Assim, definimos as categorias para analisar essas ferramentas, a partir de indicadores encontrados nas informações empíricas deste estudo:

1. **Mediação:** Refere-se à realização da tarefa proposta pela professora. A criança usa ora uma ferramenta, ora outra, ora mais de uma. Procuramos separá-las para descrevê-las, analisar e buscar as possíveis relações entre elas:
 - *Desenho*, referente a toda manifestação gráfica icônica realizada pela criança com intenção de significação que mostre construção de conhecimento. Os desenhos indicaram os personagens e os elementos da história, a forma esquemática, numa única cena ou em quadros com várias cenas em seqüência.
 - *Escrita Livre*, referente às tentativas de escrita que vão desde pequenos traços até escrita de acordo com a norma culta, produzindo signos arbitrários com intenção de significação. As escritas livres indicaram os nomes dos desenhos, o título de história, os personagens, a escrita de frase e a história com as palavras emendadas ou separadas inadequadamente, os animais.
 - *Fala* (retomando os resultados da fala egocêntrica e tipos de diálogos), referente aos enunciados já analisados nos diálogos em que havia a realização das atividades. Os enunciados indicaram silêncio, réplicas mínimas, réplicas elaboradas, seguidas ou não de argumentação, fala egocêntrica de soletração, sobre o desenho, sobre a narrativa da história, murmúrios e movimentos labial, fala sobre a preferência de desenhar.
 - *Relação entre as Ferramentas*, referente às funções que as ferramentas assumem na

realização da tarefa pela criança. Os desenhos indicaram conhecimento do que constava da tarefa, as escritas indicaram nomeação ou narração dos desenhos, e as falas indicaram a organização e a significação do desenho e da escrita livre para o outro e para si mesmo.

2. Estratégias da criança; Refere-se às ações que a criança lança mão para realizar a atividade pedida pela professora. As estratégias indicaram olhar os cartazes para verificar a escrita, decisão própria de como fazer a tarefa, interesse em ouvir a história, usar a soletração para conseguir fazer a atividade de escrita.

No quadro a seguir, apresentamos a mediação e as estratégias das crianças para a construção de conhecimento, dividida por contexto de sala de aula e individual:

Quadro Nº 10 – Produção gráfica livre em sala de aula e em atividades individuais					
Criança Contexto	Mediação				Estratégias da criança
	Desenho	Escrita Livre	Fala	Relação entre as ferramentas	
Ana Coletivo de sala de aula	Desenhos de personagens e elementos da história em apenas uma cena	Escritas livres de nome dos desenhos, palavras, nome sem narrativa	Em silêncio na produção, réplica mínima e comunicação gestual para contar sobre o que fez	Desenhos = conhecimento de história Escritas = nome dos desenhos Fala (e gestos) = significação para a profa.	Descoberta por si mesma de buscar as informações nos cartazes e no quadro, produção sem ajuda
Ana Individual	Desenhos sobre personagens em uma só cena	Escrita livre do título de uma das histórias e nome para todos os animais que desenhou	Fala a preferência pelo desenho e conversa sobre outros assuntos, réplicas mínimas, elaboradas e gestuais	Desenho = conhecimento da hist. e animais Escrita = nome do título e dos desenhos Fala = significação dos desenhos e de conhec. prévios	Interesse na leitura do livro, desenha e escreve sem emissão de sons, olha nos cartazes da sala para ter idéias de animais
Clara Coletivo de sala de aula	Desenhos detalhados dos personagens e de uma cena e/ou sequência de cenas da história	Escritas livres para nomear personagens, título de história, palavras com escrita próxima da norma culta	Fala sobre o desenho e soletração oral e movimentos labiais das palavras escritas	Desenhos = conhecimento de histórias Escritas = nome dos desenhos Fala = org. do desenho e da escrita e significação da produção para a profa.	Decisão sozinha da forma de fazer a atividade proposta, produção sem olhar nos cartazes

Quadro Nº 10 – Produção gráfica livre em sala de aula e em atividades individuais (cont.)					
Criança Contexto	Mediação				Estratégias da criança
	Desenho	Escrita Livre	Fala	Relação entre as ferramentas	
Clara Individual	Desenhos detalhados, desenho de uma cena do livro em detalhes	Escrita livre próxima da norma culta, a narrativa escrita tinha segmentações indevidas	Fala a preferência pelo desenho, fala da palavra enquanto escreve	Desenho = conhecimento Escrita = da narrativa e de frases: pergunta e resposta Fala = signif. do desenho e da escrita (leitura)	Interesse na leitura do livro, conto animado da história e desenho, escreve, ora em silêncio, ora soletra
Daniel Coletivo de sala de aula	Desenhos detalhados dos personagens e de uma cena e/ou sequência de cenas da história e da narrativa da história	Escrita livre das palavras pedidas, e dos nomes dos desenhos e da narrativa da história	Fala sobre o desenho, como fazê-lo e da narrativa da história, soletração oral e das palavras escritas	Desenhos = conhecimento de histórias e experiências Escrita = nome dos desenhos, escrita da narrativa oral Fala = org. do desenho e da escrita e significação da produção para a profa.	Decisão própria de dividir a história em cenas/páginas do livro, busca de informação nos cartazes e no quadro, produção sem perguntar ao outro
Daniel Individual	Desenhos detalhados de uma única cena, desenhos detalhados de várias cenas	Escrita livre de título da história e de desenhos e frases	Fala que prefere desenho, anúncio do que vai desenhar, contagem dos elementos do desenho, soletração para a palav. escrita	Desenho = conhecimento Escrita = de idéias e nome dos desenhos Fala = organização e significação do que desenha e escreve (leitura)	Interesse, observação e curiosidade à leitura dos livros, decisões do que desenhar e escrever
Felipe Coletivo de sala de aula	Desenhos detalhados dos personag. falados e de cena e/ou sequência de cenas da história em narrativa e desenho	Escrita livre das palavras pedidas, e dos nomes dos desenhos e da narrativa da história	Fala sobre o desenho, como fazê-lo e da narrativa da história, soletração oral e das palavras escritas	Desenhos = conhecimento Escrita=nome dos desenhos, escrita da narrativa oral, Fala = org. do des. e escr. e significação para a profa.	Descoberta por si mesma de buscar as informações nos cartazes e no quadro, produção sozinho

Quadro Nº 10 – Produção gráfica livre em sala de aula e em atividades individuais (cont.)					
Criança Contexto	Mediação				Estratégias da criança
	Desenho	Escrita Livre	Fala	Relação entre as ferramentas	
Felipe Individual	Desenhos esquemáticos em várias cenas da história organizadas nos espaços do papel e de animais	Escrita livre de frases sobre os animais desenhados, da narrativa da história, do som de animal	Fala da preferência pelo desenho, Fala egocêntrica do desenho, narrativa desenhada e oral da história, soletração e onomatopéia,	Desenho = conhecimento Escrita = nomes dos desenhos e narrativa da história Fala = organização do pensamento e do desenho e da narrativa escrita	Interesse e comentários à leitura do livro, uso da fala sempre ao desenhar e escrever, procura do desenho para escrever a história
Renato Coletivo de sala de aula	Desenhos de personagens e elementos da história em apenas uma cena	Escrita livre de nome de desenhos, frases, experiências	Fala de soletração oral e em movimentos labiais e fala socializada de pedido de ajuda ao colega	Desenhos = conhecimento de histórias Escritas = nome dos desenhos Fala = organização do desenho e da escrita e significação da produção para a profa.	Busca de informação nos cartazes e no quadro incentivado pelo colega, produção com indicação do colega
Renato Individual	Desenhos esquemáticos, feitos em cenas organizadas no papel separadas por linhas,	Escrita livre da história, e dos desenhos dos animais	Fala da preferência pelo desenho, anúncio do que vai desenhar, narrativa oral da história	Desenho = conhecimento Escrita = escrita dos nomes dos desenhos e das idéias Fala = organização e significação dos desenhos e das histórias escritas	Interesse à leitura da história, desenho rápido, colocação de linha separando os desenhos, insegurança ao desenhar, mas não ao escrever

4.2 SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO

Caracterizar as condições de socialização das crianças na escola e em casa, que promovam as atividades de desenho e escrita.

Encontramos informações empíricas que sugerem que o desenho e a escrita das crianças estão presentes nas famílias e valorizados pelas mães, e que elas têm expectativas positivas em relação à escola pública e à educação como um todo. A professora valoriza o desenho enquanto forma de a criança lhe expressar o que vem aprendendo.

4.2.1 As interações da criança no contexto familiar

Para atingir nosso segundo objetivo no que se refere às interações que ocorrem no contexto familiar, separamos as atividades feitas com um membro da família daquelas em que a criança desenha e escreve livremente.

4.2.1.1 Com quem a criança interage em atividades em casa

Para as interações em que a criança aprende com um membro da família, definimos as seguintes categorias:

1. Dever de casa, referente ao membro familiar com quem a criança troca informações sobre atividades escolares em casa, enquanto oportunidades de aprender com o outro. Os enunciados indicaram que foram feitos com irmão, pai e mãe e sozinhas.
2. Contar histórias, referente ao membro familiar com quem presencia atos de leitura e acompanha as imagens do livro infantil, parte do letramento multimodal da criança em sua casa. Os enunciados indicaram que as histórias foram lidas com o irmão, pai e mãe e sozinho.
3. Brincar, referente à pessoa com quem interage nos momentos de brincadeiras, considerando que a atividade lúdica é também oportunidade de aprender com o outro. Os enunciados indicaram que as crianças brincam com irmãos, primos, colegas, pai e mãe e sozinhas.

Assim, reunimos, no quadro abaixo, os resultados, pelas categorias citadas, sobre as interações interpessoais da criança em casa:

Quadro nº 11 – Atividades nas interações interpessoais da criança em casa			
Mãe de:	Dever de casa	Contar histórias	Brincar
ANA	Irmão mais velho	Irmão mais velho	Irmãs
CLARA	Pai	Pai e mãe	Amiga e primos
DANIEL	Sozinho, mãe e irmã	Sozinho	Sozinho e colegas
FELIPE	Sozinho e o pai	Mãe e pai	Sozinho, pai e colegas
RENATO	Mãe	Mãe	Irmãos e mãe

4.2.1.2 A criança em casa, em atividades de desenho e escrita

Para contextualizar a criança em atividades de desenho e escrita levantadas nos enunciados das mães, definimos as categorias:

1. Disponibilidade e função do material, referente à disposição e a destinação dada pelas famílias aos materiais para a produção das atividades de desenho e escrita das crianças. Os enunciados indicaram que as crianças têm papel, caderno, lápis, tinta para desenhar e escrever, e computador para desenhar, escrever e jogar.
2. Conduta da criança, referente à definição das mães sobre as manifestações de comportamento de sua criança em atividades de desenho e escrita. Os enunciados indicaram que as mães pensam que seus filhos são independentes, inteligentes, ativos e curiosos.
3. Desenho, referente à manifestação icônica com significação que a criança realiza em casa. Os enunciados indicaram que as crianças gostam de desenhar em casa, e desenham casas, flores, corações, a família, bolas, desenhos animados.
4. Escrita, referente à manifestação gráfica com uso de signos arbitrários com significação que a criança realiza em casa. Os enunciados indicaram que a criança gosta de escrever, é preguiçosa em escrever, pergunta sobre as palavras, faz sozinha as letras.

O quadro a seguir apresenta a criança nas atividades categorizadas acima, em contexto familiar:

Quadro nº 12 – A criança em atividades em casa				
Mãe de:	Disponibilidade e função do material	Conduta da criança	Desenho	Escrita
Ana	Papel para desenhar e escrever	Independente	Gosta de desenhar casinha, corações, a família	Gosta de escrever e pergunta como se escrevem as palavras
Clara	Papel e caderno, para desenhar e escrever e computador para escrever e jogar	Independente, esperta, ativa	Gosta de desenhar o pai, criança, casa e flores	Gosta de escrever tudo que vê, rótulos
Daniel	Papel, caderno, lápis, tinta para desenhar e escrever	Independente e ativo	Gosta de desenhar os desenhos da TV	Preguiçoso para escrever, pergunta como se escrevem as palavras, sabe letra

Quadro nº 12 – A criança em atividades em casa (continuação)				
Mãe de:	Disponibilidade e função do material	Conduta da criança	Desenho	Escrita
Felipe	Papel e computador para desenhar e escrever	Independente, inteligente, interessado e curioso	Gosta de desenhar a família	Interessado em escrever, pergunta como se escrevem as palavras,
Renato	Papel para desenhar e escrever	Independente, inteligente, esperto, mas gosta de perguntar	Gosta de desenhar muita bola e pessoas jogando bola	Sabe todas as letras, faz sozinho e quer ler

4.2.2 Relato das mães e da professora sobre a escola

Para descrever o contexto escolar em que realizamos a pesquisa, apresentamos os relatos das mães e da professora sobre os aspectos físicos e pedagógicos da escola atual e o que elas esperam do futuro, para a educação das crianças.

As mães relataram suas impressões da escola pública em que seus filhos estudavam. De suas falas, pudemos categorizar aspectos pedagógicos e aspectos físicos, estes últimos, citados por uma única mãe. Assim, definimos essas categorias para poder analisar a escola do ponto de vista das mães e da professora:

1. Aspectos Pedagógicos, referentes aos aspectos pedagógicos sobre ensino/aprendizagem, professores, formação. As mães opinam sobre a escola dos filhos e a professora, sobre a escola em que trabalha. Consideramos duas subcategorias: *Escola Atual* e *Escola do Futuro*:
 - *Escola Atual*, referente às opiniões sobre os aspectos pedagógicos da escola do presente dos filhos ou em que trabalha. Os enunciados indicaram que a escola, para as mães, tem pouco dever, sem queixas, os estudos estão mais avançados, professores mais qualificados, escola pública pior que a particular. Para a professora, a escola dá liberdade de escolha de métodos, de participações no projeto da escola e em cursos de formação continuada. Disciplina de aluno é problema.
 - *Escola do Futuro*, referente às opiniões sobre os aspectos pedagógicos da escola do amanhã dos filhos ou em que trabalha. Os enunciados indicaram que as mães gostariam de que a escola tivesse mais atividades e professor com responsabilidade e experiência, ministrasse inglês e informática, diminuísse a razão alunos por professor. Para a professora a escola em que trabalha está ficando a dos sonhos.

2. Aspectos Físicos, referentes às questões de construção material da escola.

Consideramos as duas subcategorias, *Escola Atual* e *Escola do Futuro*:

- *Escola Atual*, referente às questões de construção material da escola do presente. Os enunciados indicaram que, para uma mãe, a escola é muito quebrada, não tem parquinho e que as crianças brincam no chão.
- *Escola do Futuro*, referente às expectativas sobre as questões de construção material da escola da escola do amanhã. Os enunciados indicaram que a mesma mãe gostaria de ampliação e melhoria do ambiente para a criança.

Apresentamos, no quadro abaixo, a avaliação desses aspectos tanto pelas mães das cinco crianças pesquisadas como pela professora Márcia:

Quadro nº 13 – Avaliação da escola pesquisada				
	Aspectos Pedagógicos		Aspectos Físicos	
Mãe de:	Escola Atual	Escola do Futuro	Escola Atual	Escola do Futuro
Ana	Pouco dever	Aumento de atividades para as crianças		
Clara	Ensina mais	Diminuição de crianças por sala ou aumento de professores por aluno	Muito quebrada, sem parque, criança brinca no chão	Ampliação e melhoria do ambiente voltado para a criança
Daniel	Pública pior que a particular, tem greve e o aluno fica sem aula, pouco dever	Colocação de professor de responsabilidade e experiente		
Felipe	Estudos estão mais avançados	Continuação do papel da escola, oferecer mais às crianças, aquilo que eles precisam (inglês e informática)		
Renato	Professores são mais qualificados	Educação deve vir em 1º lugar para pais e escola.		
Professora	Liberdade para desempenhar e escolher métodos, participação no projeto político e formação continuada gratuita em horário de trabalho; o problema é a disciplina dos alunos	A escola está ficando a escola dos sonhos		

4.2.3 Relato da professora sobre desenho e escrita

Para contextualizar os processos de ensinar e aprender na escola pesquisada a partir dos relatos da professora, definimos as categorias:

1. Escrita, referente à definição da professora sobre o processo de escrita de seus alunos. Os enunciados indicaram a escrita como processo natural de criança que tem contato com histórias, que, quando menos se espera, está lendo.
2. Desenho, referente à definição do desenho de seus alunos. Os enunciados indicaram o desenho com função de comunicar conteúdo, de haver relação entre desenho e escrita e de o desenho ser mais prazeroso para as crianças.
3. Teste de Psicogênese, referente ao entendimento da professora sobre o teste em que a criança escreve uma lista de palavras e uma frase, para ser classificada nas fases descritas por Ferreiro e Teberosky (1986). Os enunciados indicaram crítica ao teste por separar a criança por fase e afastá-la de sua professora.
4. Criança no BIA, referente à opinião da professora sobre a entrada da criança de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental. Os enunciados indicaram que a professora não vê diferença por ser a mesma criança de seis anos; o perigo é o sistema começar a cobrar alfabetização dessas crianças.

No próximo quadro, apresentamos as definições dadas pela professora Márcia às categorias definidas anteriormente:

Quadro nº 14 – Processos de ensinar e aprender da professora Márcia	
Escrita	Processo natural para as crianças que têm contato com as letras e com história; tendo oportunidade de atividades e situações em que acontece a alfabetização; quando menos se espera, a criança está lendo, escrevendo uma palavra, pode suprimir letras, elas mesmas vão se autocorrigindo
Desenho	O desenho comunica conteúdos que a criança quer transmitir; é mais prazeroso para a criança do que escrever; a criança escreve por meio do desenho; faz relação entre o escrito e a figura
Diagnóstico de Psicogênese	Crítica, por separar as crianças por fase e as colocá-las com outras professoras
Criança Do BIA I	É a mesma criança da pré-escola, continua tendo seis anos; perigo se SEEDF começar a exigir avaliação de alunos alfabetizados para estatísticas, sem preocupação com as necessidades de cada um

V – DISCUSSÃO

A seguir, apresentamos os sumários de nossas informações empíricas, com o objetivo de contextualizar nossas inserções. Iniciamos esta sessão com os resultados das entrevistas da professora e das mães, passando para as sessões gravadas em sala de aula e os momentos individuais com a pesquisadora.

5.1 ENTREVISTA DA PROFESSORA MÁRCIA

Iniciamos pela entrevista da professora, para contextualizar as atividades de desenho e da escrita de nossos participantes em sala de aula. Procuramos relacionar os relatos relevantes da professora referentes ao desenho e à escrita, com sua prática observada em sala de aula.

5.1a Sumário da entrevista da professora

A professora Márcia afirmou que o curso do PIE/UnB foi um marco em sua formação docente. Teve a oportunidade de estudar novas formas de ver o processo de alfabetização de crianças. Ao estudar as possíveis relações entre a escrita e o desenho e ao relacionar a teoria com a prática da sala de aula de crianças pequenas, pôde tentar novas práticas pedagógicas. Aprendeu, também, com a coordenadora da escola, sobre o processo de alfabetização. Para Márcia, o processo de escrita das crianças é natural, porque acompanha o desenvolvimento de seu contato com letras e com historinhas. As crianças vão se alfabetizando e, quando menos se espera, estão lendo. A professora disse que foi no dia a dia com crianças de quatro e cinco anos que pôde constatar a importância do desenho para as crianças que ainda não dominam o código escrito. Segundo ela, a criança começa a escrever por meio de desenho. Ainda segundo professora, o desenho auxilia na alfabetização por favorecer a discriminação visual; a criança olha o desenho e sabe qual é a palavra escrita. Por fim, a professora pensa ser o desenho um descanso para a criança que está aprendendo a escrever, porque ela acredita ser mais prazeroso desenhar do que escrever, para a criança pequena. A professora analisou a entrada da criança de seis anos no ensino fundamental como positiva, pois isso significa mais um ano de gratuidade do ensino obrigatório. Sendo a criança a mesma da pré-escola, a professora continua trabalhando de forma natural, ofertando e cobrando, à medida que a criança vai demandando mais, que demonstra amadurecimento. Entretanto Márcia se preocupa com as

avaliações realizadas pela secretaria de educação, pois geram estatísticas que nem sempre refletem as necessidades individuais da criança. Um exemplo de avaliação que acontece nas escolas do DF é o teste de psicogênese, que classifica as crianças por níveis de escrita. Em função dos resultados do teste, a coordenação da escola organiza as crianças em grupos, a depender do nível em que se encontram, e cria estratégias pedagógicas diferenciadas, que são aplicadas mediante um rodízio desses grupos com as professoras. Márcia tem resistido em receber outra turma de crianças do mesmo nível e passar seus alunos para uma colega, pois, dessa forma, o vínculo afetivo com alunos estaria sendo prejudicado. Para o próximo ano, a professora pretende lecionar história para jovens e adultos. Afirma que está cansada do nível de disciplina dos alunos menores, mesmo reconhecendo ser próprio da idade deles. Sente-se feliz ao constatar que a escola em que leciona vem melhorando em qualidade nos últimos anos, embora reconheça que há muito a ser feito pela educação e pela escola pública.

5.1b Contextualização da entrevista da professora sobre desenho e escrita

Ao simplesmente nomear o processo de alfabetização como natural e descrever como percebe a criança se alfabetizando, a professora não esclareceu como ensina a escrita, tampouco especificou os objetivos das atividades ministradas. “A gente, quando monta uma atividade, você tem um objetivo com aquela atividade, né? (...) Eu vejo que vai acontecendo a alfabetização, elas vão sendo alfabetizadas e, quando a gente menos espera, você vê a criança lendo”.

Primeiramente, entender o processo de alfabetização como natural é ignorar a polifonia existente na aprendizagem de um código que foi cunhado culturalmente por gerações. A criança precisa ir além de vivenciar situações de leitura e escrita; ela precisa aprender ativamente esse objeto cultural, modificá-lo para entendê-lo (Ilyenkov, 1974) e, principalmente, ter um interlocutor que lhe indique caminhos, informações, sugestões, dicas, traduza suas produções gráficas livres para a norma culta, enfim crie as ZDPs (Vigotski, 1998a). Portanto, o ensino é um ato intencional do professor voltado para o desenvolver e o aprender da criança, exercido nas interações em sala de aula, de acordo com a construção de certas condições de socialização.

No entanto, ao observarmos a prática em sala de aula, notamos que a professora ensinava as palavras, os sons das letras e também as famílias silábicas. Ela informava às crianças a relação fonema/grafema de várias formas. No discurso, a professora procurou passar conceitos sobre tendências da alfabetização, em que a criança descobre sozinha e

naturalmente, ao passo que, em sua prática, empregava passos metodológicos fônicos e silábicos, como os vistos no quadro apresentado a seguir:

Quadro nº 15 – Trecho da professora no início da 3ª sessão em sala de aula	
Professora	– Que desenho é este aqui?
Crianças	– Sol
Professora	– E o que está escrito aqui na frente?
Crianças	– Sol
Professora	– Quantas letras?
Crianças	– Três
Professora	– Quais as letras?
Crianças	– S. O. L. Três.
Professora	– Três letras. Olha só, gente. Esta letra aqui, qual o som que ela tem? Aí eu vou juntar com o O e vira o quê?
Crianças	– S – O SO
Professora	– Qual o som do L?
Crianças	– U
Professora	– Aí eu digo que aqui tem o quê?
Crianças	– Sol

Nesse trecho, a professora perguntava e as crianças respondiam. As perguntas foram quantas, quais e os sons das letras. A professora também propôs os agrupamentos das letras e a formação de novos sons. Geralmente, as crianças que sabiam mais respondiam primeiro e eram rapidamente ouvidas pela professora. Esse tipo de diálogo é o mais comumente encontrado nas interações professor/aluno nas escolas (Pontecorvo & cols., 2005, Bruner, 2001). Consideramos necessário o ensino da relação fonema/grafema da palavra, enquanto informação pertinente ao entendimento do sistema alfabético de escrita, mas consideramos igualmente necessário o ensino da construção da coerência textual de unidades de significação mais abrangentes.

Na entrevista, após a conceituação do processo de alfabetização, a professora explicou o que entende sobre o desenho das crianças pequenas. A professora reconhece a função do desenho como instrumento mediador do conhecimento da criança (Kitahara & Matsuishi, 2006; Pillotto, Sildelnick & Svoboda, 2000; Silva & Mognol, 2004): “A criança começa a escrever pra mim, antes de escrever com o código de letras, ela começa a escrever, pra mim, através do desenho. (...) Então, assim, eu acho que a primeira forma dela se expressar comigo é através do desenho.”

A professora, em sua prática, demonstrou aceitar a mediação do desenho para a construção do conhecimento, ao promover atividades pedagógicas em que a criança desenhava. A professora pediu para as crianças contarem o livro que haviam levado para

ler em casa com a família. Cada aluno levou um livro diferente, e a professora pediu que eles o recontassem em uma folha. Depois de terminada a tarefa, chamou cada criança à sua mesa para que lhe mostrassem o que haviam desenhado. Reproduzimos, no quadro 16, o momento em que o Daniel conta para a professora sua história desenhada:

Quadro nº 16 – Trecho do episódio do Daniel com a professora da sessão 5 em sala	
Professora	– O Daniel que vai contar a dele agora. É o Daniel que é o próximo, é, né? Vamos lá Daniel, conta para mim a sua história.
Daniel	– Ela acordou e estava escovando o dente. Aqui os dentinhos estavam conversando, aqui os dentinhos. Aqui eles estão dormindo. Aqui ele é o dente do ano, os outros estão dormindo. Ah! Faltou outra página.
Professora	– Ah! Faltou outra página, ah, então faz a outra página e aproveita e coloca o seu nome aqui embaixo e a data.
Professora	– Acabou a sua história, então. (10min depois)
Daniel	– A menina acordou e estava escovando o dente.
Professora	– Ah, você quer começar de novo? Ótimo.
Daniel	– Escovando (faz o movimento de vai e vem com o dedo indicador nos dentes). Esta faixa aqui é do Dente do Ano. Eles foram embora, eles levaram um susto. Eles falaram: – Aqui embaixo pessoal.
Professora	– O dentinho tinha caído embaixo?
Daniel	– Ahn, Ahn. Aí ela achou e pendurou no cordão.
Professora	– Ah, tá. Ela vai ganhar um dente novo.
Daniel	– É.
Professora	– Muito bem! Acabou a sua historinha, mas você vai colocar o nome e a data.

Essa atividade mostrou que a criança narrou a história tendo o desenho como mediador. Daniel, diante da solicitação da professora pelo reconto do livro, organizou seus desenhos pela mediação instrumental (Barbato, 1998), na qual ele os dispõe em quadros, na folha do papel. Além da mediação do desenho e da mediação instrumental, houve a fala, em que narrou a história seguindo sua sequência de cenas e se autoavaliou, ao perceber que faltava uma página. Sua mediação simbólica teve ainda a linguagem gestual, ao mostrar a escovação dos dentes, e foi completada pela escrita livre de uma faixa escrita “o dente do ano” (olhar a fig. 26). A construção do conhecimento esteve mediada pelas três ferramentas do nosso estudo: o desenho, a escrita e a fala. A atividade pedagógica da professora foi apoiar a iniciativa do menino e direcionar sua agencialidade em tomar decisões quanto ao desenho, no qual ele construiu uma história logicamente organizada e com autocrítica. Ao permitir a produção gráfica livre, ela abriu várias frentes para a criança aprender e construir conhecimento, o que lhe possibilitou contar história por meio de desenhos e, mesmo sem dominar a escrita, ser capaz de escrever uma frase de memória, aprendida do livro de história.

A professora mencionou a relação entre o desenho e a escrita, que ocorria nas atividades que utilizavam palavra mais desenho, como uma estratégia para a criança saber ler a palavra perto do desenho: “O desenho auxilia muito, porque uma das coisas que a gente trabalha muito na alfabetização é a discriminação visual; então, o desenho me auxilia no sentido de que a criança olha pro desenho e aquele nome que está escrito embaixo do desenho, ela sabe que é o nome daquele desenho; então, isso vai fazendo com que ela faça uma leitura daquele objeto antes mesmo dela conhecer aquele código, que vai dar nome àquele objeto, que são as letras.”

De nossa parte, consideramos que a criança utiliza outras formas de relação desenho/escrita, pois, além de “discriminar” o que está escrito naquele conjunto de letras relacionado com o desenho, há veiculação de informação de letras, construção de palavras, recurso à memória para relacionar a palavra do desenho com outras que eventualmente conheça e aumento do desejo de querer aprender a escrever os nomes dos objetos desenhados, como na relação entre o desenho, a escrita e a fala estabelecida por Daniel no exemplo anteriormente citado (Cavaton, submetido; Cole & Cole, 2004; Dyson, 2008; Michalopoulou, 2001; Rateau, 2001).

Outra função que Márcia atribui ao desenho é a de descanso de atividades da escrita. Ela considera ser o desenho prazeroso, e a escrita, cansativa e difícil, para a criança pequena. Quando disse: “Eu acho que às vezes, mesmo quando eles sabem escrever, eles desenharam como uma coisa assim, como um descanso, é como se eles achassem que escrever é meio cansativo, meio maçante e que desenhar é mais gostoso, (...) na própria atividade que inicialmente seria só de escrita, algumas crianças fazem isto.”

A professora identificou que a criança desenha quando faz atividade de escrita. A criança pode utilizar o desenho para retomar o pensamento daquilo que escrevia (Calkins, 2002), ou o desenho ser um andaime da escrita (Bruner, 1975; Matusov & cols., 2007) ou como um ensaio para o texto, com idas e vindas aos desenhos para que novas ideias surjam (Baghban, 2007; Caldwell & Moore, 1991; Calkins, 2002; Colello, 2007; Oken-Wright, 1998). A questão está em explicar porque o desenho é prazeroso e porque a escrita é uma atividade cansativa para a criança de seis anos. De fato, a automação fonema/grafema requer esforço intelectual, e esse processo não se dá apenas para a criança dessa faixa etária, mas para os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental (Calkins, 2002). Neste sentido, algumas atividades de letramento para a criança pequena podem ser consideradas atividades cansativas, tais como cópias sem sentido, ou feitas com palavras descontextualizadas dos interesses infantis (Godoi, 2004; Ilyenkov, 1974; Teberosky,

1989; Vigotski, 1998a), além do ensino do som com pronúncia artificial (Lemle, 1990) para a soletração. A perplexidade da criança diante da novidade e o desafio do entendimento da palavra a ser escrita, mostram a ela quanto tem a aprender. Com o desenho é diferente; a criança se sente apta a produzi-lo. Se conseguirmos levar essa autoria do desenho para a escrita, esta passará de ato cansativo a ato significativo para a criança, de forma que se envolva com a escrita e compartilhe seus textos, suas produções gráficas livres, com os outros. (Calkins, 2002).

Entretanto, o que pode estar por trás do ato cansativo da escrita é a crença da inadequação da alfabetização da criança em idade precoce, como uma das preocupações pedagógicas com a criança que entra com seis anos no ensino fundamental. É por isso que Márcia afirma que o ensino deve ser natural para seus alunos, sem esforçá-los: “A criança de seis anos, que antes era da educação infantil, ela continua a mesma criança, não mudou a maturidade dela; pra mim, é a mesma criança. Eu procuro continuar trabalhando com ela de forma natural.”

A discussão da alfabetização de criança de seis anos é um tema controverso, mesmo antes de sua entrada obrigatória no ensino fundamental. Há décadas se discute esse tema, fala-se em necessidade de maturação adequada para aprender a ler, fala-se que a criança pequena deve brincar mais, e o ensino deve ser para criança escolar. Consideramos que a criança aprende e brinca com objetos culturais desde bem pequena (Barbato, 2008), que não se pode desconsiderar o letramento multimodal, isto é, o uso social dos vários modos de comunicação compartilhados pela comunidade em que a criança vive, que facilmente pode transportar para a escola (Annig & Ring, 2009; Descardec, 2002; Dyson, 2008; Kendrick & McKay, 2004).

A preocupação da professora se repete quando questiona a possível cobrança do sistema de criança alfabetizada aos seis anos no ensino fundamental, pelo sistema de estatística que vê as crianças como números. Para Márcia: “O governo federal passa pro estadual, que repassa para as secretarias, que repassa pras escolas e para os professores. Então, hoje tem uma exigência de você apresentar dados, de você apresentar números, tantos alunos estão alfabetizados (...) não é permitido que o aluno termine naquele mínimo exigido medido por esse padrão que tá aí né, que agora, no caso, é o teste da psicogênese, né?” Utilizando esse argumento, Márcia resiste à imposição do teste de psicogênese como forma de se saber o número de crianças que atingiram os níveis altos de entendimento da escrita, por segregar crianças por nível de alfabetização, separando-as de sua professora (Cavaton, submetido).

5.1.c Conclusões dos resultados da entrevista da professora

Considerando nosso objetivo de caracterizar as condições de socialização das crianças na escola que promovem atividades de desenho e escrita, esta entrevista indica que a professora conceitua a alfabetização como um processo natural, desconsiderando a escrita como um processo cultural, com signos designados arbitrariamente, e que tanto a escrita como o desenho a criança aprende com o outro. No entanto, em sua prática pedagógica cotidiana, Márcia trabalhava oralmente o coletivo do grupo/classe perguntando às crianças a relação fonema/grafema e as famílias silábicas. Pudemos observar vários alunos falarem: “ba – be – bi – bo – bu – bão” e, em seguida, fazerem suas atividades de escrita e de desenho em mesas de quatro alunos com indubitável troca de informações entre eles. Sobre os desenhos, a professora apontou algumas funções, como a de transmissor de conhecimento, de como relacionar o desenho com o nome auxilia a criança a descobrir como ler e escrever uma palavra. A professora, em sua prática, valoriza o desenho da criança e o utiliza para atividades de construção de conhecimento. Ao afirmar que o desenho é um momento de prazer em meio à atividade de escrita cansativa, a professora evidenciou sua preocupação com a exigência de alfabetização da criança de seis anos, uma vez que já há obrigatoriedade do teste de psicogênese, que classifica crianças pelo nível de conhecimento de escrita.

5.2 ENTREVISTAS DAS MÃES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nos resultados das entrevistas das mães, relacionamos o que elas contam de seus filhos em família com os relatos e as atividades de desenho e escrita livre feitas pelas crianças em casa, a nosso pedido.

5.2.1a Sumário da entrevista da mãe da Ana

A mãe da Ana relatou que sua filha gosta de pegar o caderno, desenhar e pintar casinha. Passa a tarde toda desenhando. Não brinca de boneca, “o caderno é a boneca”. Desenha a família na parede do quarto. A menina tem uma relação forte com o pai, faz corações para ele, que os tem de guardar. Ana desenha e brinca com os irmãos, pega papel na estante e gosta de escrever. Pergunta à mãe como escrever as palavras. Ela desenha, e a irmã escreve as palavras. A mãe ensinou Ana a escrever o nome e o sobrenome. A mãe gosta que a menina prefira ficar em casa desenhando a ir à rua. Os livros de casa são religiosos infantis, histórias com DVD e gibis. Quem lê e ensina os deveres para a Ana em casa é o irmão mais velho. Quando é dever fácil, ela faz sozinha. Ela gosta muito de escrever e reclama que não tem dever. A mãe da Ana acha que a escola de hoje é melhor

do que no tempo dela, que era uma bagunça. Diz para os filhos que eles devem estudar para ser alguma coisa na vida e ter emprego melhor. Segundo ela, a escola do futuro deveria ter mais atividades.

5.2.1b Relato da Ana sobre o desenho e a escrita feitos em casa

A menina fez três

desenhos em casa. Na figura 1, observa-se que a escrita não é de Ana, assim como o risco grosso do carro. Os outros desenhos (fig. 2 e 3) são mais característicos da menina, há também várias escritas livres. Quando perguntada sobre quem a ajudou, Ana não falou; apenas concordou com a cabeça sobre ninguém e a mãe.

5.2.1c Contextualização da entrevista da mãe e da Ana sobre o desenho e a escrita

Segundo o relato da mãe, as interações de Ana com os irmãos e ela ocorrem tanto nas atividades de orientação de dever de casa e de contar histórias, quanto nas atividades

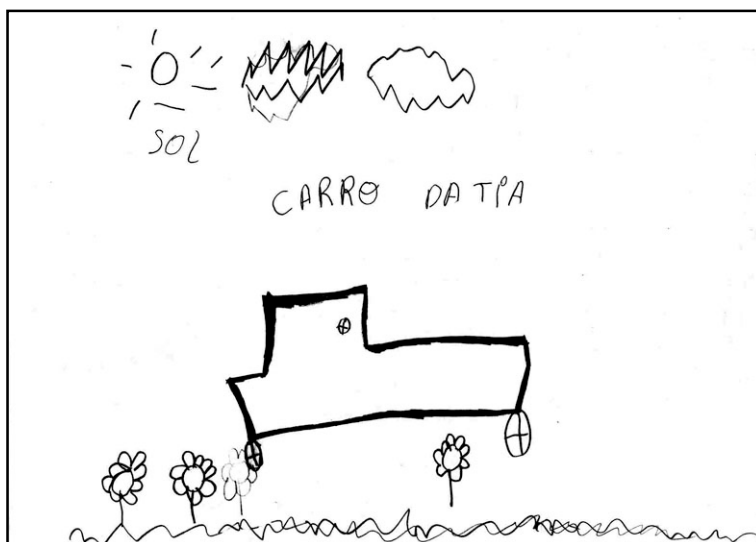


Figura 7 Ana – Desenho e escrita livre em casa

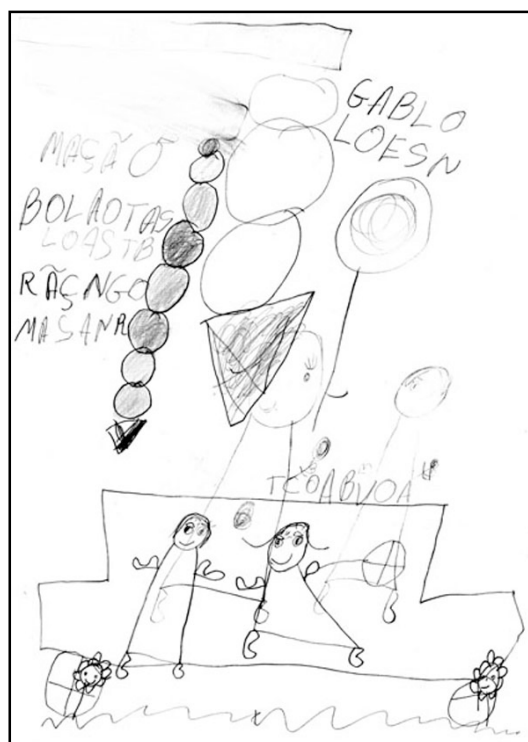


Figura 9 Ana – Desenho e escrita livre em casa

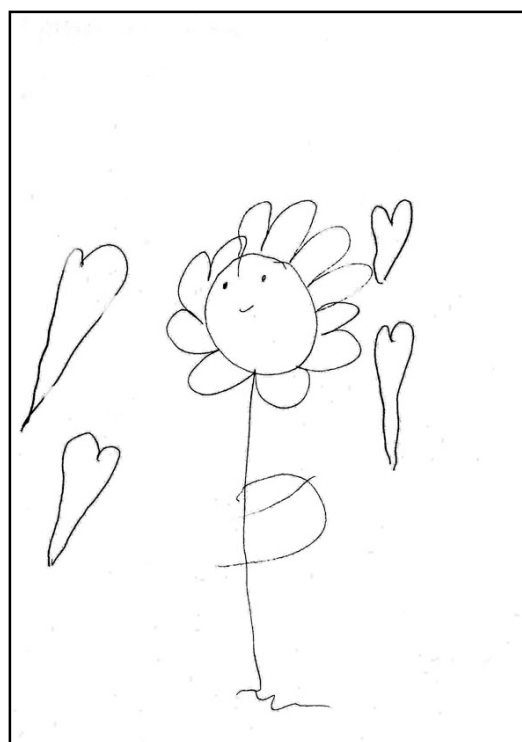


Figura 8 Ana – Desenho e escrita livre em casa

lúdicas e de desenho e escrita. Apesar de a mãe apontar o filho mais velho, de 12 anos de idade, como quem ensina o dever para Ana, ela a ensinou a escrever o nome inteiro e as letras, o que foi confirmado pelo relato de Ana. Nas palavras da mãe: “Faz os jeitos dos desenhos. Até os desenhos dela é bonitinho, mas as letras ela me pergunta, qual é as letras. Eu falo para ela.” Nota-se que, o contexto familiar proporciona as práticas de letramento (Barbato, 2007; Kleiman, 1995; Scholze & Rösing, 2007) ao promover atividades de leitura de livros, acompanhados ou não de DVDs, desenhos, escrita de palavras em letra manuscrita, enfim, informações compartilhadas entre os membros da família.

Nota-se que a mãe de Ana valoriza a escola. Afirmou não ter estudado em sua época, mas hoje sabe da importância dos estudos. Ela disse: “Eu falo pro meus filhos: ‘estudem porque o único bem melhor que tem é os estudos’. Tanto que taí ó que os pais deles não estudou, e agora taí, tá ralando, né? Agora eu falo: ‘Tem que estudar bastante e terminar os estudos para ser alguma coisa na vida e pegar algum emprego melhor.’”

As expectativas da mãe da Ana para com a escola e sua autorização da participação da menina na pesquisa visam ao sucesso da filha. Ela gostaria de que a escola desse mais atividades para as crianças e, pelo que pudemos notar, ela tenta suprir essa falta oferecendo atividades de escrita em casa, como nas sessões observadas. Ana escreveu em letra de manuscrito, e disse que sua mãe que lhe ensinou. A família exercita a função de ensinar seus filhos, por saber quão importante é o conhecimento para o futuro deles. A mãe, que parou seus estudos no 2º ano ensino fundamental, diz saber que os bons empregos são para quem tem estudos.

5.2.2a Sumário da entrevista da mãe da Clara

A mãe da Clara disse que ela é uma menina que pega as coisas no ar, cuida do bebê, é ativa, independente, dengosa (depois do nascimento do irmão), prestativa, toma iniciativas, é muito madura para a idade dela, é muito esperta e inteligente. Gosta de TV (assiste a muitos desenhos), de correr, de andar de bicicleta, de conversar, de contar histórias. Quando chega em casa, conta tudo da escola. Brinca com os primos e uma amiga mais velha (de nove anos), mas parece que elas têm a mesma idade. Gosta de desenhar aquilo a que assiste na TV, e também o pai, o irmão, a família, a casa e as flores. Quanto mais papel, mais desenha. Quer ler e escrever tudo que vê pela frente. Quando a mãe está lendo uma revista, ela quer ver o que tem para ela naquela revista. Lê e copia tudo. Tem papel, apostila e uma caixa para guardar todas as bagunças dela. Escreve o que aprende na escola. A mãe da Clara é quem gosta de desenhar e o faz bem, e a menina a imita. O pai não sabe, e Clara ri dos desenhos dele. Eles têm livros de história em casa. O pai e a mãe

leem para ela. Há um computador em casa, e a menina o utiliza sozinha, joga joguinhos, lê, escreve, conta, monta casinha e ambientes. O pai ajuda a mãe com o bebê e também com a Clara. É ele quem a acorda, cuida dela e a leva para a escola. O pai e a mãe ajudam com o dever. Clara estudou três anos em uma escola particular. Para sua mãe, a escola de hoje tem mais crianças do que a escola do passado, onde só havia brincadeira. Para o futuro, a escola deve colocar menos crianças por sala, ou ter duas professoras. A professora deve ser uma mãe. Deve também melhorar o ambiente, a escola está muito quebrada, não tem parquinho. As crianças brincam no chão. Tem ferro onde as crianças se machucam. A escola deveria ser mais arrumada e voltada para a criança.

5.2.2b Relato da Clara sobre o desenho e a escrita feitos em casa

Clara conta que fez suas tarefas na casa de sua avó, enquanto sua mãe trabalhava. Estava com seu primo mais velho, mas ele não a ajudou a fazer. Quando ela tinha dúvida na escrita, pedia a ele para ver se estava certo. Disse que o pai a ajudou com a data. Na figura 4, Clara contou que se desenhava



Figura 4 Clara – Desenho e escrita livre em casa

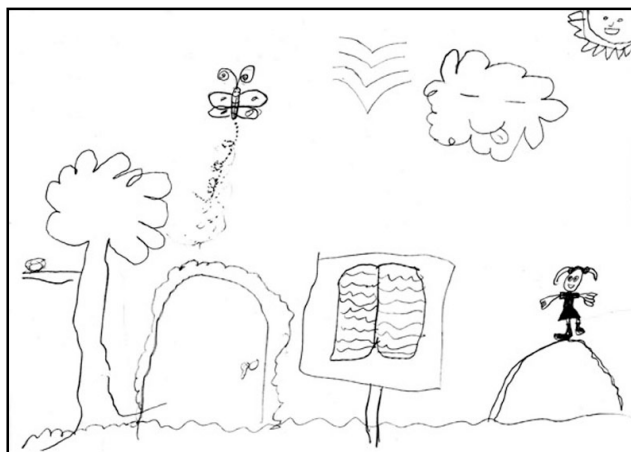


Figura 5 Clara – Desenho e escrita livre em casa

ela desenhava.

5.2.2c Contextualização da entrevista da mãe e da Clara sobre o desenho e a escrita

As interações que envolvem as atividades de letramento de Clara ocorrem com o pai e a mãe. Clara contou que, quando está na casa da avó, é o primo quem a ajuda. A

junto com a pesquisadora, fez também bolo, montanha e uvas. Contou que a casa dela tinha piscina e era “de andar”. A menina falou muito do pai, dos passarinhos e do ninho deles. Na figura 5, ela desenhava também o livro de histórias que o pai lhe contava e o quartinho onde muitas coisas ficavam guardadas e onde havia quatro caixas de papel com desenhos dela, de tanto que

família disponibiliza caderno, apostila, papel para desenhar e escrever, além do computador onde há jogos infantis. A mãe evidencia o direcionamento para a agencialidade (Hawkins, 2002) de Clara, ao descrevê-la como ativa, esperta, inteligente, interessada por escrita e desenho. A mãe conta: “Ela gosta de desenhar o que ela assiste. Ela adora desenhar a casa dela e tem muito assim, eu, ela, o pai dela e o irmão dela. (...) E escrever agora, principalmente agora, ela quer ler e escrever tudo que ela vê na frente. Ela lê e quer copiar, até os rótulos. Ontem ela estava lendo o rótulo do creme Nívea e escreveu, pele seca e ela escreveu tudo, ela copiou tudo. Tudo que ela vê agora ela quer ler e quer escrever. Em casa ela tem papel; então, ela procura sempre tá escrevendo, usando o que ela tá aprendendo na escola.” Essas práticas de letramento na família contribuem para o entendimento do uso social da escrita por envolver acesso a revistas, entendimento de rótulos, cópias de escritos do interesse da criança, acesso a computador, além de todo o material que lhe é disponibilizado para desenhar e escrever (Barbato, 2007; Kleiman, 1995; Scholze & Rösing, 2007).

Os conhecimentos construídos pela menina fazem o movimento comunidade/escola, e vice-versa. (Luria, 2005). A criança constrói conhecimento em casa, com os pais, e leva para a escola, que, por sua vez, promove o compartilhamento das informações entre professora e crianças.

A mãe da Clara foi a única que se preocupou em comentar o aspecto físico da escola – estar quebrada, não ter parque infantil para as crianças pequenas. Ela gostaria da ampliação da escola. Apesar de dizer que a escola hoje ensina mais, a mãe da menina gostaria que houvesse menos crianças por professor.

A mãe da Clara referiu dois pontos das escolas públicas que merecem destaque; um deles é a falta de construção física adaptada à educação infantil, pois dentre as necessidades da criança dessa faixa etária, está o espaço para o lazer com areia e brinquedos. (Brasil, 1998). Outro ponto é a quantidade de crianças de seis anos para uma só professora, e, ao notar a proporção criança/professor inadequada, fez uma crítica contundente às práticas escolares da escola pública.

Consideramos que a atenção da professora às crianças é imprescindível para a construção de um ambiente alfabetizador (Teberosky, 1989) e propício ao letramento multimodal, cujas práticas pedagógicas se baseiem nos textos, nos atos de leitura com imagem e letras e na fala sobre a produção infantil. A criança faz a tarefa e necessita falar com o outro sobre o que fez (Calkins, 2002, Sperb, 2009). A professora, por sua vez, para desencadear as ZDPs, precisa estar atenta às demandas das crianças, durante o tempo

necessário ao processo de construção de conhecimento em sala de aula (Bruner, 1975). Evidentemente, essa tarefa fica prejudicada quando a sala tem por volta de 30 crianças.

5.2.3a Sumário da entrevista da mãe do Daniel

A mãe do Daniel disse que ele tem temperamento difícil, fala palavrão, levanta mal humorado. Aprende palavras feias na rua e na escola. Mas, ao mesmo tempo, é doce e gosta de abraçar, beijar e fazer carinho. É assim, doce e explosivo, sem paciência. Gosta de desenhar; assiste filme na TV e depois desenha. Brinca de carrinho e boneco. Fala sozinho, como se estivesse falando com alguém. Fica bravo quando é surpreendido falando sozinho. Ele pede folha e caderno para desenhar. Tem muita folha, lápis e tinta. Para escrever é um pouco preguiçoso. Tem livros em casa, e ele conta a história olhando os desenhos. Quanto a escrever, ele sabe as letras, mas não juntá-las. Pergunta sobre como se escrevem as palavras, o nome da mãe. “Nesta escola, a professora não manda dever para casa, até agora só foram duas vezes, ele faz só ou com a irmã. A professora sempre paralisa (faz greve) e os alunos ficam sem aula. O pai tem vida muito corrida, sem muita paciência.” A mãe morava na roça, e, para ela, a escola do passado era difícil, mas os professores ensinavam mais. Há pouco tempo, a mãe do Daniel fez supletivo para terminar o ensino fundamental. Ela e o marido gostariam de manter os filhos em escola particular, porque é melhor que a escola pública, mas não deram conta; então, tiveram que colocar na gratuita. A mãe do Daniel não tem outras queixas desta escola, as professoras tratam as crianças com mais carinho. Para o futuro, a escola deveria colocar professor de muita responsabilidade e já com experiência, porque hoje, no EJA, referindo-se ao seu próprio processo de escolarização, eles colocam pessoas que estão estagiando.

5.2.3b Relato do Daniel sobre o desenho e a escrita feitos em casa

O menino conta que fez o desenho do prédio do primo dele na figura 6 e que tinha a casa do elevador desenhada em cima. Ele pegou o papel sozinho e fez, disse que era fácil. Contou sobre o desenho do coelho fazendo churrasco de cenoura da figura 7 e descreveu a casa do bicho. Contou que a cama desenhada era de seus pais e não, do coelho. Na

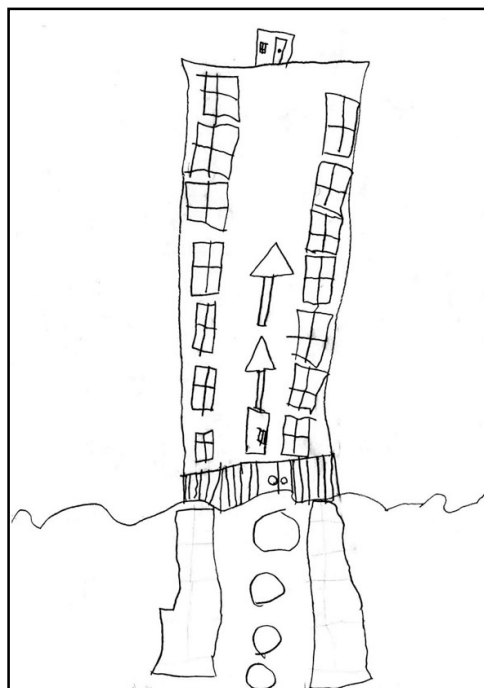


Figura 6 Daniel – Desenho e escrita livre em casa

figura 8, desenhou a pesquisadora e sua câmera de vídeo filmando o sol e a chuva, porque o sol estava no espaço sideral. Quando perguntado quem havia ensinado tudo isso a ele, contou que foi sua irmã de 16 anos. Ele falou que a mãe o ajudou com o desenho do coelho. Indagado sobre de que forma foi ajudado, ele respondeu que perguntou à mãe se podia desenhar o coelho dele, e a mãe lhe disse que podia.

5.2.3c Contextualização da entrevista da mãe e do Daniel sobre o desenho e a escrita

As interações do Daniel em práticas de letramento ocorrem com os membros da família, apesar de a mãe enfatizar que ele sabe e faz tudo sozinho, por ser um menino

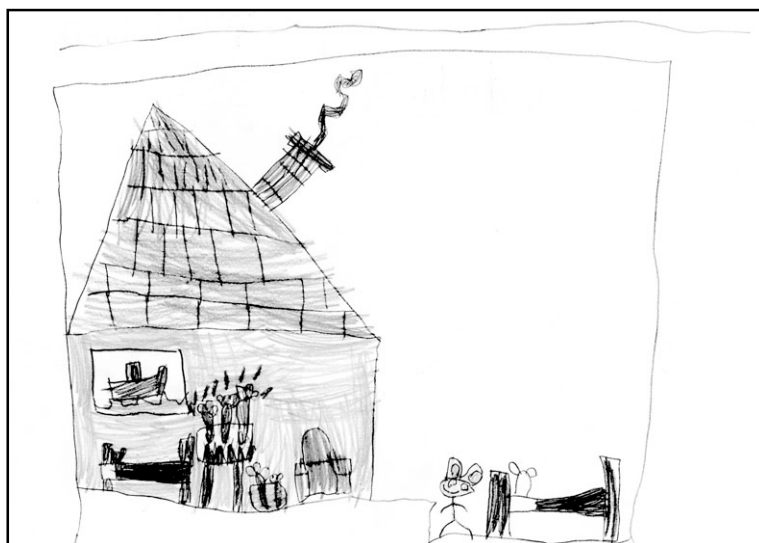


Figura 7 Daniel – Desenho e escrita livre em casa

como se escrevem as palavras e o nome da mãe, mostra o uso da escrita no contexto imediato, principalmente fazendo a relação com a identidade familiar e a escrita (Levin, Both-de Vries, Aram & Bus, 2005; Chan & Lobo, 1992; Bosco, 2005; Teberosky, 1989).

Nas palavras da mãe: “Daniel é assim: ele sempre gosta de desenhar muito. Ele assiste um filme e ele já quer uma folha pra desenhar. Ele sempre desenha, ele sempre gosta de desenhar, sabe?” “E escrever espontaneamente, ele pega, ele faz, ele faz assim, umas minhoquinhas, ele faz algum tipo de coisa que pareça com isto? Mas ele gosta mesmo é de desenhar mesmo. Ele desenha

independente e ativo. A família disponibiliza materiais para as atividades de desenho e de escrita. Tem ajuda da mãe e da irmã, que fica com ele algumas vezes quando a mãe não está. Segundo ele, sua irmã lhe ensina muitas coisas sobre o espaço sideral e a eletricidade, descoberta pelo raio. Por gostar de perguntar

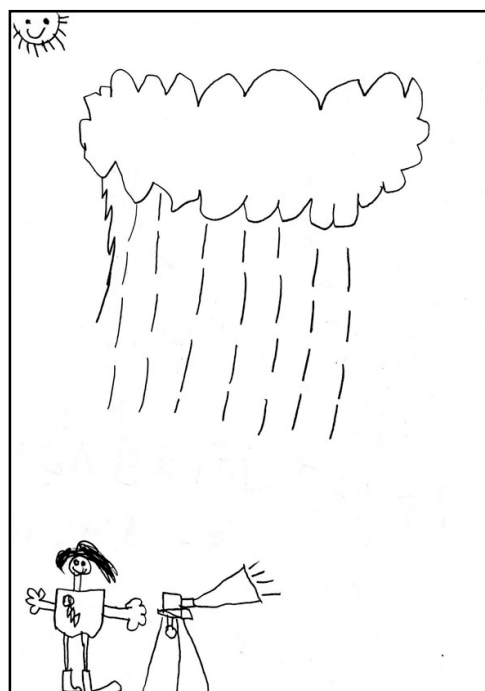


Figura 8 Daniel – Desenho e escrita livre em casa

o sol, a lua, desenha a chuva, o pica-pau, tudo assim.”

O Daniel vincula as informações do desenho animado em seus desenhos. Pudemos observar essa conduta também em nossos momentos individuais com o menino (olhar Fig. nº 31). Daniel utiliza o desenho como um mediador importante na interpretação do mundo. A relação entre os desenhos da TV e os desenhos que ele produz resulta na construção do conhecimento (Kitahara & Matsuishi, 2006; Pillotto, Sildelnick & Svoboda, 2000; Silva & Mognol, 2004). Assim, a criança de nossa cultura contemporânea tem vasta quantidade de apelos visuais, que a fazem refletir e criar significados sobre o que vê, para, em seguida, colocar no desenho (Anning & Ring, 2009).

Para a mãe do Daniel, a escola pública é pior que a particular, porque há greve, os alunos ficam sem aula, e ela gostaria que houvesse mais qualidade do professor na escola do futuro. A avaliação da mãe foi influenciada pelas situações vividas no curso do EJA, pois ela ficou muito impressionada com os professores novos e inexperientes que teve. Da escola do filho, falou sobre greve e gostou que a professora tratou o filho dela com carinho.

5.2.4a Sumário da entrevista da mãe do Felipe

A mãe do Felipe conta que sua família é unida. O comportamento do filho, em termos de responsabilidade, melhorou depois que ele entrou na escola. Está muito interessado, pede para ela ler algumas palavras, pergunta o que está escrito. Ele é um menino esperto e curioso. Tem contato com computador e celular. Mesmo sem ler, joga no computador, entra em *favoritos* e acha seu jogo. Sabe escrever pelo desenho do computador. Brinca com o pai, quando este está em casa e pode brincar com ele; com os amigos, de vez em quando. Ele brinca sozinho no computador e assiste TV. Desenha a família, escreve só o nome dele completo, mas algumas palavras ele pergunta como se escreve e com que letra começa. Quando a mãe responde, ele diz que já sabe e nem espera que ela termine, apesar de ainda ter dificuldades. A mãe o ajuda com o dever, e o pai, de vez em quando. A mãe se diz preguiçosa para ler, mas o menino pergunta o que está escrito em tudo que vê em revista, supermercado... Está aprendendo a ler preço. Tem só um livro de história em casa. A mãe está fazendo o supletivo. Disse que o pai do Felipe é inteligente, curioso, esforçado, e o filho o puxou. Para a mãe do Felipe, a escola de hoje tem os estudos mais avançados, porque o Felipe é muito inteligente. Hoje existem computadores, tudo fica mais fácil; antes não tinha. Não tem reclamações das professoras do filho. E, para o futuro, a escola deveria continuar seu papel, crescer mais, oferecer mais aquilo que as crianças precisam: inglês e informática; assim, a criança aprende desde pequena. Enfim, dar mais oportunidades para os alunos.

5.2.4b Relato do Felipe sobre o desenho e a escrita feitos em casa

A mãe estava com ele na hora em que desenhava, mas ele fez sozinho. Quando perguntado o que sua mãe fazia, ele respondeu que não sabia, mas ela vendia Avon. Na figura 9, Felipe desenhou a pesquisadora. Ao ser indagado sobre a escrita, o menino disse que não sabia escrever muito não e que só sabia escrever palavras que não existiam. Esse desenho do Felipe foi apagado várias vezes e não se parece com os desenhos que faz na escola. Nossa suposição é que, em casa, há a expectativa dos pais por desenhos mais “bonitos” para mostrar ao outro, e isso fez que ele se distanciasse de seus próprios desenhos. (Colocamos “bonitos” entre aspas por envolver o conceito de beleza que é subjetivo.)

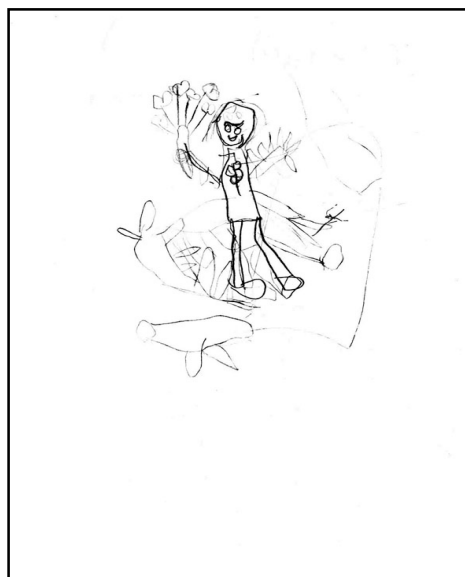


Figura 9 Felipe – Desenho e escrita livre em casa

5.2.4c Contextualização da entrevista da mãe e do Felipe sobre o desenho e a escrita

As atividades de letramento ocorrem com a mãe e, às vezes, com o pai. Para a mãe, Felipe é um menino curioso, interessado e bem inteligente. A família disponibiliza materiais para desenhar e escrever e também computador e celular, que Felipe comanda bem. Palavras da mãe quanto ao desenho: “Às vezes ele fala: mãe, deixa eu fazer aqui vocês. Aí, eu achei engraçado, ele desenhou, eu, o pai dele e ele e aí ele pintou tudo assim, de acordo com as cores; eu ele botou pretinha, o pai dele, branco, e ele disse que ele era marrom. Faz tudo de acordo. Desenha... Ele sabe desenhar.” Consideramos que os desenhos do Felipe apresentaram a interpretação da família, dando significado à cor das pessoas desenhadas (Anning & Ring, 2009; Ferreira, 2005; Pillotto, Silva & Mognol, 2004).

Os pais compartilham as informações de escrita com o menino, que pergunta sobre como se escrevem as palavras. Evidencia-se o letramento na comunidade, onde o menino quer saber o nome e o valor de mercadoria em atividades cotidianas de idas ao supermercado (Kleiman, 1995; Lacasa, 2001). A família e a comunidade abrem outras ZDPs no letramento, ou seja, a aplicação da matemática, o entendimento do uso social dos números na possibilidade de compra de uma mercadoria, quando a mãe diz: “Aí ele pega

um biscoito, ou pega um outro objeto lá e fala: ‘mãe, vê aqui se isto é caro, dá pra comprar? Dá? Mãe, como é que lê isto daqui?’”

A mãe reconhece que o Felipe utiliza as figuras para se comunicar com os outros na Internet, enquanto não sabe escrever. Em outras palavras, ela deu o uso e a função do desenho como mediador do conhecimento nas interações virtuais do menino: “Só de ver um computador, ele, ‘ah já sei ligar!’ Ele tem orkut. Como ele é muito inteligente, eu ensinei ele a colar, né, por exemplo, a figura, né, selecionar e colar, ele já sabe mandar recadinho pros outros, ele não sabe escrever, mas sabe escrever pelo desenho.”

Vemos o letramento multimodal enquanto uso dos meios: visual, gráfico e oral contido nas práticas sociais de comunicação moderna, em que a troca de informações com o outro ocorre via Internet. Apresenta os desenhos, exercendo a função de expressar conteúdo (Annig & Ring, 2009; Descardecí, 2002; Dyson, 2008; Kendrick & Mckay, 2004).

Sem queixas da escola do filho e considerando que os estudos hoje estão mais avançados, a mãe gostaria que a escola continuasse a exercer seu papel e ensinasse inglês e informática, como já acontece numa escola pública no centro do DF. A leitura das necessidades de educação feita pela mãe coloca a responsabilidade de ampliação de oportunidades na escola.

5.2.5a Sumário da entrevista da Mãe do Renato

A mãe disse que os filhos brincam muito juntos e querem aprender. Ela brinca interagindo com eles. Assiste com eles a TV educativa, que tem alfabetização e ensina a brincar com materiais que eles têm em casa. Os pais interagem com eles e ensinam a fazer dever de casa. O Renato desenha muita bola, gosta de futebol. Ele sabe fazer todas as letras, lê e escreve sozinho. Sabe copiar certo. Gosta de desenhar e escrever e depois pergunta à mãe se está certo. A mãe pede para os filhos desenharem, e eles desenharam. O Renato pede papel para desenhar. Não tem livros de história em casa; só na escola. A mãe conta histórias mesmo sem livro. O Renato é um menino muito inteligente e esperto. Entrou no Jardim 2 com cinco anos. Hoje está fazendo as coisas melhor do que antes de entrar na escola. Para a mãe de Renato, a escola atual é melhor porque tem professores mais qualificados. No futuro, para o Brasil mudar, a educação deve estar em primeiro lugar. Se cada um fizer sua parte, pais e escola, o futuro dos filhos será melhor.

5.2.5b Relato do Renato sobre o desenho e a escrita feitos em casa

Renato contou que o pai segurou no lápis e na sua mão para desenhar a pesquisadora. Na figura 10, pode-se observar o desenho característico do Renato apagado e outro desenho refeito com o pai ajudando. Supomos que os pais se preocuparam com que o menino levasse um desenho “bonito” para a escola. Assim, pudemos notar que o Renato recebe ajuda dos pais em casa para fazer seus deveres escolares.

5.2.5c Contextualização da entrevista da mãe e do Renato sobre o desenho e a escrita

As interações envolvendo as práticas de letramento em casa ocorrem com os irmãos e os pais, principalmente com a mãe que fica mais com eles. Os irmãos brincam, assistem a programas educativos na TV, desenham, escrevem e aprendem juntos. Eles têm quase a mesma idade, com diferença de um ano de um para o outro. Há trocas de informações sobre escrita e desenhos, com a mãe sempre próxima

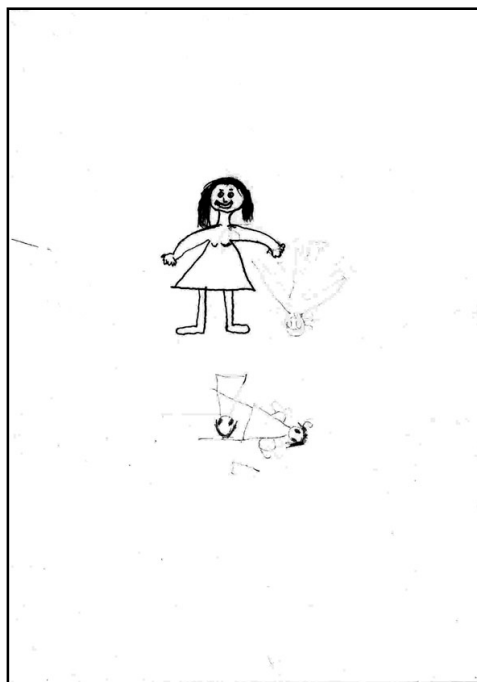


Figura 10 Renato – Desenho e escrita livre em casa

para responder as questões dos filhos sobre como uma palavra se escreve, além de compartilhar com eles os programas da TV educativa. A família disponibiliza material para desenho e escrita, e a mãe conta histórias para os filhos, de memória, sem o livro, alimentando o imaginário dos filhos necessário à produção de suas próprias histórias (Held, 1980). Sobre o Renato, ela disse: “Ele desenha muito bolas, que ele gosta de futebol. Ele desenha a bola, desenha pessoa chutando a bola, ele diz que quer ser jogador de futebol.” E sobre a escrita, a mãe considera que o Renato já sabe bastante, a ponto de não precisar mais da ajuda dela. Direcionando para autoria e agencialidade do menino: “Ele já faz sozinho. Ele já sabe as letrinhas. Ele já lê e já escreve sozinho. Ele lê uma palavra certinha, vai lá e escreve do jeito que tá lá, não preciso mais ficar ajudando.” A mãe avalia a escola como tendo professores qualificados e coloca o futuro da educação nas mãos de pais e escola. Os enunciados da mãe do Renato evidenciam que ela cumpre um papel na educação de seus filhos, interagindo nas brincadeiras e nos ensinamentos, bem como reivindica a responsabilidade da escola no futuro dos filhos.

5.2.6 Conclusões dos resultados das entrevistas das mães

Considerando nosso objetivo de caracterizar as condições de socialização das crianças em contexto familiar que promovam as atividades de desenho e escrita, os resultados destas entrevistas indicam que os pais dos participantes da pesquisa disponibilizaram materiais e instrumentos para as crianças desenharem e escreverem livremente em casa. As mães fizeram avaliação positiva da produção dos filhos quanto à escrita e ao desenho, mostraram que eles tiveram autoria e vontade de fazê-los. Essas atividades foram desenvolvidas juntamente com os membros da família, fato confirmado pelos relatos das crianças, evidenciando o letramento multimodal no contexto familiar, pois as mães apresentaram usos e funções dos desenhos e escritas dos filhos. Disseram que eles desenhavam o que sabem e veem, além de serem curiosos e perguntarem sempre como determinada palavra se escreve. Portanto, consideramos que as mães mantêm aberto o canal de escuta dos filhos, o que lhes permite avaliar o que fazem e dizem (Alexander, 2005; Bruner, 2001; Corsaro, 2009; Hawkins, 2002; Lacasa, 2001; Matusov & cols., 2007; Pontecorvo & cols., 2005).

Os pais projetam o futuro dos filhos na educação de qualidade garantindo a eles as condições de ensino-aprendizagem que não tiveram, ou que não souberam aproveitar, mas hoje sentem que a educação fez falta, para terem melhores empregos. Assim, diante dessas expectativas e das práticas de letramento verificadas na comunidade em que vivem, notamos que se valoriza a aprendizagem da criança para incluí-la na sociedade, há apoio ao processo de escolarização para a obtenção de sucesso, além dos esforços tanto da escola como das famílias em direção da agencialidade da criança, pois muitas das atividades de desenho e de escrita são promovidas a partir do interesse e da vontade das crianças em realizá-las.

Consideramos que as produções gráficas livres permitidas pelas famílias, envolvendo desenho, escrita e fala, medeiam a construção de conhecimento na sistematização da escrita, pelo compartilhamento de informações sobre letras, pelos atos de leitura de livros, revistas, produtos industrializados, pelos programas educativos da TV e no fato de disponibilizar os materiais necessários à atividade de desenhar. O uso social de atos de escrita na família e na comunidade representa o conhecimento que a criança leva para a escola e compartilha com os colegas (Barbato, 2007; Kleiman, 1995).

5.3 DESCRIÇÃO DAS SESSÕES COLETIVAS

5.3.1a Descrição da primeira sessão

As crianças conversavam em suas mesas, olhavam e faziam *tchauzinho* para a câmera. A professora saiu da sala para buscar uma convidada e retornou vestida de

princesa. Imediatamente, começou a contar uma história, sem dizer nada além da narrativa, olhando algumas vezes numa folha de papel. As crianças prestaram atenção na história da professora. Márcia interrompeu o conto para advertir duas crianças pelo nome. Ao dar o desfecho da história, quando o príncipe casa com a princesa, Márcia pediu para as crianças inventarem o que havia acontecido depois do casamento dos príncipes. Informou que entregaria um papel para eles contarem com a mão e não com a boca, ou seja, usando lápis preto, colorido ou giz de cera para fazê-lo. Não disse se era para escrever ou para desenhar. Uma criança disse: “eles foram felizes para sempre”. A professora concordou e disse que deveria contar isso no papel.

Nessa primeira inserção, Daniel faltou. Com os preparativos de sua performance de princesa, a professora acabou deixando os participantes da pesquisa sentados em mesas diferentes. Felipe desenhou sua história, falando sempre sobre o que estava escrevendo e foi atrás da professora para lhe contar. Ana fez seu desenho em silêncio. Clara, ao mesmo tempo em que desenhava, divertia-se com as colegas de mesa, falando de outros assuntos e criando paródias de música nos gravadores que iam sendo movimentados pela sala. Renato fez seus desenhos e também brincou de falar no gravador, nomeando os personagens e os elementos físicos da história.

A professora saiu da sala e as crianças continuaram suas atividades sem sair de seus lugares. Ao retornar, Márcia ofereceu quebra-cabeças a quem já tinha terminado, enquanto os outros acabavam a tarefa. Muitas crianças levantaram antes de terminar e entregaram as folhas com os desenhos para ganhar quebra-cabeças. Apenas algumas continuaram a desenhar.

5.3.1b Resultados da 1ª sessão de Ana em sala de aula

• Interação com a professora

Nesta sessão, Ana participa do diálogo geral da professora com a classe. Não há qualquer Tipo de Diálogo (categoria) da professora com a menina. Não houve diálogo, tampouco a professora fez comentários à atividade da Ana ou escutou sua história.

Partimos do pressuposto de que a atividade da criança ganha sentido quando é compartilhada com o outro (Calkins, 2002, Corsaro, 2009; Sperb, 2009). Se a proposta da professora era que a criança criasse um complemento da história contada, poderia ter avaliado a atividade feita, observado o processo de produção, ou aberto um canal de escuta da criança para conhecer o produto final, de modo a saber se a tarefa foi cumprida. A dialética do processo ensino-aprendizagem não separa o ato de ensinar do de aprender. Os

atos intencionais do professor visando aos objetivos da atividade estão em negociação com as demandas das crianças (Barbato, 2007).

Ana permaneceu em atitude observadora, não conversou com os colegas, desenhou a história pedida, mas, assim que a professora ofereceu os quebra-cabeças, ela colocou a folha da atividade em cima da mesa da professora e pegou o jogo. Nesse momento, a demanda da menina mudou da atividade de aprender, desenhar, para a atividade lúdica, a brincadeira (Davidov, 1995; El’Konin, 2000).

- **Interação com os colegas**

O diálogo estabelecido entre Ana e os colegas de mesa foi sobre o tema de emprestar material escolar. Uma colega lhe pediu emprestada a borracha, que ela emprestou, mas logo quis de volta. Ter todo o material necessário para realizar sua atividade parece ser tema de grande importância para Ana. Ela valeu-se desse material para estabelecer relações comunicativas com os pares (Corsaro, 2009).

- **Fala egocêntrica**

Ana fez sua tarefa em silêncio. Não externou a fala egocêntrica nem as manifestações labiais. Ela parece ter a fala internalizada. Como foi a primeira sessão, não tivemos como saber ao certo.

- **Produções gráficas livres**

Ana utilizou a mediação do desenho para escrever seu relato da história pedida pela professora. Ela apresentou a característica de apagar várias vezes ao desenhar. Na figura 11, notam-se três princesas apagadas, ainda visíveis na folha. Levantamos algumas suposições: ou Ana demonstra insegurança sobre seu próprio ato de desenhar, ou seus desenhos não a satisfazem quanto a sua expectativa de representação próxima à realidade (Lowenfeld & Brittain 1977; Luquet, 1979;

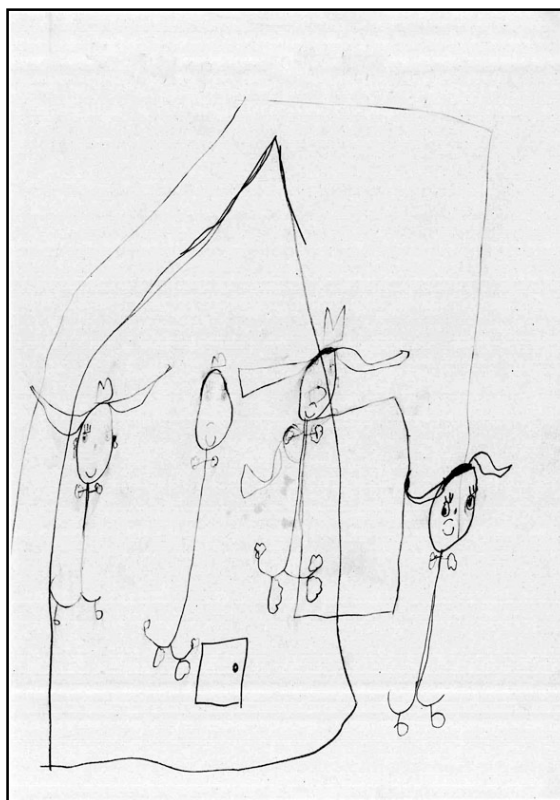


Figura 101 Ana – Sessão 1

Vigotski, 2003), ou simplesmente, as princesas estavam no lugar em que ela queria desenhar o castelo. O importante que é que Ana organizou a história contada em uma única cena mediada pelo desenho do castelo e da princesa. É possível que, com a narrativa do

desenho, a criança pudesse nos dar mais informações sobre o processo de imaginação utilizado ao desenhar, ou mesmo sobre o conhecimento que tinha de casamento de príncipes, etc.

5.3.1c Resultados da 1ª sessão de Clara em sala de aula

• Interação com a professora

Clara participou ativamente do diálogo da professora com toda a classe, falando e rindo da situação criada a partir da professora vestida de princesa. A carnavalização (Bakhtin, 1981) da professora assumindo a personagem da história gerou a conversação geral das crianças, empolgadas pela situação inusitada, e ao mesmo tempo engraçada, de ver a professora vestida de princesa. Fora a interação no coletivo, a professora não teve qualquer Tipo de Diálogo com Clara. A professora não pediu para a menina contar sobre sua história, como ocorreu com Ana.

• Interação com os colegas

O Tipo de Diálogo de Clara com as meninas na mesa, não participantes da pesquisa, iniciou-se a partir do enunciado de Clara numa Fala Egocêntrica que ela, em seguida, passou para o coletivo, perguntando sobre fazer um desenho. Instaurou-se um clima divertido em que todas riram e passaram a mostrar seus desenhos. Reproduzimos apenas um trecho da conversa da Clara com as colegas no quadro abaixo:

Quadro nº 17 – Trecho do episódio de Clara na 1ª sessão em sala de aula			
Crianças	Enunciados	Análise Conversação	F.Ego. e F. Com.
Clara	– Eu vou fazer um castelo... Vamos fazer um castelo?	Enunciado do falante para si e depois o enunciado para o outro	Fala Exter. Ego. e Relevante gera Fala Comunicativa
Profa.	– Eu contei para vocês a história e agora eu quero que vocês me contem o que aconteceu depois.	Enunciado para a sala toda	Fala Comunicativa
Meninas	Risadas.	Diversão	
Clara	– O cabelo dela.	Enunciado do falante	Fala Exter. Ego. e Relevante
Clara	– Gente, aqui é a coroa e aqui é o cabelo dela, a bunda.	Enunciado dirigido às colegas e divertido	Fala Exter. Ego. e Relev. gera Fala Comunicativa
Meninas	– Ééééé.	Manifestação de alegria das meninas	Fala Comunicativa
Clara	– Aqui é o rei dela... Este daqui é rei, gente.	Enunciado dirigido às colegas e divertido	Fala Comunicativa
Meninas	Risadas.	Diversão	

Clara passou a nomear os desenhos e provocou risos ao mencionar a palavra bunda. Depois continuaram a rir, disseram coisas engraçadas e fizeram paródia de música ao gravador. O registro dos gravadores revelou conversações entre as crianças que passam despercebidas pelos adultos, ou as crianças não os deixam ouvir.

- **Fala egocêntrica**

A Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante encontrada foi o anúncio do que ia desenhar. “Eu vou fazer um castelo”; “O cabelo dela”. E logo Clara socializa o desejo de desenhar com as colegas quando pergunta: “vamos fazer um castelo?”; Gente, aqui é a coroa...”. A partir dessas duas Falas Egocêntricas, ela se tornou seu interlocutor falante, ao propor para o coletivo aquilo

que propunha para si mesma, e assim gerou o diálogo com as colegas. Em outra Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante: “Agora aqui uma princesa e seu filhinho”, Clara avaliou o desfecho da proposta de reconto, que era desenhar o que aconteceu

depois do casamento dos príncipes.

- **Produções gráficas livres**

As figuras 12 (frente) e 13 (verso) mostram a mediação utilizada do desenho significando conhecimento: a Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante enquanto planejadora do desenho e a Fala Comunicativa mediando



Figura 12 Clara – Sessão 1



Figura 13 Clara – Sessão 1

o diálogo do andamento dos desenhos, além de outros assuntos. Não há escritas livres. A

menina cumpriu a proposta da professora, com desenhos detalhados em duas cenas com desfecho da história, na frente e no verso da folha. O desfecho dado por Clara traz um bebê no colo da princesa. Ela pode estar se baseando em seus conhecimentos prévios sobre literatura infantil, ou em programas de TV, ou influenciada pelo recente nascimento de seu irmão, ou demonstrando conhecimento sobre o que convencionalmente acontece após um casamento em sua comunidade (Bartlett, 1995).

Apesar de o desenho de Clara apresentar o desfecho mediado pelo desenho, seria importante saber o que ela desenhou. O ensino dialógico requer as trocas entre a professora e a aluna, pois ao falar sobre o que fez a criança dá significado às ações ali desenhadas para o outro. Muitas vezes o desenho é mais esquemático do que a narrativa da história, porque, ao narrar, a criança incorpora mais elementos da história ao enunciado. A fala passa a mediar a construção de conhecimento iniciada pelo desenho.

5.3.1d Resultados da 1ª sessão de Daniel em sala de aula

- Ausente nessa sessão.

5.3.1e Resultados da 1ª sessão de Felipe em sala de aula

- **Interação com a professora**

Felipe participou ativamente do diálogo da professora com a classe. Felipe procurou a professora para mostrar a história que fez. A professora foi até a mesa dele, mas não parou lá. Felipe voltou a procurá-la e, dessa vez, ela o escutou. A seguir, no quadro 18, o diálogo da professora com o Felipe é reproduzido:

Quadro nº 18 – Trecho do episódio do Felipe na 1ª sessão com a professora em sala		
	Enunciados	Análise da conversação
Felipe	– Aqui ela está correndo pra fora do castelo.	Primeiro enunciado do menino contando a história
Profa	– A princesa está correndo pra fora do castelo?É?	Espelhamento e Pede Esclarecimento
Felipe	– É... A princesa, o nome dela é Fiona.	Réplica Elaborada de Concordância
Profa	– É Fiona? É?	Espelhamento e Pede Esclarecimento
Felipe	– Do Shureck é.	Réplica Elaborada de Concordância
Profa	– Do Shrek é?	Espelhamento e Pede Esclarecimento
Felipe	– É, quando ela era pequena, pôs um feitiço nela, ela virou feia, ela virou feia.	Réplica Elaborada de Concordância
Profa	– Quer colocar o nome?	Rompe o diálogo com uma questão fora do tema

O diálogo começou com o primeiro enunciado do menino contando a história. Como a professora se surpreendeu, repetiu e escutou o esclarecimento do menino; ele elaborou suas réplicas transmitindo conhecimento e esclarecimento a ela (Pontecorvo &

cols., 2005). A professora abruptamente interrompeu o diálogo, pedindo para o Felipe colocar seu nome no desenho e foi embora. O diálogo da professora criou ZDP ao dar oportunidade ao menino de falar sobre o que fez, comunicar o significado de seus desenhos ao outro. Ele elaborou suas respostas, ampliou o esclarecimento pedido pela professora. Era importante para ele mostrar a ela o que produzira. Estava motivado pela narrativa que criou, tanto assim que insistiu para que ela o ouvisse. Consideramos que a professora compartilhou do entusiasmo do menino, embora tenha valorizado a formalidade escrever nome e data, mas não elaborou perguntas nem ampliou a conversação quando ele desenvolvia mais do que lhe fora solicitado. A professora ouviu o Felipe, porém poderia ter ido além do que ele dizia. Seus desenhos mediavam os conhecimentos não ditos, mereciam ser questionados para a ampliação e o entendimento da história.

- **Interação com os colegas**

O diálogo com os colegas foi gerado a partir das Falas Egocêntricas do Felipe. Ao falar o que desenhava, o colega lhe pedia para ver o que ele havia feito, e a menina fez brincadeira com os meninos da mesa. No quadro 19, a seguir, apresentamos o diálogo do Felipe, com análises da conversação e da fala egocêntrica:

Quadro nº 19 – Trecho do episódio de Felipe na 1ª sessão com os colegas em sala			
Crianças	Enunciados	Análise da conversação	Fala Ego. e Fala Com.
Felipe	– Bracinho.	Enunciado do falante (Partes do corpo)	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Felipe	– Ó bracinho dela, ó, ele é cumprido.	Enunciado do falante (Partes do corpo)	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Felipe	– Ela ganhou um neném.	Enunciado do falante (Desfecho da história)	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Felipe	– Agora eu vou pro hospital e o neném.	Enunciado do falante (Desfecho da hist. e se coloca na narrativa)	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Felipe	– um carro uuuuu... Tamo com pressa.	Enunciado do falante (Continuação se colocando na história)	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Felipe	– Furou Pneu.	Enunciado do falante (Cria situação)	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Felipe	– Chegou no castelo.	Enunciado do falante (Objetiva a ação)	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Menino	– Chegou no castelo? Deixa eu ver.	Espelhamento e Pede para ver o que desenhou	Fala Egocêntrica gera Fala Comunicativa
Felipe	– Meu carro, meu carro furou o pneu.	Enunciado do falante (aponta o desenho e continua a narração)	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Felipe	– Menino tacou uma pedra no carro.	Enunciado do falante (Explica a ação)	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante

Quadro nº 19 – Trecho do episódio de Felipe na 1ª sessão com os colegas em sala (cont.)			
Crianças	Enunciados	Análise da conversação	Fala Ego. e Fala Com.
Menino	– Quem?	Pede Esclarecimento	Fala Egocêntrica gera Fala Comunicativa
Felipe	– O menino tacou a pedra.	Enunciado do falante (Explica apontando o desenho)	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Felipe	– Vou fazer primeiro a torre.	Enunciado do falante (Continua a anunciar)	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Felipe	– O castelo.	Enunciado do falante (Continua a anunciar)	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Menino	– O rei ali.	Fala Egocêntrica do colega	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Felipe	– Tô fazendo primeiro a torre. Está aqui.	Enunciado do falante (Continua a anunciar)	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Menino	– Torre, que torre?	Espelhamento e Pede Esclarecimento	Fala Egocêntrica gera Fala Comunicativa
Felipe	– A torre que a princesa fica presa.	Réplica Elaborada (Explica apontando o desenho)	Fala Comunicativa
Menino	– É isso?	Pede Esclarecimento	Fala Comunicativa
Felipe	– Isso aqui é a torre e o castelo. Olha aqui esse o quarto que ela ficou presa, em cima da torre, a torre é bem alta.	Réplica Elaborada (Explicação detalhada apontando o desenho)	Fala Comunicativa
Felipe	– O castelo da princesa Fiona, o nome dela é Fiona.	Enunciado do falante (Continua a narração nomeando a princesa)	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Felipe	– Vai ter que dar o nome.	Enunciado do falante (Explicação para si)	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Menina	– Do Lucas é princesa Ana Clara, princesa Felipe.	Réplica brincando com os colegas	Fala Egocêntrica gera Fala Comunicativa
Felipe	– É princesa Fiona do Shureke.	Enunciado do falante (Continua a narração)	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Felipe	– É o príncipe Shureke.	Enunciado do falante (Continua a narração nomeando o príncipe)	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Felipe	– Agora vou fazer o pinto do Shureke.	Enunciado do falante (Continua a anunciar)	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Menina	– Shrek.	Réplica Elaborada de Discordância, correção	Fala Egocêntrica gera Fala Comunicativa
Felipe	– O príncipe, o nome dele vai ser Shureke.	Enunciado do falante (Continua a narração)	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Menina	– Como é o nome que a tia falou?	Fala para si, querendo lembrar a história	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante

Felipe mostrava o desenho quando solicitado e fazia sua narrativa com Falas

Egocêntricas e Falas Comunicativas. De uma fala egocêntrica do menino, foi levantada a questão sobre o nome do príncipe da história, porque Felipe usava os nomes dos príncipes de outra história conhecida, utilizando conhecimentos prévios advindos de suas experiências (Barbato, 2008) com livros de histórias infantis. Essas questões foram tão evidenciadas que, ao contar para a professora, Felipe só se lembrou do fim da sua narrativa, quando ele relacionou a princesa contada com a Fiona, da torre de seu desenho. A criança se colocou no texto ao dizer “tamo com pressa”, demonstrou sua diversão e seu imaginário. Neste diálogo, os questionamentos das crianças levantaram oportunidades de relacionar conhecimentos novos com os já existentes.

- **Fala egocêntrica**

Como mostra o quadro nº 19, ao narrar seu desenho, Felipe instaurou uma série de Falas Externalizadas Egocêntricas e Relevantes. A fala organizou sua produção, anunciou a figura da princesa, falou partes do corpo que ia desenhando, passou a desenvolver uma narrativa com várias cenas em sequências, dando o desfecho da história, isto é, os acontecimentos que vieram depois do casamento dos príncipes. Sua fala egocêntrica gerou diálogo com os colegas que queriam saber sobre o que ele falava do desenho.

- **Produções gráficas livres**

A fala e o desenho mediarão a construção de conhecimento do Felipe. O desenho significou o conhecimento, colocando o desfecho pedido pela professora. Nota-se que a fala passou a dominar o desenho do Felipe, como podemos verificar na figura 14, porque ele não conseguiu desenhar tudo aquilo que narrava. Quando foi contar para a

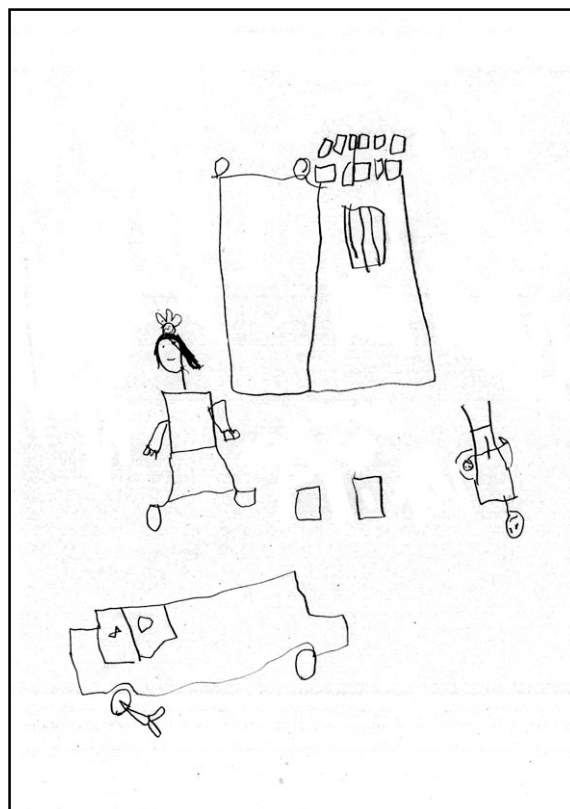


Figura 14 Felipe – Sessão um

professora, começou pelos últimos acontecimentos, talvez porque foi o que mais lhe interessou, distanciando-se do objetivo da atividade. Felipe contou a atividade que fez para a professora, entretanto não apresentou a riqueza de acontecimentos que narrou enquanto desenhava sua atividade orientada por suas falas egocêntricas. No processo de realização

das produções gráficas livres, com a mediação da fala e do desenho, os significados vão sendo construídos e os acontecimentos seguindo a ordem cronológica da narrativa. Quando a criança vai contar para o outro, ela precisa percorrer o mesmo caminho traçado para a realização da história. Ele precisa se lembrar do que quis desenhar, para poder contar todos os detalhes veiculados. O mesmo acontece quando a criança produz a escrita livre; ao ler, nem sempre consegue se lembrar de tudo que quis escrever. É importante observar o processo de construção e não apenas o produto (Vigotski, 1998a).

5.3.1f Resultados da 1ª sessão de Renato em sala de aula

- **Interação com a professora**

Renato participou do diálogo coletivo da professora com a classe. Sem interação professora/criança. Não há qualquer Tipo de Diálogo (categorias) da professora com o menino, da mesma forma que com Ana e Clara. A professora circulava pela sala; olhava a atividade de quem a procurava.

- **Interação com os colegas**

Renato e mais três meninos na mesa nomeavam seus desenhos para o gravador, falando todos ao mesmo tempo, sendo impossível de identificarmos as vozes. Diziam várias vezes os personagens e elementos da história, por exemplo, cama, príncipe, princesa, castelo, chuva. Consideramos esses enunciados como Falas Egocêntricas, pois eram anúncios dos próprios desenhos. À medida que iam anunciando seus desenhos para o gravador, refletiam e procuravam na atividade alguma palavra ainda não dita.

Quadro nº 20 – Trecho do episódio de Renato na 1ª sessão com os colegas em sala		
Fala dos quatro meninos	Análise da Conversação	Fala Egocêntrica
Aqui tem o sapinho, a janela.	Enunciado do falante (anúncio do desenho)	Fala Externa. Egocêntrica e Relevante
A janela, a florzinha, mané, rapá.	Enunciado imitando o colega, mas olhando seu próprio desenho	Fala Externa. Egocêntrica e Relevante gera Fala Comunicativa
Florzinha, mané, rapá.	Enunciado do falante	Fala Externa. Egocêntrica e Relevante
Tá doido, rapá.	Réplica de Discordância	Fala Externa. Ego. e Rele. gera Fala Comunicativa
A florzinha	Repete o enunciado	Fala Externa. Ego. e Re.
É aqui a chuva, árvore, cama dura, a minha calcinha aqui, ih!	Enunciado com ampliação e diversão	Fala Externa. Egocêntrica e Relevante
A árvore, a chuva, a princesa e o castelo, mané.	Enunciado com avaliação	Fala Externa. Egocêntrica e Relevante
Espera aí. É a chuva, a princesa, os caçadores e o castelo.	Enunciado com ampliação e criação de um novo elemento	Fala Externa. Egocêntrica e Relevante

Princesa, caçadores, o meu nome, data, chuva e meu nome, data e o castelo, cama de pedra.	Enunciado com ampliação	Fala Externa. Egocêntrica e Relevante
Não é de pedra.	Réplica Mínima de Discordância	Fala Externa. Egocêntrica e Relev. gera Fala Com.
Tem o nome... casamento, e tudo, ela chegou molhada, ficou em dúvida.	Enunciado dos elementos da história com tentativa de enredo	Fala Externa. Egocêntrica e Relevante
Aqui tem a chuva, casamento, cama de pedra.	Enunciado de elementos da história	Fala Externa. Egocêntrica e Relevante

Como podemos verificar no quadro nº 20, os meninos buscavam informação uns nos outros. A mediação da fala nessa co-construção de conhecimento desencadeou várias funções, ao gerar questionamentos quando alguém dizia algo errôneo, e funcionou como ZDP por ampliar e avaliar o conhecimento que tinham de seus desenhos e dos desenhos dos outros.

- **Fala egocêntrica**

O vídeo mostrou os quatro meninos em pé, debruçados sobre o gravador, falando ao mesmo tempo. Os enunciados dos quatro para si, como Falas Egocêntricas Externalizadas e Relevantes, eram interpretações dos próprios desenhos dos personagens e dos elementos da história que haviam feito. Assim, à medida que iam anunciando, os meninos acrescentavam mais elementos que ouviam dos colegas e corrigiam quando alguém dizia algo errado. Portanto, os meninos avaliavam a si e aos colegas, gerando a passagem da fala egocêntrica para a fala comunicativa. Encontramos nessas falas egocêntricas duas funções: gerar a adição coletiva de conhecimento, pela ampliação de elementos da história, e avaliar o outro e a si mesmo.

- **Produções gráficas livres**

Há mediação dos desenhos; da fala egocêntrica organizando o desenho e do diálogo



Figura 15 Renato – Sessão 1

com os colegas para a construção do conhecimento. Na figura 15, Renato mostra desenhos pertinentes à história. Renato compôs os personagens e os elementos em uma cena. A ausência do diálogo com a professora ao término do trabalho impossibilitou reconhecer

qual desfecho foi dado por Renato para o casamento dos príncipes. Houve a Fala Egocêntrica para o gravador como uma excelente mediadora de conhecimento coletivo e de avaliação dos conteúdos da história. Além da diversão e das gírias de menino, que deram um tom de malandragem aos diálogos.

5.3.1g Conclusões dos resultados da 1ª sessão em sala de aula

Considerando nosso objetivo de identificar os usos e funções da fala, do desenho e da escrita livre, e as possíveis relações estabelecidas entre eles, na construção de conhecimento nas diferentes interações interpessoais do contexto de sala de aula, nossos resultados indicam que:

- Nos usos da Fala Egocêntrica pelas crianças em sala, identificamos quatro funções de construção de conhecimento com intersubjetividade:
 1. A fala egocêntrica do falante como geradora da fala comunicativa. Um enunciado para si sobre o que ia desenhar serviu de interlocutor para chamar o coletivo a desenhar. Foi o caso da Clara, quando de seu anúncio de desenhar o castelo; e o cabelo da princesa levou as outras meninas a desenharem também o castelo e a princesa. A partir de então, todas passaram a falar o que iam fazer e se divertiam com as histórias e os desenhos.
 2. A fala egocêntrica do falante, gerando questões no interlocutor ouvinte, que pede esclarecimento ao falante. É o caso do Felipe narrando sua história, em que, a cada elemento inusitado que apresentou falando, o colega quis ver e saber do que se tratava. O Felipe elaborou sua explicação apresentando suas estratégias de imaginar a história.
 3. As falas egocêntricas de um falante, gerando várias falas egocêntricas de falantes diferentes, levando a uma adição coletiva de conhecimento. É o caso de Renato e seus colegas, em que um dos meninos começou a nomear seus desenhos pertinentes à história e gerou a nomeação de outros elementos pelos demais meninos, ampliando cada vez mais as falas.
 4. A fala egocêntrica gerando avaliação, quando algum interlocutor ouvinte identifica um fato errôneo. É o caso da mesa do Renato, quando alguns meninos começaram a dizer elementos errados da história, gerando a avaliação e correção do erro pelos outros.
- No uso do desenho na construção de conhecimento, identificamos a função do desenho como transmissor do conteúdo pela criança de seis anos. O que ela sabe sobre o reconto da história, ela externaliza pela mediação simbólica do desenho. As cinco crianças

fizeram desenhos pertinentes à história. Além disso, os desenhos das crianças desencadearam novas questões sobre a história, modificando-a ou relacionando-a com outras histórias conhecidas. O desenho da torre de Felipe foi relacionado com uma princesa presa, o que o levou à Fiona e, conseqüentemente, ao Shrek. O processo de imaginação do desenho desencadeou sucessivas ideias, que modificaram a narrativa da história.

- Nas relações entre desenho e fala, primeiramente identificamos que os desenhos desencadeiam as falas egocêntricas da criança, como no caso de Clara, Felipe e Renato, seja para anunciar o que vai desenhar, seja para questionar o já feito, seja para organizar ou mudar o curso da narrativa ao desenhar, o que mostra o curso do desenvolvimento do pensamento/linguagem, a fala egocêntrica funcionando como a organização mental da atividade de desenhar (Vigotski, 1987). Os desenhos das crianças funcionaram como apoios, *scaffoldings*; elas geraram entre si ZDPs para solucionar o desfecho da história pedida pela professora.
- Quando o desenho precisa da fala para a criança significar para o outro o que foi feito. No caso de Ana e Renato, sem a mediação da fala, não sabemos o desfecho de sua história. No caso de Clara, ela expressou nitidamente o desfecho da história ao desenhar a princesa com um bebê. No caso de Felipe, suas intenções foram registradas por um gravador, porém, se olharmos apenas o produto final, na figura 14, como saberíamos que aquele carro levava a princesa para o hospital para ter neném? É por isso que as interações entre a professora/criança ou criança/criança com diálogos argumentativos, aqueles que pedem explicação e vão além da réplica mínima, elucidam a construção intersubjetiva de conhecimento. O diálogo da professora e Felipe observado nessa sessão teve elaboração de réplicas por parte do menino, que queria lhe contar sua história. Ele a procurou, insistiu e lhe contou. Sem a mediação da professora, sem sua intervenção, as possibilidades de ensino-aprendizagem e as ZDPs diminuiriam. Se ela tivesse perguntado mais sobre o desenho e sobre a história daquela tarefa, teria descoberto coisas interessantes do seu aluno e aprendido com ele. Por exemplo, elucidar os caminhos que Felipe percorreu até chegar ao Shrek a conduziria a uma melhor compreensão do universo infantil, incluídos Ana, Renato e Clara, além dos demais alunos da classe. O processo de construção de significados e de construção de conhecimento que defendemos neste trabalho está baseado em trocas interpessoais, porque, a partir delas, se dão as construções. O adulto ou a criança mais experiente, nessas trocas, faz a diferença no aprender do outro em desenvolvimento, seja pelo

desencadeamento das ZDPs, seja pelo canal de escuta aberto, seja só pela possibilidade de a criança apresentar sua história e contar o que desenhou ou escreveu.

5.3.2a Descrição da segunda sessão

A professora parabenizou as crianças porque vieram para a aula com pintinhas (as meninas) e com bigode (os meninos), contando pontos para a classe na gincana da festa junina. Aproveitando a palavra “bigode”, a professora fez um desenho e perguntou como se escrevia essa palavra. Algumas crianças falaram B e outras I, a professora questionou o I, e as crianças mantiveram o B. Depois falaram o I, e assim por diante. Continuou falando sobre a letra de caixa alta e a letra de mão minúscula, escrevendo com ambas. Depois colocou a letra B em maiúscula. A professora indagou o que estava escrito e o que havia mudado. Perguntava às crianças qual era a diferença. Márcia perguntou sobre a pintura das meninas, as crianças lhe responderam e a palavra “pinta” foi escrita no quadro, repetindo o mesmo procedimento de leitura anterior. Em seguida, explicou a lição: escrever uma palavra para cada letra do alfabeto colocadas em quadradinhos. Por um tempo, as crianças procuraram seus materiais, apontaram o lápis. Elas não sabiam como fazer a atividade. Márcia teve que explicar novamente, porque os alunos copiavam a letra ao invés de escrever uma palavra, e duas meninas desenharam nos quadradinhos destinados às palavras. Ana, Felipe, Daniel e Renato sentavam-se à mesma mesa. Ana fazia escrita livre, olhando nos cartazes da parede que mostravam a letra e o desenho da palavra que começava com aquela letra; por exemplo, a letra A e a figura da abelha. Os três meninos conversavam sobre como se escreviam as palavras. Felipe ajudava o Renato, olhando e indicando também os cartazes para escrever as palavras. A professora se surpreendeu com Ana, que terminara rapidamente a tarefa. Pediu-lhe a leitura do que tinha feito. A menina voltou a olhar no quadro para responder. A professora fez o mesmo procedimento de leitura da Ana com Renato, Daniel, Felipe, porém, com os dois últimos, procurou fazê-los perceber onde haviam escrito errado. Clara fez a atividade de um colega. Somente aos 41 min da gravação, Clara foi fazer a sua, em silêncio. A professora perguntou apenas para as quatro crianças citadas anteriormente o que estava escrito na atividade.

5.3.2b Resultados da 2ª sessão de Ana em sala de aula

- **Interação com a professora**

A professora se surpreendeu porque Ana terminara a atividade antes de todos da classe. Ela manteve o Tipo de Diálogo, mostrado no quadro nº 21, em que Pedir Esclarecimento/ Réplica Mínima de Ana / Espelhamento com escrita em norma culta e novo pedido de esclarecimento da professora e, assim, sucessivamente: Quando não houve resposta da

criança, a professora perguntou se ela não se lembrava e Ana concordou. A professora não deu dicas nem procurou ensinar quando a criança esquecia o que escrevera, havendo perdas de oportunidade de avanço no conhecimento de escrita da menina. Apesar disso, consideramos importante o canal de escuta aberto pela avaliação individual na mesa da menina. Porque Ana, além de observar o que era escrito pela professora embaixo de cada escrita livre que fizera, ao significar sua escrita para o outro, lembrou e percorreu novamente as estratégias que havia aplicado para escrevê-la (Cavaton, submetido; Colello, 2004).

Quadro nº 21 – Trecho do episódio de Ana, Felipe, Daniel e Renato na 2ª sessão em sala			
	Enunciados	Análise da Conversação	Fala Ego. e Fala Com.
Profa	– Ana, você vai me dizer o que você escreveu, com A você escreveu o quê?	Pede Esclarecimento	Fala Comunicativa
Ana	– Abelha.	Réplica Mínima	Fala Comunicativa
Daniel	– Pode ser Abelha.	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Profa	– Abelha, muito bem e com B?	Espelhamento, avaliação/ Pede Esclarecimento	Fala Comunicativa
Daniel	– A B B A, não A B.	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Ana	– Borboleta.	Réplica Mínima	Fala Comunicativa
Profa	– Borboleta.	Espelhamento	Fala Comunicativa
Daniel	– A B BO ABELHA	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Renato	– BO BO LE.	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Profa	– E com C?	Pede Esclarecimento	Fala Comunicativa
Daniel	– A BE.	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Ana	– Caracol.	Réplica Mínima	Fala Comunicativa
Felipe	– Já sei escrever.	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Daniel	– A BE LHA. A de novo.	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Profa	- E com D?	Pede Esclarecimento	Fala Comunicativa
Ana	– Dado.	Réplica Mínima	Fala Comunicativa
Profa	- Dado, e com E?	Espelhamento e Pede Esclarecimento	Fala Comunicativa
Ana	– Elefante.	Réplica Mínima	Fala Comunicativa
Renato	– Sei escrever isso aqui tudo.	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante

Como pôde ser observado no quadro 21, o tipo de diálogo estabelecido entre Ana e a professora é do tipo pergunta/resposta (Bruner, 2001; Pontecorvo e cols., 2005), sem complementação de enunciado ou correção de eventuais enganos cometidos pela menina. Por exemplo, a professora poderia ter pedido a Ana que mostrasse a letra que havia esquecido no cartaz, essa dica desencadearia ZDP, em que Ana recordaria qual palavra escrevera.

No quadro 21, há enunciados de Felipe, Daniel e Renato desencadeados pelo diálogo entre Ana e a professora. Assim que Ana disse ABELHA, Daniel, entendeu o que havia sido pedido na tarefa, depois ele gerou a fala egocêntrica de soletração fonema/grafema para orientá-lo na escolha da letra necessária para escrever a palavra. O mesmo aconteceu com Felipe e Renato. O que está na base da pedagogia dialógica são as interações interpessoais, com trocas de enunciações desencadeando informações, complementações e dicas, funcionando como *scaffolding* na orientação da execução da tarefa mediada pela escrita.

- **Interação com os colegas**

Ana não compartilhou a atividade com os colegas, fez sozinha. Daniel interagiu com Ana, contando-lhe a história contida no livro que Ana via, por já ter terminado sua atividade de escrita. Daniel dava informação dos conhecimentos prévios dele, enquanto Ana ouvia, ampliando assim suas possibilidades de aprender com ele.

- **Fala egocêntrica**

Não identificada.

- **Produções gráficas livres**

A figura 16 mostra a construção de conhecimento de Ana mediada pela escrita livre. Ela descobriu sozinha a possibilidade de olhar os cartazes de desenho e escrita e ter a ideia de qual palavra colocar para cada letra do alfabeto, inventando as produções gráficas livres para cada letra. A utilização das invenções de escrita semelhantes às referidas por Vigotski (1998a) mostra que a menina colocou seus conhecimentos ao realizar as

ABELHA A E B O	BORBORETA B L G	CARACOL C E B	DADO D E B
ELEFANTE E Q I	FOCA F F E O I	GATO G G A T O	HIPOPOTAMO H B E
INDIO I O E B	JACARÉ J O B	K K E O MENINO	LULAL L B E
MACAÇO M A S E	NAVIÓ N B L	OVO O O V O S	PÉ P P E
QUEIJO Q O E B	RATO R R L O	SAPÓ S S A B L	T T B L
URSO U A N O	V V A B	W W K O	XICÁRA, X A I B
Y Y B L O	Z Z A I B	Ç	QUE FÁCIL!

Figura 116 Ana – Sessão 2

palavras. Dava significação ao que escrevia, embora distante da norma culta da língua

portuguesa. O ambiente alfabetizador foi mediador dessa construção ao expor cartazes que tinham o desenho colocado junto à letra, indicando que o nome daquele desenho era iniciado por aquela letra, e Ana utilizou essa estratégia do ambiente, tanto para escrever as palavras como para lê-las para a professora. A construção da sistematização da escrita passa pelo entendimento dos referentes dos signos. Fazer essa relação e terminar a tarefa antes dos demais alunos, conferiu sucesso à aprendizagem da criança, pois lhe possibilitou escrever o que ainda não sabia. Como início do processo, todas as construções que decorrerem da relação letra/desenho /significante/ significado vão formando a base da compreensão da escrita alfabética. Verificamos que Ana utilizou conhecimento de palavras já memorizadas por ela, como por exemplo, PE, GATO. Esses modelos já fixados, como o nome próprio da criança, servem de apoio para a escrita de outras palavras que começam pelos mesmos sons (Levin, Both-de Vries, Aram & Bus, 2005; Chan & Lobo, 1992; Bosco, 2005; Teberosky, 1989).

5.3.2c Resultados da 2ª sessão de Clara em sala de aula

- **Interação com a professora**

A interação com Clara ocorreu no coletivo da classe, enquanto a professora explicava a lição e circulava pela classe. A menina foi advertida pela professora junto com o colega que tentava ajudar. Clara, por sua vez, não procurou a professora para mostrar a atividade. O que nos direciona à agencialidade de Clara, por fazer sozinha a tarefa e ter a iniciativa de ensinar os colegas. Consideramos que a atitude da professora de não acompanhar Clara estava ligada ao fato de outras crianças não terem entendido a tarefa e isso teria tomado todo o tempo da professora em explicações aos outros, deixando por conta própria os que já sabiam fazer.

- **Interação com os colegas**

No início da sessão, Clara encontrava-se sentada com mais três colegas não-participantes da pesquisa. Um deles se queixou de que não sabia escrever e de que aquele dever era muito difícil. Clara se mostrou solícita e quis ajudá-lo, mostrando-lhe o dever dela. Depois a menina ficou a maior parte da sessão fazendo a lição de outro colega, em outra mesa, e a professora não percebeu. Uma vez de volta a sua mesa, fez sua atividade rapidamente, sem conversar com os outros.

A atitude de Clara mostra que quis compartilhar seu saber com os outros, criando oportunidades de aprender. Ela liderou a brincadeira das meninas na sessão anterior e, nessa, ela regulou a aprendizagem dos colegas, gerando ZDPs pelas tentativas de ensinar a um e fazer a atividade pelo outro.

- **Fala egocêntrica**

Não se identificou qualquer manifestação de fala; ela fez a atividade rapidamente, em silêncio. O que sugere que sua fala egocêntrica está sendo internalizada, provavelmente em relação a esse tipo de construção de conhecimento e estratégias procedimentais.

- **Produções gráficas livres**

A construção de conhecimento foi mediada pela escrita livre. Como se observa na figura 17, Clara escreveu quase todas as palavras, deixando W, Y e Z. Escreveu palavras próximas da norma culta. Sua escrita sugere que ainda lhe falta entender algumas sutilezas de nossa escrita alfabética, como, por exemplo, a nasalização, a acentuação e as sílabas compostas. Estávamos no mês 06 do ano letivo, com Clara prestes a dominar o código escrito. Consideramos que o apoio que Clara deu aos colegas a fizeram refletir sobre as relações entre as letras e as palavras que deveriam ser colocadas na tarefa, colaborando para sua própria construção de conhecimento.

^A ARVORE	^B BOLA	^C COLA	^D DA DO
^E ELEVANTE	^F FOCA	^G GATO	^H HPOPOTAMO
^I INEDIO	^J JACARE	^K	^L LICO
^M MAMA	^N NAO	^O OVOS	^P PATO
^Q QEIJO	^R RATO	^S SAPÓ	^T TATO
^U UVA	^V VACH	^W	^X XICARA
^Y	^Z	^C	QUE FÁCIL!

Figura 17 Clara – Sessão 2

5.3.2d Resultados da 2ª sessão de Daniel em sala de aula

- **Interação com a professora**

A professora utilizou com Daniel o mesmo Tipo de Diálogo utilizado com Ana para saber as palavras que ele havia escrito, fazendo diferença no momento em que encontrou uma palavra que ela sabia que o Daniel já conhecia. Márcia Pedu Explicação da palavra escrita, levantando a hipótese de falta de letra à palavra. Em seguida, o menino refez acertadamente a palavra.

A avaliação das palavras escritas pelo menino, feita pela professora, na mesa dele, contribuiu para a significação da produção gráfica livre, desencadeando ZDP. A professora interagiu com ele ao perceber uma palavra escrita de forma diferente da norma; utilizou a estratégia de perguntar o que estava faltando, auxiliando-o, assim, a descobrir o erro. Indiretamente a professora desencadeou ZDP em Daniel no momento em que fazia a

avaliação com Ana, quando a menina disse ABELHA para a letra A. Daniel entendeu o emprego da palavra abelha na letra A. Assim, ao decidir a palavra que faria na letra A, passou a soletrá-la, na tentativa de descobrir quais letras empregaria para escrevê-la, fazendo a relação fonema/grafema. Usou de repetições, como se, ouvindo várias vezes o som, conseguiria relacionar uma letra. Retomemos suas falas: “Pode ser abelha; A B B A, não A B; A B BO ABELHA; A BE; A BE LHA. A de novo.” Dessa forma, Daniel vai tomando consciência dos sons das letras ao repeti-las para empregá-las na escrita. Está empregando os conhecimentos que traz da família, porque é curioso e gosta de perguntar sobre as letras, ou das próprias condições de alfabetização da escola, ao pedir a relação letra e som, como relatado no início desta sessão.

- **Interação com os colegas**

O Daniel interagiu com os colegas. Felipe anunciou uma palavra começada com determinada letra. Iniciou-se um diálogo, reproduzido no quadro nº 21, que permitiu aos componentes da mesa demonstrarem seu conhecimento sobre a letra.

Quadro nº 22 – Trecho do episódio de Daniel, Felipe e Renato na 2ª sessão em sala		
Crianças	Enunciados	Análise da Conversação
Felipe	- E aí, o que falta pra o morango.	Enunciado do falante
Renato	- Não tem morango aqui.	Réplica Elaborada de Discordância
Felipe	- Mas morango começa com M.	Réplica Elaborada, manutenção do enunciado inicial
Daniel	- Morango não começa não.	Réplica Elaborada de Discordância
Felipe	- Ahn! Ahn!	Réplica Mínima, manutenção do enunciado inicial
Daniel	- Não começa.	Réplica Mínima de Discordância
Renato	- Olha ali.	Dêitico; prova mostrando o cartaz
Daniel	- Tá escrito, cadê? Ahnnn! Tá bom!... Maaaçãã, maçã começa com M.	Réplica Elaborada de Concordância, olha, aceita e propõe outra
Felipe	- Tem que fazer a letra de morango...	Réplica Elaborada de Discordância
Daniel	- Também.	Réplica Mínima

Felipe utilizou-se do dêitico para mostrar aos colegas a veracidade de seu enunciado, apontando para o cartaz afixado na parede. Daniel evidenciou seu estilo de aprendizagem: nega-reflete-muda. A dinâmica do diálogo evidenciou as possibilidades de aprenderem uns com os outros. Dialogaram sobre a escrita de palavras que começavam com a letra proposta por um deles e, desse modo, desencadearam ZDPs.

Outro desencadeamento de ZDPs deu-se pela Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante de soletração da relação fonema/grafema do Daniel, que gerou as soletrações de Felipe e Renato, o que chamamos de soletração “coletivizada”, uma oportunidade de aprendizagem coletiva. Apresentamos esse diálogo no quadro nº 23:

Quadro nº 23 – Outro trecho do episódio de Daniel, Felipe e Renato na 2ª sessão em sala		
Crianças	Enunciados	Fala egocêntrica
Daniel	SAPO SAPO é A.	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Felipe	– É sa sa po ó ó sapó, começa com S SAPO.	Fala Egocêntrica geradora da Fala comunicativa
Daniel	– Não é. Ah! É ó.	Estilo do Daniel nega/reflete/conc. a
Felipe	– SA A PO O.	Fala Extern. Egocêntrica e Relev.
Renato	– Cadê o sapo.	Fala Egoc. geradora da Fala Cominucativa
Daniel	– Aqui SA PÓ PÓ é Ó.	Fala Egocêntrica coletivizada
Renato	– SA SA PO.	Fala Egocêntrica coletivizada
Felipe	– S S A PO PO Ó.	Fala Egocêntrica coletivizada
Daniel	– O P Ó.	Fala Egocêntrica coletivizada

A criança que não conhece as letras, ouve a resposta do colega e vai aprendendo. A atividade de aprender com o outro, pode consolidar o que já se sabe, mas principalmente gerar novas aprendizagens do que não se sabe, gerando ZDP, ou seja, as possibilidades de desenvolvimento que estão por vir (Vigotski, 1998a).

- **Fala egocêntrica**

Daniel apresentou Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante ao soletrar em voz alta a palavra ABELHA, conforme consta no quadro nº 21. Utilizou também esse tipo de fala ao realizar suas produções gráficas livres com outras palavras.

- **Produções gráficas livres**

Nota-se a mediação de escrita livre; de fala egocêntrica, tanto na organização da relação fonema/grafema, como na geração da fala comunicativa com os colegas para a construção de conhecimento.

^A ABELHA AEOO	^B BORBOLETA BABEBI	^C COV	^D DUE
^E EIF	^F FOI	^G GAT ^O GATO	^H HUE
^I IOE INDIO	^J JHA	^K KIL	^L
^M MORANGO MAME	^N	^O OVOS OVS	^P PAPE
^Q	^R	^S SAPO SAO	^T TOE
^U	^V	^W	^X XIU XÍCARA
^Y	^Z	^G	QUE FÁCIL!

Daniel usou a estratégia de olhar os cartazes de desenho e escrita e se aproveitou das trocas dialógicas entre a professora e a colega e dos diálogos com os dois colegas, para realizar sua tarefa. Suas produções gráficas

Figura 18 Daniel – Sessão 2

livres caracterizam-se como tentativas de escrita, utilizando sempre a primeira letra pedida na tarefa. Preocupado com o som das sílabas, utilizava geralmente vogais e tentava escrever algumas palavras que sabia de memória (fig. 18). Essas tentativas indicam, primeiramente, que o menino já compreende que se escreve a fala, pois se preocupa com o som da palavra (Colello, 2004; Teberosky, 1989; Tolchinsky, 1997; Vigotski, 1998a). Ele repete a palavra várias vezes, tentando identificar alguma letra conhecida com aquele som. Acreditamos que existiu um esforço intelectual de Daniel ao buscar a letra a ser aplicada na palavra que estava escrevendo (Calkins, 2002), ao tentar tomar consciência dos sons, por repeti-los várias vezes, e ao tentar identificar a relação fonema/grafema em conhecimentos prévios, já discutidos anteriormente na categoria interação com a professora.

5.3.2e Resultados da 2ª sessão de Felipe em sala de aula

- **Interação com a professora**

A professora utilizou o mesmo Tipo de Diálogo do Daniel para o Felipe sobre a avaliação das palavras escritas para cada letra pedida. Também deu dica diante de um erro do menino, levantando a hipótese de ele ter escrito uma palavra no lugar errado. Esse diálogo pode ter desencadeado ZDP quando Felipe significou o que escreveu para a professora; ele lembrou de todas as palavras e observou as traduções de seus escritos feitas pela professora, além de ter gerado a oportunidade de o Felipe aprender com o erro dele.

- **Interação com os colegas**

Além do diálogo entre Felipe, Daniel e Renato com argumentação de como uma palavra é escrita, mostrado nos quadro n°s 22 e 23, há outro do Felipe ensinando Renato. Felipe, por estar sem lápis, ficou sem escrever por 30 minutos. Sentado em seu lugar de frente para os cartazes na parede, ficava soletrando algumas palavras. O quadro n° 24 reproduz um trecho da fala de Felipe em atitude professoral em relação ao Renato:

Quadro n° 24 – Trecho do episódio de Felipe com Renato na 2ª sessão em sala		
Crianças	Enunciados	Análise da Conversação
Felipe	– B A L E I A, ó. Escreve.	Enunciado do falante, dêitico e regula a ação do colega.
Renato	– BELEIA	Réplica de Espelhamento
Felipe	– BALEIA!	Réplica de Espelhamento, reforça o comando
Renato	– B A.	Soletra a primeira sílaba da palavra
Felipe	– BA.	Réplica de Espelhamento, reforça a sílaba
Renato	– L E.	Soletra a segunda sílaba
Felipe	– L E I A.	Réplica de Espelhamento com

		ampliação
Renato	– I A.	Completa a silabação
Felipe	– BALEIA! Muito bem!	Espelhamento síntese e avaliação

Felipe ensinou a palavra BALEIA para Renato, usando a estratégia de olhar e apontar o cartaz para o colega, repetir a resposta do Renato, para apoiá-lo, além de avaliá-lo positivamente. Lembra um diálogo entre aluno e professora. Felipe usou o dêitico quando apontou para o cartaz para confirmar o que dizia. Essa discussão desencadeou argumentação e reflexão; conseqüentemente, oportunidades de aprendizagem, ZDPs. Ao ensinar o Renato, busca melhorar seu entendimento sobre a relação entre os sons e as letras que via no cartaz. Essa co-construção de conhecimento foi mediada pela fala e pelos cartazes que traziam a relação letra/desenho/palavra escrita, compondo a sala em um ambiente alfabetizador. Felipe pôde confrontar o som que pronunciava da palavra com as letras existentes na palavra escrita afixada portanto, nós compreendemos que ele não somente ensinava o colega, mas também aprendia pelo confronto fonema/grafema. Tanto que, depois desse episódio, Felipe continuou a olhar, falar/soletrar e a escrever, numa cópia significativa em que tenta entender o mecanismo subjacente da relação fonema/grafema das palavras. Por sua vez, Renato passou a verificar sozinho os cartazes, sem a ajuda de Felipe, por já ter compreendido o *scaffolding* que o amigo lhe indicara.

- **Fala egocêntrica**

Felipe apresentou várias Falas Externalizadas Egocêntricas Relevantes, repetia o nome da palavra que estava descobrindo no cartaz, o nome da letra (cartazes com a palavra escrita, letra inicial e sua representação imagética), soletrava relacionando fonema/grafema, por exemplo, “É SA SA A Ó Ó SAPO, começa com S, SAPO.” Sua fala egocêntrica contribuiu para a Fala Egocêntrica Coletivizada de soletração: discussão entre os colegas da mesa, com argumentação e dêiticos para confirmar seu argumento de como se escreve a palavra.

- **Produções gráficas livres**

A construção de conhecimento apresentada na produção gráfica livre do Felipe teve a mediação da escrita livre e da fala egocêntrica organizadora. A estratégia do menino foi utilizar a mediação desenho/ letra inicial/palavra dos cartazes para realizar sua tarefa. A fala egocêntrica foi utilizada para organizar a soletração das palavras que estavam afixadas na parede e gerar a fala comunicativa dos diálogos com argumentação entre os colegas, mostrados nos quadros nºs 22 e 23. Retomamos que a produção do Felipe teve cópias significativas dos cartazes, pela reflexão que fazia entre os sons e as

A	B	C	D
AICA	BALEIA	CARACOL	DOEFV
E	F	G	H
		GATO	
I	J	K	L
	JACARE	GATO	LIVRO
M	N	O	P
MORANGO			PALHA
Q	R	S	T
U	V	W	X
Y	Z	C	QUE FÁCIL!
	Z		

Figura 19 Felipe – Sessão 2

palavras escritas afixadas nos cartazes. Consideramos significativas, porque Felipe se lembrou de todas as palavras que escreveu, ao lê-las para a professora. Além das cópias, temos as produções gráficas livres realizadas nas letras A e D, estas não mostradas para a professora e sem tradução para a norma culta. Felipe exercitou sua imaginação de como as palavras devem ser escritas, gerando palavras inventadas. Talvez, por isso, ele tenha dito em um dos nossos momentos individuais que escrevia palavras que não existiam. Ele sabia que outras pessoas ou ele mesmo não conseguiam lê-las. Felipe vem sendo auxiliado por sua autocrítica sobre o que é capaz de escrever, para lidar com a questão da relação fonema/grafema, como exemplificado nas falas egocêntricas de soletração mostradas nessa sessão.

5.3.2f Resultados da 1ª sessão de Renato em sala de aula

- **Interação com a professora**

A professora utilizou com Renato o mesmo Tipo de Diálogo de Ana, sem explicações quanto a erros cometidos pelo menino. Ele não se lembrou da palavra BALEIA, em que foi ajudado por Felipe. Renato olhou o cartaz, mas não identificou de onde ele havia pegado essa palavra. Este fato nos mostra que as ZDPs são possibilidades que se abrem para o aprender, e que o desenvolvimento não é imediato, mas iminente (Pontecorvo & cols., 2005, Prestes, 2010).

A avaliação individual de sua produção gerou oportunidade de aprendizagem e de significação, mas a professora não argumentou, nem levantou hipótese aos erros de Renato, como fez com Daniel e Felipe, o que certamente teria ampliado suas possibilidades de acertos e descobertas, resultando em aprendizagem. Por exemplo, a professora não comentou quando o menino leu Débora na letra C; ela estranhou, repetiu, e o menino confirmou, porém passou para a letra E, pulando o D.

Supomos que a professora tenha critérios para agir com as crianças de acordo com o conhecimento apresentado por cada uma delas. Assim, alguns erros de Daniel e Felipe, por saberem mais sobre a escrita, não podiam ficar sem correção. Entretanto, consideramos que tanto as crianças que sabem mais como as que sabem menos sobre a sistematização da escrita aprendem quando entendem seus erros. Ana saberia que aquele menino tinha o nome Kiko e que começava com K; só precisava de comentário ou de um confronto de ideias relacionadas à letra, para ajudá-la a lembrar. Mesmo procedimento com Renato: ele foi capaz de lembrar a sua escrita DÉBORA, o que foi significativo para ele, porém errou de letra, colocou no C. Entendemos ser melhor deixar a criança perceber seu erro, dar sentido a sua tarefa. As tarefas são importantes para as crianças, os professores, as escolas e as famílias lhes ensinam essa importância; então, construir e compartilhar conhecimentos com a criança em suas tarefas, nas ZDPs, é dar sentido ao ensino. Vigotski (1998a) disse, há quase um século, que o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento.

- **Interação com os colegas**

Renato participou da fala egocêntrica coletivizada com os colegas, discutida no quadro nº 23. Renato demonstrou certa dependência em relação a Felipe (mostrada no quadro 24 e discutida na interação com os colegas de Felipe), porém, depois de um tempo, passou a utilizar o *scaffolding* dado pela mediação do cartaz afixado, mostrado pelo colega, para continuar a observar os cartazes e escrever por conta própria, evidenciando suas próprias possibilidades de aprender e realizar sozinho a tarefa.

A B C D E ABEÇA A B O	B BALEIA	D E B O R A D E C	D D A D
E E I T E L E F A N T E	F F O L F O C A	G G A T O G A T O	H H O E
I I A I N D I O	J J E L J A C A R E	K	L M N L M N
M M P E	N N I O N A V I O	O V E L H A V O V S	P P e I
Q U E I J O M A M I M O N M U	R R A L	S S A O S A P O	T T A L
U L I L E U V A	V V L E	W W T I	X X A I
Y V A V E V O V I I	Z Z X A	Ç	QUE FÁCIL!

Figura 20 Renato – Sessão 2

- **Fala egocêntrica**

Renato apresentou Falas Externalizadas Egocêntricas Relevantes, ao soletrar e ao anunciar que sabia fazer. A fala egocêntrica de soletração de Daniel gerou fala egocêntrica de soletração “coletivizada”, fazendo a relação fonema/grafema das palavras a serem escritas na tarefa.

- **Produções gráficas livres**

A construção de conhecimento do Renato foi mediada pela escrita livre, pela fala egocêntrica para organizar sua própria escrita e pela fala comunicativa nos diálogos entre os colegas, gerando reflexão e argumentação para essa construção. A estratégia do Renato foi olhar nos cartazes de desenho e escrita indicados pelo Felipe, para fazer os escritos e ler para a professora. Observa-se que Renato não fez a mesma cópia significativa feita por Felipe. Ao contrário, ele fez produções gráficas livres, porque a palavra BALEIA, a única que ele copiou ajudado pelo colega, não conseguiu ler para a professora. Os cartazes que utilizou tinham apenas desenho/letra inicial. Portanto, o que produziu indicava conhecimento sobre as letras, sem ainda apresentar interesse na relação fonema/grafema. Colocou corretamente as palavras começadas pela letra inicial, escreveu sílabas aleatórias e famílias silábicas e terminou a tarefa completando todo o quadro (Fig. 20). Algumas palavras ficaram sem a tradução da professora para a norma culta, privando-o da oportunidade de confrontar o que escreveu com o que quis escrever.

5.3.2g Conclusões dos resultados da 2ª sessão em sala de aula

Considerando nosso objetivo de identificar os usos e funções da fala, do desenho e da escrita livre, e as possíveis relações estabelecidas entre eles na construção de conhecimento em interações interpessoais, no contexto de sala de aula, nossos resultados indicam que:

- Identificamos uma quinta função no uso da Fala Egocêntrica na construção de conhecimento com intersubjetividade: a função de desencadear a soletração “coletivizada”, quando uma criança fez a relação fonema/grafema usando a fala egocêntrica, e as demais também passaram a fazer essa relação, soletrando conjuntamente. Foi o caso de Daniel, Felipe e Renato, sentados à mesma mesa. Após o enunciado de soletração do falante, todos passaram a soletrar.
- Notamos o uso da fala comunicativa com os diálogos argumentativos entre as crianças, desencadeando ZDPs. Eles puderam aprender uns com os outros, ao discutirem as descobertas que faziam sobre as letras, os sons e as palavras, além das tentativas de ensinar uns aos outros.

- Uso da mediação da escrita livre para a construção de conhecimento da sistematização da escrita alfabética. As crianças inventaram palavras escritas (Vigotski, 1998a) para cada letra do alfabeto. Essa atividade as levou a imaginar estratégias para realizar a tarefa. Algumas se valeram de cartazes com imagens associadas à letra inicial, outras copiaram as palavras também inscritas em cartazes com imagens, letra inicial e palavra. Outras se valeram unicamente de seus conhecimentos prévios.

Notamos a função do ambiente alfabetizador de oferecer os instrumentos mediadores escritos, na produção do conhecimento. Havia duas séries de cartazes, uma em que a cada letra do alfabeto correspondia um desenho representando um objeto cujo nome iniciava por essa letra. Quando a criança recorreu a essa mediação, em que não havia palavra escrita, fez tentativas de escrita para essa palavra (Luria, 1988; Vigotski, 1998a; Ferreiro & Teberosky, 1986). Outra série continha a letra inicial com o desenho e o nome escrito. As crianças que se orientavam por esses cartazes faziam cópias das palavras. Nossos resultados indicaram que as cópias de Felipe foram significativas, porque não eram meras cópias, pois, ao fazê-las, Felipe desencadeava uma sequência de falas egocêntricas de soletração vinculada ao mecanismo da relação fonema/grafema das palavras.

A elaboração da escrita livre desencadeia as falas egocêntricas da criança/ si mesma de soletração, pelas quais as crianças se orientam mentalmente por meio da relação fonema/grafema, como no caso de Daniel, Felipe e Renato. Essa orientação foi compartilhada entre os três, gerando a fala egocêntrica coletivizada. Além disso, vemos a relação da escrita livre e da fala comunicativa, quando as crianças significavam o que haviam escrito para a professora, que traduzia os escritos para a norma culta da língua portuguesa. Esse procedimento gerava ZDP, ao abrir a oportunidade de a criança comparar sua produção gráfica livre com a forma da norma culta.

5.3.3a Descrição da quarta sessão

Daniel, Felipe e outros alunos faltaram à aula. Márcia arrumou as crianças da sala em duas grandes mesas e explicou que a tarefa era recontar a história que contara no início da aula, utilizando papel e lápis. Escreveu o título da história na lousa. As crianças pesquisadas conversaram com o resto da classe sobre o “namoro” de dois colegas, riram e contaram que o menino gostava da menina e vice-versa. Essa história rendeu um tempo, enquanto faziam seus desenhos. Conforme iam terminando, a professora chamava os alunos a sua mesa, para contar o que haviam feito. Começou com Renato, que apenas nomeou os desenhos referentes aos personagens da história: Priscila e o jacaré. Márcia escreveu abaixo da figuras apontadas e depois pediu a ele para contar a história. Renato a contou em uma

frase. Clara, ao contar sua história, tapava o rosto e a boca com as mãos, mexia os braços e ria, para dizer que o jacaré queria comer Priscila, mas que não tinha tido espaço para desenhá-la. Então, Márcia colou mais uma folha em sua atividade, para que terminasse a história. Ana não disse nada. Então, a professora foi apontando e perguntando o que ela havia feito.

5.3.3b Resultados da 4ª sessão de Ana em sala de aula

- **Interação com a professora**

A interação entre Ana e a professora no momento de a menina contar a história teve o Tipo de Diálogo em que a professora pede Explicação, contar a história/ sem Réplica da menina/ professora insistiu, pede Explicação/ Réplica Mínima de Ana, disse o nome dos dois personagens desenhados/ Espelhamento da professora e pediu a escrita / Réplica Elaborada Discordância, nega com a cabeça e aponta a escrita de ÁGUA. A atitude da professora em aceitar outra forma de comunicação, a linguagem gestual com a cabeça, para entender o que a criança havia feito no trabalho, apoiou a oportunidade de Ana ser ouvida e ampliou suas possibilidades de aprender. Ela precisou refletir e avaliar o que produziu, para poder significar ao outro.

- **Interação com os colegas**

O diálogo da Ana com os colegas foi para lhes emprestar, e logo pegar de volta, o material escolar. O tema do diálogo foi recorrente, pareceu uma estratégia criada por Ana para interagir com os colegas. Ana se manteve calada, observando a conversa que se instaurou na sala.

- **Fala egocêntrica**

Sem identificação de fala egocêntrica.

- **Produções gráficas livres**

A construção de conhecimento de Ana foi mediada pelo desenho, ao demonstrar saber os personagens e elementos da história:

Priscila e o jacaré e a flor e a água, pela

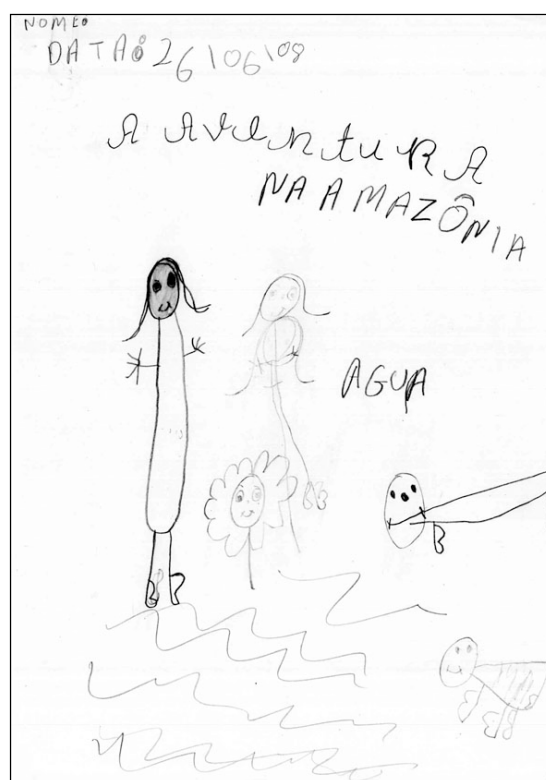


Figura 212 Ana – Sessão 4

escrita livre, ao nomear o desenho. Como podemos observar na figura 21, Ana escreveu AGUA e copiou a escrita do nome da história do quadro. A menina apagou alguns

desenhos e tentou escrever em letra de mão. As tentativas da Ana de escrita indicam que ela copiou o título do quadro e utilizou a palavra ÁGUA que sabia de memória. Ana continuou a utilizar modelos fixos, a palavra ÁGUA, como outros já discutidos na sessão anterior. Aquelas palavras que Ana já conhecia e empregava em suas atividades. Em nossos encontros individuais, Ana contou que a mãe ensinava palavras a ela, bem como a letra manuscrita com a qual Ana escreveu parte do título da história, demonstrando a utilização dos conhecimentos trazidos de casa, por influência da irmã mais velha, ou pelas expectativas da mãe de que ela se alfabetize e, coerentemente, empregados na escola.

5.3.3c Resultados da 4ª sessão de Clara em sala de aula

- **Interação com a professora**

A interação entre Clara e a professora no reconto da história teve o Tipo de Diálogo em que a professora Pedes Esclarecimento, o que Clara desenhara/ Réplica Elaborada da menina, contava a história, tapava a boca com as mãos envergonhada e ria/ Espelhamento da professora e Pedes Explicação sobre um “ela” dito pela menina/ Réplica Mínima. Clara disse ser a personagem Priscila/ Espelhamento da professora e sugestão de colar mais uma folha, de modo que ela pudesse terminar a história/ Réplica Mínima de Concordância da Clara. Os atos da professora, ouvindo a história e dando sugestão, além de apoiar o aumento da produção da criança, podem colaborar para o desencadeamento de ZDP e consequente aprendizagem.

- **Interação com os colegas**

O Tipo de Diálogo observado entre Clara e os colegas começou com um Enunciado da menina discordando de um colega, porque ele fez quadros para desenhar a história/ Réplica de Discordância Elaborada do colega, explicou que fazia as partes da história/ Clara refletiu e concordou com ele. Clara utilizou o estilo de aprendizagem nega/reflete/ concorda, como Daniel havia utilizado na segunda sessão.

Outro diálogo estabelecido entre as crianças tratava do caso do “namoro” entre dois colegas. As crianças se divertiam, sem se dispersarem da atividade de reconto, pois falavam e desenhavam. Este diálogo privado trouxe um clima de descontração entre as crianças. As trocas dialógicas lúdicas funcionavam como apoio à formação de um ambiente propício à aprendizagem, por conectar os interesses cotidianos das crianças ao ato de desenhar, também parte desse universo infantil.

Ao responder a um Pedido de Explicação de Renato, se era para escrever o nome dos desenhos/Clara disse: “Tem. Ai, que lerdo!”. Após essa Réplica, inadequada por parte

da menina, não apenas Renato como as demais crianças da mesa passaram a realizar escritas livres nas tarefas. Consideramos que o comentário de Clara foi levado a sério pelos alunos, por reconhecerem que a menina era “sabida”, estava quase alfabetizada, o que lhe conferiu poder em relação aos demais.

- **Fala egocêntrica**

Fala Egocêntrica Irrelevante, quando falou: “Tenho que tirar a blusa de baixo.” Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante, quando Clara soletra a relação fonema/grafema ao escrever seu sobrenome. Como não sabia, olhou na parte interna da blusa, onde estavam escritos seu nome E sobrenome, e, algumas vezes, internalizou a fala usando apenas as Manifestações Externalizadas Relevantes, movimentos de lábios na soletração inaudível do sobrenome (Berk, 1994; Montero & cols, 2001). Ao ter a fala egocêntrica internalizada, Clara estava usando seu pensamento verbal como o organizador de sua ação de escrever o sobrenome, ainda não automatizado por ela. Clara usou a cópia significativa, da mesma forma que o Felipe. Apesar de copiar, a criança estava fazendo a relação fonema/grafema e assim buscando o sentido daquelas letras que formavam as palavras do sobrenome dela. A diferença entre eles é que, no caso de Felipe, a fala estava exteriorizada. Verificamos a fala



Figura 132 Clara –Sessão 4

egocêntrica funcionando na organização do conhecimento, não apenas porque estava em momentos de dificuldades, mas para entender quais mecanismos estão em jogo na complexa relação fonema/grafema.

- **Produções gráficas livres**

A construção de conhecimento foi mediada pelo desenho, enquanto conteúdo e narração da história, feitos em duas cenas, pela escrita livre, enquanto nome e fala do personagem jacaré e da água indicada por uma seta, bem como por Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante e Fala interna na organização da escrita do seu sobrenome.

Observa-se, na figura 22, que Clara fez a personagem Priscila no rio, em cima de uma vitória-régia (fazia parte da história), e o jacaré perto falando UM, que ela contou para a professora que ele estava querendo comer a Priscila. Na segunda cena, o jacaré está fugindo com expressão assustada. Formas diferentes de usar o mesmo personagem, dando sequência e coerência à narrativa da história contada. Clara transfere para seu desenho a organização de cenas que conhece de histórias em quadrinhos, inclusive utilizando o balão para escrever uma fala.

5.3.3d Resultados da 4ª sessão de Daniel em sala de aula

- Ausente nessa sessão.

5.3.4e Resultados da 4ª sessão de Felipe em sala de aula

- Ausente nessa sessão.

5.3.4f Resultados da 4ª sessão de Renato em sala de aula

- **Interação com a professora**

A interação entre Renato e a professora no reconto da história teve o Tipo de Diálogo em que a professora Pedir Explicação, conta para nós o que você escreveu a sua história / Réplica Elaborada do menino, apesar de ele ter feito quatro cenas, apenas nomeia e lê o que escreveu / Espelhamento, a professora traduziu para a norma culta a escrita livre que o Renato leu. A professora lhe solicita mais escritas e a história. Reproduzimos esse trecho (quadro 25) do episódio do Renato para ilustrar a interação entre a professora e o menino:

Quadro nº 25 – Trecho do episódio de Renato na 4ª sessão com a professora em sala		
	Enunciados	Análise da Conversação
Professora	– De quem é este aqui? Renato. Conta aqui pra nós o que você escreveu a sua história? Lê aqui para mim.	Pede Esclarecimento
Renato	– Priscila.	Réplica Mínima
Professora	- Priscila. (a professora escreve embaixo da escrita da criança) E aqui?	Espelhamento e Pede Esclarecimento novo

Quadro nº 25 – Trecho do episódio de Renato na 4ª sessão com a professora (cont.)		
	Enunciados	Análise da Conversação
Renato	– Ca – chorro.	Réplica Mínima
Professora	– Cachorro? (a professora escreve embaixo da escrita da criança) O que é isso?	Espelhamento e Pedir Esclarecimento
Renato	– O telefone.	Réplica Mínima
Professora	– Telefone. Então escreve para mim, escreve aqui embaixo: Telefone.	Espelhamento Pedir escrita com pronúncia artificial
Renato	(o menino escreve em silêncio)	Sem Réplica
Professora	(escreve embaixo da escrita dele) – E aqui?	Pedir Esclarecimento novo
Renato	– Jacaré.	Réplica Mínima
Professora	– Escreve aqui de novo jacaré, agora de lápis. Você escreveu de canetinha agora escreve de lápis. E aqui?	Pedir a escrita, impôs a regra da escola e Pedir Esclarecimento
Renato	– Árvore.	Réplica Mínima
Professora	– Árvore. Então conta a história aqui pra nós.	Espelhamento Pedir Esclarecimento
Renato	– Era uma vez a Priscila, o telefone, a árvore, o jacaré.	Réplica Elaborada
Menino	Aqui tem água?	Pedir Esclarecimento
Renato	Aqui é a água.	Réplica Mínima de Concordância
Professora	– Aqui a água, então escreve pra mim a água. Você esqueceu de escrever, né? É sempre bom a gente colocar o nome naquilo que a gente fez.	Espelhamento/ Pedir escrita e explica sua importância
Renato	(o menino escreve água)	Réplica de Concordância com a realização da ação pedida
Professora	Á - gua. Muito bem! Pode sentar Renato.	Espelhamento e comentário de avaliação positiva/ regula a ação

O diálogo favoreceu a geração de ZDP, porque a professora deu sequência às falas e às réplicas, pedindo e elaborando melhor as argumentações. Ao dar atenção à produção feita por Renato, a professora escutou as significações dadas por ele a suas produções gráficas livres, tanto de desenho quanto de escritas livres. A professora solicitou a narrativa da história, o que fez com que o menino pensasse sobre o que fez, buscando as sequências de seus desenhos em cenas. E, por fim, Márcia o auxiliou a elaborar mais escrita, traduzindo para a norma culta as escritas livres do Renato, dando-lhe oportunidade de confrontar as duas formas de escrita.

- **Interação com os colegas**

As crianças das duas mesas formadas na classe dialogaram de forma divertida, sem parar de desenhar ou escrever, como já discutido anteriormente. Pudemos observar que

Renato mudou sua maneira de desenhar a história e passou a adotar a estratégia de repartir a folha traçando linhas e desenhar nos vários quadros assim formados. Em seus desenhos anteriores, Renato colocava linhas de separação, mas utilizava mais o lado esquerdo e superior da folha.

Supomos que resolveu adotar uma nova maneira de organizar seu desenho, após tomar conhecimento dessa estratégia ao presenciar o diálogo entre Clara e outro colega, que é reproduzido na seção 5.3.3c, em que a menina questiona a repartição da folha em quadros, depois reflete e aceita essa forma.

- **Fala egocêntrica**

Não identificada (fala para o outro).

- **Produções gráficas livres**

A construção de conhecimento foi mediada pelos desenhos, demonstrando o conteúdo da história pelos personagens e pelos elementos físicos que compunham seu cenário; pela escrita livre, por nomear os desenhos feitos; pela fala comunicativa, como significação das produções gráficas livres para o outro, no caso, a professora, e no diálogo com Clara, orientando a realização das escritas livres.

Na figura 23, a estratégia de Renato foi dividir a folha em 4 quadros, colocando no primeiro quadro os desenhos e a escrita do nome dos personagens da história e o

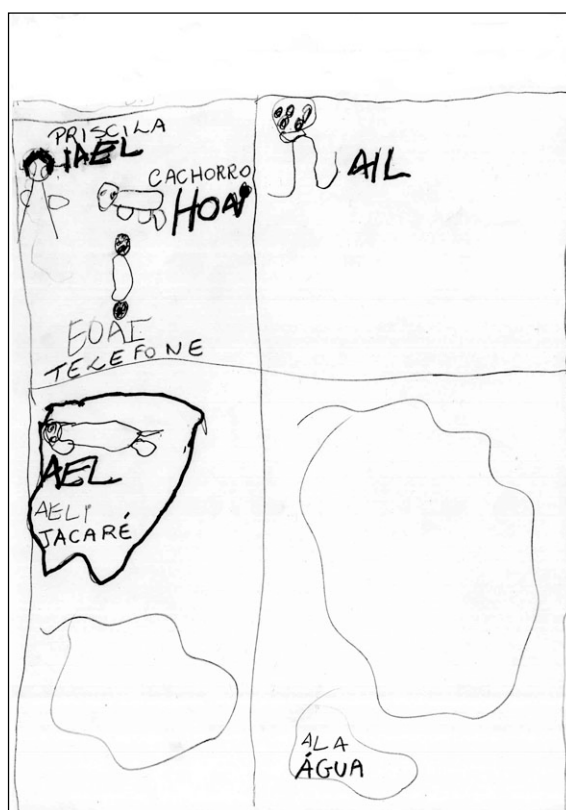


Figura 23 Renato – Sessão 4

telefone; no segundo, uma árvore com escrita livre sem tradução; no próximo quadro, fez o jacaré na água e escreveu duas palavras para jacaré: AEL à caneta e AELI a lápis, como a professora pediu; no último quadro, ele desenhou e escreveu água, com o detalhe de não existir mais o jacaré nessa água. Ao adotar um jeito diferente de fazer seus desenhos, ampliou em quantidade os elementos da história, para compor os cenários dos quadros, configurando a mediação instrumental como a forma de organizar suas produções gráficas livres. Consideramos que as várias tentativas de escrita feitas por Renato, foram respostas dadas ao comentário de Clara, isto é, ele não era lerdo.

5.2.3c Conclusões dos resultados da 4ª sessão em sala de aula

Considerando nosso objetivo de identificar os usos e funções da fala, do desenho e da escrita livre, e as possíveis relações estabelecidas entre eles, na construção de conhecimento em interações interpessoais do contexto de sala de aula, nossos resultados indicam:

- O uso de Manifestações Externalizadas Relevantes com a função da fala interna de ir além dos momentos de dificuldade, para descobrir os mecanismos subjacentes à relação fonema/grafema, foi o caso de Clara soletrar o sobrenome escrito na blusa dela.
- A interação entre a professora e a criança por meio do Tipo de Diálogo mais argumentativo promoveu possibilidades de a criança refletir sobre a sua produção gráfica livre, ampliando as oportunidades (ZDPs) de aprender pelo confronto entre a escrita feita pela criança e a norma culta e o pedido da professora para que contasse a história desenhada.

Consideramos que as três ferramentas simbólicas se relacionam no reconto da história na construção de conhecimento. O desenho funciona como o conteúdo, o cenário e a narrativa da história; a escrita vem nomear os desenhos, colocar o enunciado dos personagens; e, na fala comunicativa entre a criança e a professora, há troca de significados sobre o desenho e a escrita produzidos pelo aluno. Verificamos, também, que os diálogos entre crianças sobre o modo de realizar a tarefa de reconto resultaram na adoção de estratégias de mediação instrumental para estruturar o texto (Barbato, 1998), ou seja, a forma como apresentaram o reconto da história em uma ou em várias cenas. As crianças discutiram entre si sobre as partes do livro; então, dois dos três participantes da pesquisa recontaram a história por meio de mais de uma cena, provocando mudanças entre os colegas na forma de apresentar os desenhos. Com essa discussão, outras crianças começaram a colocar mais cenas e, conseqüentemente, passaram a desenhar mais cenários para compor seus recontos da história.

5.3.4a Descrição da quinta sessão

Márcia conversou com as crianças sobre os livros de histórias que elas haviam levado para casa para ler, disse o título do livro que cada um levou emprestado. A professora pediu para as crianças recontarem numa folha o livro lido, uma vez que ela não os conhecia. Disse estar orgulhosa, pois, ao mostrar os trabalhos de seus alunos, recebeu elogios da coordenação da escola. As crianças da pesquisa estavam todas na mesma mesa. Felipe fazia sua história sem parar de falar consigo mesmo e cantar. Daniel criticava o amigo, Ana fazia em silêncio e Clara dizia a outros colegas como fazer a tarefa. As crianças conversavam bastante, mas sem parar de desenhar. Em sua mesa, Márcia começou

a ouvir as histórias que as crianças tinham feito, uma por uma e em fila. Clara contou sua história em detalhes; ao final, foi perguntada se havia gostado da história e disse que sim. A professora lhe deu parabéns. Felipe contou sua história, e a professora lhe pediu a escrita num processo em que ele falava a letra, ela fazia o som da sílaba e apontava na palavra do Felipe, enquanto ele escrevia. Parabenizou, também, seu trabalho. Renato contou sua história seguindo a ordem de seus desenhos. A professora elogiou, sem pedir que escrevesse, como fez com os outros alunos. Daniel contou sua história apontando para cada quadro desenhado, percebeu que faltava uma parte e voltou para terminar. A professora elogiou seu trabalho e falou para ele aproveitar e colocar o nome e a data. Outras crianças contaram sobre seus escritos e seus desenhos. Daniel voltou para terminar sua história. Ana nada falou quando chamada a contar sua história.

5.3.4b Resultados da 5ª sessão de Ana em sala de aula

• Interação com a professora

A professora chamou Ana a sua mesa para a menina contar sua história. A professora primeiramente elogia o desenho depois pede explicação/ sem Réplica da menina / a professora insiste levantando hipóteses sobre o desenho / a menina apenas concorda ou discorda. A atitude da professora em insistir e em desenvolver formas de apoiar a criança a se comunicar por linguagem gestual contribuiu para Ana atribuir significado aos seus desenhos. Ana reflete sobre seu desenho ao significar ao outro o que havia desenhado. Entretanto, ao observar o desenho de Ana, figura 24, notamos que há muitos detalhes aos quais a menina deixou de dar significado.

• Interação com os colegas

Apesar de não haver participado ativamente dos diálogos dos colegas, Ana demonstrou ter captado informações sobre os procedimentos de fazer a história, pois fez uma produção mais cheia de detalhes em relação às que havia feito nas sessões anteriores.

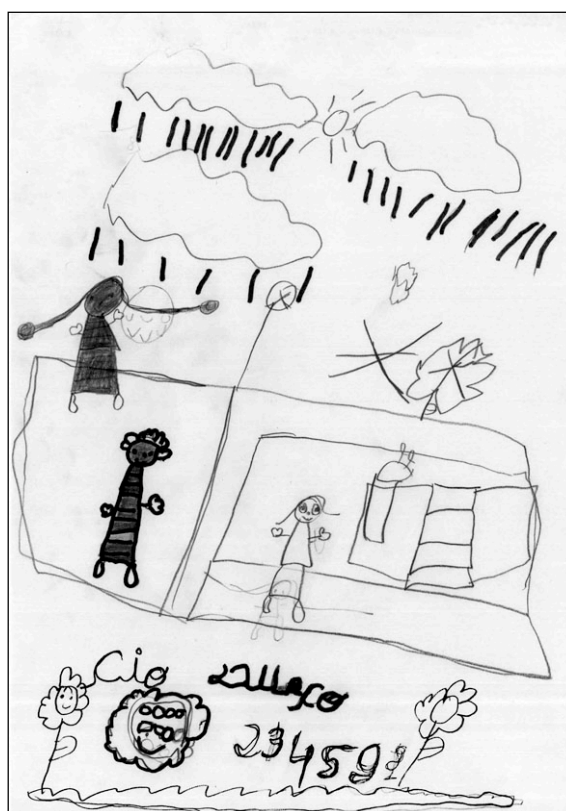


Figura 24 Ana – Sessão 5

- **Fala egocêntrica**

Não identificada.

- **Produções gráficas livres**

Ana utilizou a mediação do desenho e da escrita livre para realizar seu reconto. Na figura 24, podemos observar desenhos mais detalhados do que os feitos nas sessões anteriores. Com escritas e números, indicam as intenções da menina de transmitir conhecimento da história. A fala gestual não apoiou suficientemente a riqueza dessa produção gráfica livre; portanto, não sabemos o que, de fato, Ana mostrou de conhecimento. Este resultado fortalece a função da fala comunicativa nas trocas de informações sobre a construção de conhecimento (Pontecorvo & cols. 2005). Observamos, nessa figura, vários indícios: Ana compôs o cenário da história, parece uma casa, mas tem mais detalhes; escreveu duas escritas livres e colocou números na parte inferior da folha. Possivelmente os significados desses indícios comporiam a história lida por Ana.

5.3.4c Resultados da 5ª sessão de Clara em sala de aula

- **Interação com a professora**

A professora chamou Clara em sua mesa para a menina contar sua história. Houve o Tipo de Diálogo em que a professora Pedu Esclarecimento sobre a história produzida por Clara/ em Réplica Elaborada a menina narrou sua história / a professora Pedu Explicação, se ela gostou da história/ Réplica Mínima de Concordância da menina. A professora encerra com “Então tá bom”, sem solicitar a escrita livre. Pareceu-nos que o fato de a menina ser capaz de contar a história na sequência esperada pela professora, além de estar próxima da alfabetização, levou a professora a negligenciar sua escrita livre. O reconto oral baseado em cenas desenhadas possibilitou à criança pensar a história, lembrar como organizou seus desenhos e significá-los ao outro.

- **Interação com os colegas**

Nessa sessão, como mostrado no quadro nº 26, houve o Tipo de Diálogo envolvendo Clara e Daniel, que fez um comentário discordando da forma como Clara fazia a atividade em quadros: “Não é pra fazer no quadro não” / Réplica Elaborada de Discordância da menina: “Ah, não, aqui é só pra não fazer o dever.” Esse diálogo gerou a mediação instrumental do texto a ser feito. A fala irônica de Clara determinou a ação do Daniel de também fazer em quadros. A partir de então, observamos a atitude de Clara em fazer seu desenho em seu colo, não deixando os colegas verem o que fazia.

Dessa discussão, surgiram tomadas de decisão das crianças, que optaram por desenhar em uma só cena ou em várias cenas, ou em quadros, para melhor solucionar a

mediação simbólica. As falas funcionaram como parâmetros da ação das crianças. As trocas de informações, as observações do trabalho do outro e os comentários subsequentes impulsionaram as decisões das crianças de mudar o próprio trabalho.

- **Fala egocêntrica**

Não identificadas.

- **Produções gráficas livres**

O desenho foi utilizado como mediador da construção de conhecimento no reconto da história do livro em quatro cenas, e a fala como significação do desenho e da narrativa para a professora. Observa-se, na figura 25, que a história foi desenhada em quadros representando as partes do livro em sequência temporal e lógica. Deduzimos o conteúdo do livro, mesmo sem termos lido, pelos desenhos detalhados e pela ordem dos acontecimentos: primeiramente, os dentes da boca estavam felizes porque estavam sendo escovados; depois a mensagem da

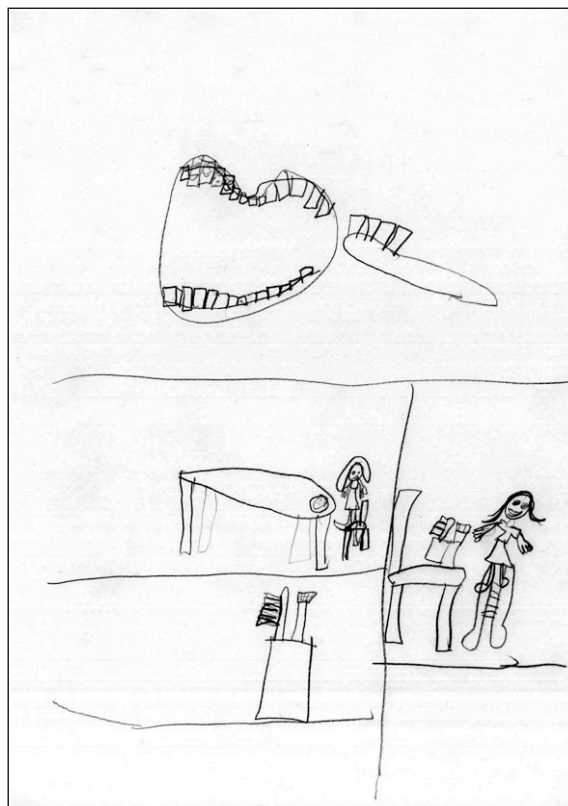


Figura 25 Clara – Sessão 5

menina sentada à mesa comendo: está sujando seus dentes e precisa de limpeza. Para tanto, utiliza os instrumentos necessários para a limpeza, desenhados em outra cena: a escova e a dentifício e, finalmente, a menina em cima de uma cadeira para alcançar a pia, escovando os dentes com os instrumentos novamente representados. Clara construiu o conhecimento sobre a escovação ao ler o livro com a família, e usou a mediação simbólica do desenho e a mediação instrumental das cenas organizadas para demonstrar graficamente esse conhecimento.

5.3.4d Resultados da 5ª sessão de Daniel em sala de aula

- **Interação com a professora**

O menino procurou a professora na mesa dela, com o Tipo de Diálogo em que a professora Pedir Explicação, o que desenhou/ Réplica Elaborada do menino, narrativa da história, o menino viu que esqueceu uma parte da história e voltou a desenhar, terminou e procurou novamente a professora. Daniel contou a história inteira para a professora, que apenas escutou a narrativa. Nota-se que a escuta da professora foi importante para abrir possibilidades de ampliação de conhecimento. Entretanto, como discutido nas sessões

anteriores, o ensino pôde ir além e desencadear ZDPs, ampliando a possibilidade do vir a se desenvolver.

- **Interação com os colegas**

Daniel estabeleceu diálogo com Renato e Clara sobre o entendimento procedimental da atividade proposta pela professora. Também respondeu a uma questão do Renato de não estar copiando o seu nome. Apresentamos o quadro nº 26 com um trecho do diálogo das quatro crianças, Ana também estava presente, mas não se manifestou:

Quadro nº 26 – Trecho do episódio de Clara, Daniel, Felipe e Renato na 5ª sessão			
	Enunciados	Análise da Conversação	Fala Egocêntrica e Fala Comunicativa
Daniel	– Eu lembro de uma página que eu mais gostei, achei mais triste.	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocênt. e Relevante
Profa.	Como eu não li o livro, que vocês levaram, então vocês vão contar pra mim a história.	Enunciado para a classe	Fala Comunicativa
Daniel	– Ah! É para fazer... Eu me lembro da minha primeira, da segunda... Não sei.	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocênt. e Relevante
Felipe	– Vou desenhar a história.	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocênt. e Relevante
Profa.	– Vocês que leram vão me contar o que estava no livro.	Enunciado para a classe	Fala Comunicativa
Renato	– Ah, tem que fazer o que está no livro, né?	Afirmção e pede confirmação a Daniel	Fala Comunicativa
Daniel	– Tem que fazer todas as páginas junto, né?...	Réplica Elaborada e pede confirmação	Fala Comunicativa
Daniel	– Não é pra fazer no quadro não	Enunciado dirigido a Clara	Fala Comunicativa
Clara	– Ah, não, aqui é só pra não fazer o dever.	Réplica Elaboração de Discordância	Fala Comunicativa
Renato	– Eh! Eh! Tão é copiando	Enunciado/falante dirigido a Daniel	Fala Comunicativa
Felipe	– Vou desenhar o homem todo. Deixa eu ver, atacar.	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocênt. e Relevante
Renato	– Você colou o teu nome, não foi?	Enunciado/falante dirigido ao Daniel	Fala Comunicativa
Daniel	– O que, o que, eu coleí.	Réplica Mínima de Discordância	Fala Comunicativa
Felipe	– Vou desenhar boca de dente. Vou deixar a boca suja de dente.	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocênt. e Relevante
Renato	– Você tá fazendo o quê?	Enunciado/falante dirigido ao Daniel	Fala Comunicativa
Daniel	– A menina da primeira parte. Ela (Professora) pediu pra fazer	Réplica Elaborada	Fala Comunicativa

	todas as partes.		
Felipe	– Vou desenhar o super dental, vou desenhar o superfio dental.	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntr. e Relevante
Felipe	– Desenhar a boca... pequenininho	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntr. e Relevante
Felipe	– Eu sou pequenininho, eu sou pequenininho... agora	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntr. e Relevante
Felipe	– Olha o fio dental.	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntr. e Relevante
Felipe	Lá vai o fio dental.	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntr. e Relevante
Daniel	Lá vai ele.	Reclamação do falatório do Felipe	F. Exter. Egocêntr. Irrelevante gerada Pela FEER do Felipe
Felipe	O meu fio dental, tu, tu, tu. (cantarolando)	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntr. e Relevante

Nota-se que Daniel falava para si mesmo sobre a 1ª página e a 2ª de seu livro; depois estabeleceu conversação com Renato de um lado e com Clara de outro. Daniel e Renato inferiram sobre como organizar o texto, diante da fala da professora sobre o livro, também sobre o desenho que Daniel fazia.

Depois Daniel checou com Clara a forma de responder à proposta da professora, discutindo os procedimentos de realização da história em quadros. Esses diálogos foram entremeados por várias falas egocêntricas do Felipe, até que, em determinado momento, após uma fala de Felipe, Daniel proferiu uma fala egocêntrica irrelevante de reclamação do falatório.

As falas das crianças foram captadas no momento em que faziam seus desenhos. Tanto as egocêntricas como as comunicativas estavam funcionando para que eles refletissem sobre o objetivo da tarefa que a professora queria deles, e sobre a forma como organizariam seus desenhos.

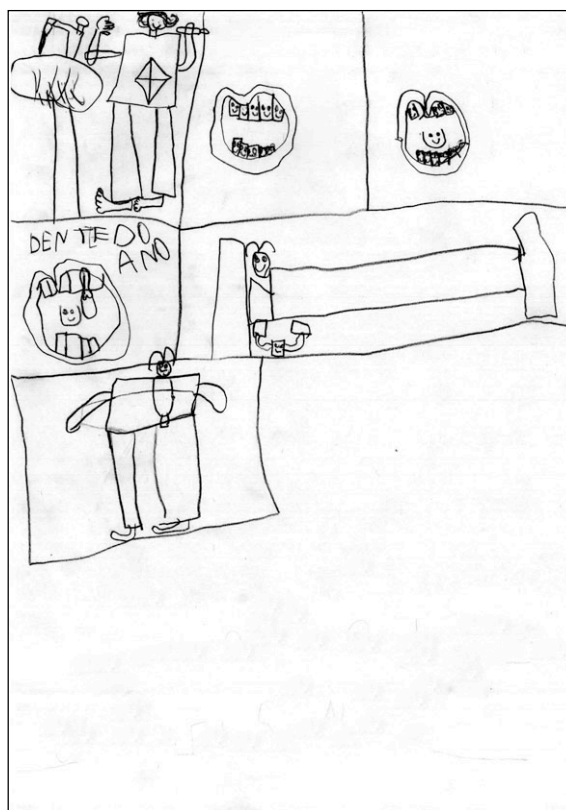


Figura 26 Daniel – Sessão 5

As trocas dialógicas das crianças ocorreram concomitantemente à realização das produções gráficas livres veiculando conhecimento: informações e mensagens dos livros lidos.

- **Fala egocêntrica**

Daniel apresentou Fala Externalizada Egocêntrica Irrelevante, ao reclamar em voz alta do falatório do colega narrando sua história enquanto a desenhava. Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante quando Daniel relatou as páginas que lembrava do livro. Consideramos que Daniel organizou suas produções gráficas livres pela fala egocêntrica. Pensou na ordem da história dos acontecimentos e avaliou uma das páginas, ao demonstrar sentimentos enquanto a lia.

- **Produções gráficas livres**

A construção de conhecimento do Daniel foi mediada pelo desenho, enquanto conhecimento da história lida em casa; pela escrita livre de uma frase do livro; e pela fala egocêntrica reguladora do pensamento e da ação ao desenhar. A figura 26 mostra a simbolização da história recontada em seis quadros em sequência lógica. Ao narrar a história para a professora, fez autoavaliação e foi completar; portanto, refletiu sobre o que havia feito. Por sua iniciativa, contou a história desde o princípio. Sua história está reproduzida no quadro nº 16, no item 5.1b.

5.3.4e Resultados da 5ª sessão de Felipe em sala de aula

- **Interação com a professora**

A professora interagiu com Felipe na mesa dela, para o que menino lesse sua história. Houve o Tipo de Diálogo em que a professora Pede Esclarecimento, e a Réplica do menino foi a narração da história. Como podemos observar abaixo, no trecho selecionado do episódio de Felipe, no quadro nº 27, a professora fez o Tipo de Diálogo com aumento de argumentos, gerando visível esforço intelectual do menino para acompanhar a relação fonema/grafema das palavras que escrevia com a professora e consequente ampliação de seu conhecimento sobre a sistematização da escrita. A fala comunicativa se estabeleceu com trocas de informações e demandas entre os interlocutores.

Quadro nº 27 – Trecho do episódio de Felipe na 5ª sessão com a professora em sala			
	Enunciados	Análise da Conversação	Fala Ego. e Fala Com.
Profã.	– Agora o Felipe vai contar a historinha dele.	Anuncia o que o menino ia fazer	Fala Comunicativa
Felipe	– Esse é o menino sorrindo.	Réplica Elaborada	Fala Comunicativa
Profã.	– Esse é menino, o quê?	Espelhamento e pede esclarecimento	Fala Comunicativa

Quadro nº 27 – Trecho do episódio de Felipe na 5ª sessão com a professora em sala (cont.)			
	Enunciados	Análise da Conversação	Fala Ego. e Fala Com.
Felipe	– Esse é menino sorrindo.	Réplica Elaborada repetida	Fala Comunicativa
Profa.	– Ah! Tá, esse é o menino sorrindo.	Espelhamento	Fala Comunicativa
Felipe	– É a primeira página do livro.	Réplica Elaborada do menino explicando sua mediação instrumental	Fala Comunicativa
Profa.	– A primeira página do livro? Ótimo.	Espelhamento com comentário avaliativo	Fala Comunicativa
Felipe	– E aqui, o dente dele sujou, o fio dental, é, passou no dente. Ficou limpinho o dente.	Enunciado do falante narrativa da história	Fala Externa. Ego.e Relev.
Profa.	– Ah! Que ótimo! Esse é o fio dental, é? Escreve o nome deles, ó. Esse aqui.	Pede escrita do nome dos elementos da história	Fala Comunicativa
Felipe	– Menino.	Réplica Mínima	Fala Comunicativa
Profa.	– Então escreve para mim embaixo, escreve para mim embaixo.	Pede a escrita da réplica enunciada	Fala Comunicativa
Felipe	– MÉ – NI – NO.	Enunciado do falante	Fala Exter. Ego. e Rel. / soletração/pronúncia artificial
Profa.	– MÉ – NI – NO.	Espelhamento	Fala comunicativa gerada da FEER do menino
Felipe	– É?	Pedido de confirmação	Fala Comunicativa
Profa.	– Isso.	Enunciado de concordância	Fala Comunicativa
Felipe	– I?	Pedido de confirmação	Fala Comunicativa
Profa.	– Isso.	Enunciado de concordância	Fala Comunicativa
Felipe	– E o Ó?	Pedido de confirmação	Fala Comunicativa
Profa.	– Isso. Agora aqui, esse aqui mesmo?	Enunciado de concorda. Pede Esclarecimento	Fala Comunicativa
Felipe	– Fio dental. Fio eu sei como é. É o “F”, né?	Réplica Elaborada	Fala Comunicativa
Profa.	– Isso, põe lá.	Enunciado de concordân. regula a ação do menino	Fala Comunicativa
Felipe	– FIO (coloca um I).	Enunciado do falante	Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante
Profa.	– Isso. FIO	Enunciado de concordân. e Espelhamento/ pronúncia artificial	Fala comunicativa gerada pela FEER do menino
Felipe	– (coloca um Ó).	Ação do menino de escrever	
Profa.	– Ó, isso. FIO DEN –	Leitura / silabação	Fala Comunicativa

	TAL. D E N, D E N?	pronúncia artificial	
Felipe	– DEN, qual a letra, mesmo?	Enunciado do falante	Fala Extern. Egocêntrica e Relevante e para o outro
Profa.	– DEN, DEN.	Espelhamento	Fala Comunicativa
Felipe	– DEN, DEN, DEN, DEN, D!	Enunciado do falante	Fala Extern. Egoc. e Relev / Silabação e descoberta
Profa.	– Isso, coloca aí. Aí. D E N; ó D E N.	Enunciado de Concordân. insistindo na silabação	Fala Comunicativa
Felipe	– DEN, DEN.	Enunciado do falante	Fala Extern. Egoc. e Relev / Silabação e descoberta
Profa.	– Olha, DEN, DEN.	Espelhamento /foco na silabação	Fala Comunicativa
Felipe	– E?	Enunciado de pedido de confirmação	Fala Comunicativa
Profa.	– Isso. Agora aqui ó, T A LLL. FIO DENTAL, TAL.	Enunciado de Concordân. insistindo na silabação	Fala Comunicativa
Felipe	– É o A.	Enunciado de pedido de confirmação	Fala Comunicativa
Profa.	– TAL, agora no final, olha aqui para mim. Qual é a última letra de T A L?	Enunciado de Concordân. insistindo na silabação / Pede esclarecimento	Fala Comunicativa
Felipe	– É o U, é o U.	Enunciado afirmativo	Fala Comunicativa
Profa.	– Então põe. Isso, muito bem, ótimo. Parabéns!	Enunciado de Concordân. / bem avaliado	Fala Comunicativa

A professora abre o canal de escuta ao Felipe, chamando-o para contar a sua história. Felipe aproveita e mostra o desenho, dizendo ser a 1ª página do livro. Réplica completa: informação localizada geograficamente no livro. Lembramos que o Felipe não participou ativamente do diálogo sobre a mediação instrumental da tarefa, porém captou o tema da discussão e o utilizou em seu relato para a professora. A professora avaliou bem a 1ª página e o incentivou a continuar. Em poucas palavras, Felipe resumiu sua história coerentemente para a professora, que novamente avaliou e complementou o diálogo, sugerindo a escrita. Nessa primeira parte do diálogo, a professora deu oportunidades ao Felipe de significar seus desenhos e a narrativa criada, com incentivo, escuta e avaliação positiva da produção. Na continuação do diálogo, as falas egocêntricas do Felipe geraram sucessivas ZDPs pelas falas de apoio da professora ao complexo processo de soletração da relação fonema/grafema, seguindo a seguinte dinâmica: ele inicia pronunciando a palavra MENINO; a professora repete; ele pede a confirmação da letra que descobrira; a professora confirma e o incentiva a ir adiante. Felipe continuamente pronunciava, descobria a letra e pedia confirmação, e a professora repetia e passava para a soletração seguinte, e assim sucessivamente. Felipe usou a dinâmica da experimentação, em que ele refletia sobre o

som, procurando conhecimentos prévios, e tentava descobrir qual letra o representaria, até chegar à descoberta da letra e, assim, pedia a confirmação da professora.

- **Interação com os colegas**

Felipe estava tão interessado em fazer sua tarefa que pouco participou do diálogo com os outros da mesa, como mostrado no quadro nº 24. Entretanto, captou o tema da discussão dos colegas sobre as páginas do livro, pois ele disse à professora que havia feito o menino sorrindo da 1ª página do livro lido por ele em casa.

- **Fala egocêntrica**

Felipe utilizou as Falas Externalizadas Egocêntricas e Relevantes em larga escala. Por meio delas organizou seu desenho em narrativa, fez o som de uma escovação de dente (tu, tu,tu), tomou decisões do que desenhar. Essas falas organizaram seu pensamento no entendimento da relação fonema/grafema e foram direcionadas para a professora, o que gerou apoio ao processo de descoberta da letra a ser escrita e a confirmação de suas tentativas. Esse resultado confirma a posição vigotskiana sobre fala egocêntrica, em que, apesar de ser uma fala organizadora intrapsicológica, é direcionada para o outro, gerando a relação interpsicológica contida na fala comunicativa (Vigotski, 1998a, 1987a).

- **Produções gráficas livres**

A construção de conhecimento foi mediada pelo desenho informando sobre o conteúdo da história, pela escrita ao nomear seus desenhos e pela fala organizadora, nas funções discutidas acima. Seus desenhos (fig. 27) são mais esquemáticos, não retratando a riqueza de sua narrativa no processo de realização da atividade, sem prejuízo ao conteúdo veiculado. Felipe estava bem humorado no momento da realização dessa produção gráfica livre. Ele cantou, fez o barulho da escovação de dentes e falou sem parar sobre o que fazia.

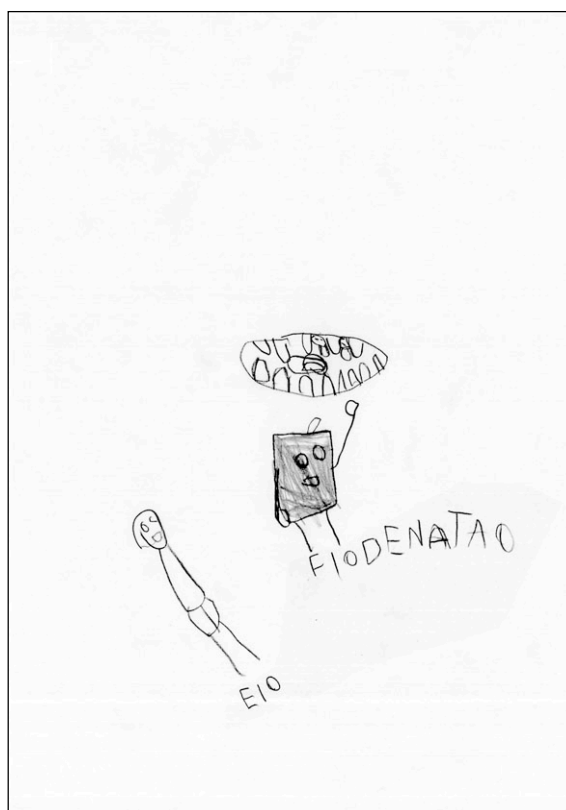


Figura 27 Felipe – Sessão 5

5.3.4f Resultados da 5ª sessão de Renato em sala de aula

- **Interação com a professora**

O Tipo de Diálogo estabelecido entre Renato e a professora começou quando ela Pedu Esclarecimento, pediu para ele contar sua história / Réplica elaborada do Renato, apontou as personagens, disse frases que não pareciam uma história / Professora o parabenizou, mas não pediu a escrita como fez com os outros. Conduta semelhante adotada em outras situações entre a professora e Renato, observadas nas sessões anteriores.

- **Interação com os colegas**

O tema do diálogo com os colegas foi sobre a mediação instrumental da atividade e o conteúdo do desenho. O Tipo de Diálogo mostrado no quadro nº 26, mostra a discussão entre Renato e Daniel sobre os procedimentos de execução da tarefa, que gerou informações de orientação do trabalho.

- **Fala egocêntrica**

Não identificada

- **Produções gráficas livres**

Na figura 28, podemos observar o desenho mediando a construção de conhecimento pelos personagens ali representados, e a fala comunicativa orientada para a mediação instrumental, a forma como ele deveria apresentar as cenas da história. Os desenhos têm as mesmas características, bem à esquerda da folha, pernas palito, tendo a linha de plano abaixo de cada desenho e sem escritas livres. Fez sozinho, mas quis saber do desenho de Daniel.

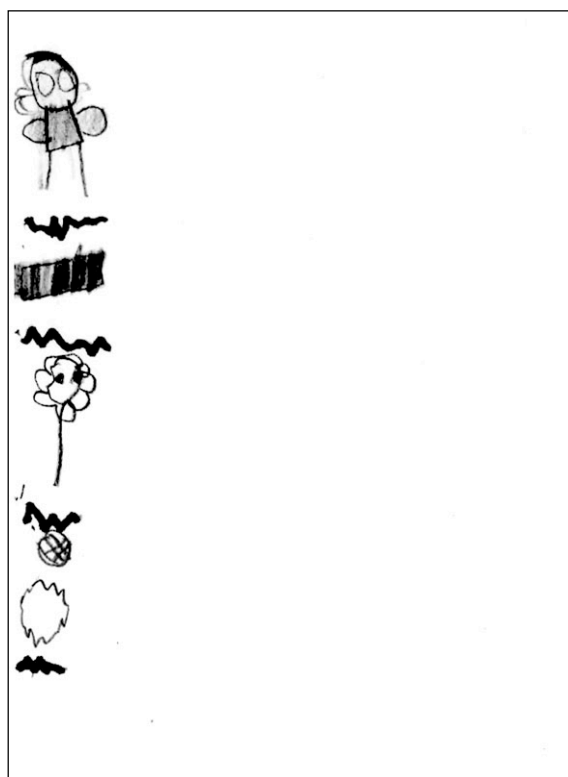


Figura 28 Renato – Sessão 5

5.3.4c Conclusões dos resultados da 5ª sessão em sala de aula

Considerando nosso objetivo de identificar os usos e funções da fala, do desenho e da escrita livre, e as possíveis relações estabelecidas entre eles, na construção de conhecimento em interações interpessoais, no contexto de sala de aula, nossos resultados indicam:

- Uso da Fala Egocêntrica de soletração da criança em sala com a função de confirmação do interlocutor-ouvinte na construção de conhecimento com intersubjetividade: foi o

caso da dinâmica de falas egocêntricas do Felipe, esperando a confirmação da professora à letra que ele descobria após a soletração fonema/grafema.

- Uso da Fala Egocêntrica com função de organização do desenho e da escrita: foi o caso do Daniel, em que anunciou que ia desenhar, em qual página se encontrava e o sentimento que a página tinha lhe trazido. Para o Felipe, as falas egocêntricas indicaram o anúncio do que ia desenhar, a organização da narrativa, o barulho da ação de escovar os dentes e a soletração fonema/grafema da escrita dos elementos da história, junto com a professora.

Verificamos que os diálogos argumentativos entre crianças e com a professora, isto é, quando há complementação e elaboração de argumentação, ampliam as possibilidades de aprender, porque os questionamentos dados aos desenhos e às escritas livres fizeram com que a criança em desenvolvimento pensasse e desse sentido a sua produção gráfica. É o caso do Felipe com a professora, contando a história e realizando escritas livres. A fala comunicativa nos diálogos com argumentação entre as crianças gerou a mediação instrumental, pela qual organizavam a história em quadros, partes ou páginas do livro.

No processo de construção de conhecimento mediado pelo reconto do livro infantil, a fala se relaciona com o desenho e a escrita com função de organizá-los. O desenho serve de base para compor o cenário das informações vindas da história, organizado pela narrativa oral com sequência lógica própria de um texto literário, e a escrita vem nomear personagens e elementos da história, organizada pela soletração fonema/grafema.

5.4 DESCRIÇÃO DAS SESSÕES INDIVIDUAIS POR CRIANÇA

As atividades desenvolvidas nessas sessões aconteceram em sala de aula desocupada, onde a criança era convidada a recontar a história lida para ela e a conversar sobre animais, com a mediação do desenho e da escrita. A pesquisadora procurou manter uma atitude de interlocutor ouvinte, atento a qualquer tipo de diálogo, perguntas ou demandas da criança, que dispunha de vários tipos de lápis, canetas coloridas e papéis à vontade, para a realização da atividade.

Faremos uma descrição mais detalhada apenas da primeira sessão, pois os procedimentos e o contexto são comuns a todas as sessões. Relataremos as demais sessões de modo mais sintético, evidenciando as falas e as decisões da criança.

5.4.1 Descrição da sessão I – Reconto da história “Cocô de passarinho”

Esta sessão foi sobre o livro “Cocô de passarinho”. Pedimos para a criança recontar a história em uma folha de papel, sem dizer se era para desenhar ou escrever, deixando-a

completamente livre para decidir como fazer sua atividade. Ao final da tarefa, sugerimos à criança completá-la com a escrita ou o desenho, caso não houvesse feito antes.

5.3.1a Descrição da sessão I de Ana

Durante a narrativa, Ana apontou as ilustrações e se interessou pelo material escolar oferecido a ela. Ana disse que ia desenhar. Acenou com a cabeça que havia gostado da história. Sozinha por um momento na sala, ao ver um lápis sem ponta, falou algo para si mesma e apontou o lápis. Quando lhe foi perguntado qual personagem estava desenhando, Ana apontou para uma personagem na capa do livro e apontou para sua folha. Ana usou da mesma forma para confirmar, quando perguntada sobre a outra personagem que desenhava. Ela quis saber de quem era a canetinha que estava usando, e contou o nome de seu pai e de sua mãe. Ana disse que sabia escrever a palavra casa. Quando indagada sobre o nome da história, não respondeu; então, foi informada do nome da história do livro. Ela disse não saber fazer um passarinho. Ana foi orientada a inventar um e recebeu dicas sobre as partes do corpo de um passarinho. Foi respondendo: asa, cabeça e foi desenhando. Quando perguntada sobre o que os passarinhos faziam, Ana respondeu que “cagava na cabeça delas”. A menina fez desenhos de cocôs caindo em cima da cabeça das duas personagens. Ao perceber que só havia um passarinho para as duas pessoas, ela desenhou outro. Não quis contar a história, nem escrevê-la ou pôr o título, porém escreveu seu nome.

• Fala Egocêntrica

Identificamos Falas Egocêntricas Irrelevantes sobre material escolar. Tema recorrente das sessões em classe: “Não é possível”; “Cadê o apontador? Ah está aqui”; “É, você está no negócio, danadinho”; “Ah, não, queria brincar de massinha”. Esta última em referência ao tempo da pré-escola. As falas egocêntricas foram proferidas apenas quando Ana estava sozinha. Até essa época, nenhuma fala egocêntrica da menina havia sido captada por nossos equipamentos. A ideia de deixá-la sozinha serviu para verificarmos se haveria alguma fala nessa ocasião, pois supusemos que ela se manteria calada por ser tímida.

• Produção gráfica livre

A construção de conhecimento foi mediada pelo desenho e pela fala comunicativa, ao trocar informações com a pesquisadora sobre as partes do corpo de um passarinho, o que apoiou seu desenho. As falas egocêntricas proferidas por Ana foram irrelevantes, relacionadas aos materiais escolares, comprovadamente do interesse de Ana e sem conexão com o conteúdo da história. Na figura 29, Ana disse ter desenhado as duas personagens da história com os passarinhos fazendo cocô na cabeça delas. Os elementos do desenho foram

organizados pela menina em apenas uma cena, porém significativa do enredo da história, em que tudo girava em volta do problema dos passarinhos fazerem cocô na cabeça das pessoas. Indica que a menina construiu conhecimento da história contada a ponto de desenhar a cena principal. Como Ana disse não saber fazer um passarinho, organizamos nossas perguntas para que funcionassem como *scaffolding* (Bruner, 1975). Assim, Ana ia respondendo e desenhando as respostas a nossas perguntas para o primeiro passarinho. Depois, sem nosso apoio, fez o segundo.

Consideramos que a menina fez o que lhe foi pedido com entusiasmo e animada pelo material que lhe oferecemos. Procuramos fazê-la contar o que desenhava e o que estavam significando seus desenhos, mas ela apenas concordava ou discordava com a cabeça. Entretanto, perguntou coisas pessoais sobre a pesquisadora, sem timidez. O que nos levou a supor que ela estava querendo estabelecer laços conosco, trazendo a vida pessoal de cada uma, e de alguma forma querendo afastar os assuntos de escola. Nossa atitude foi de procurar manter o foco na atividade, tentando

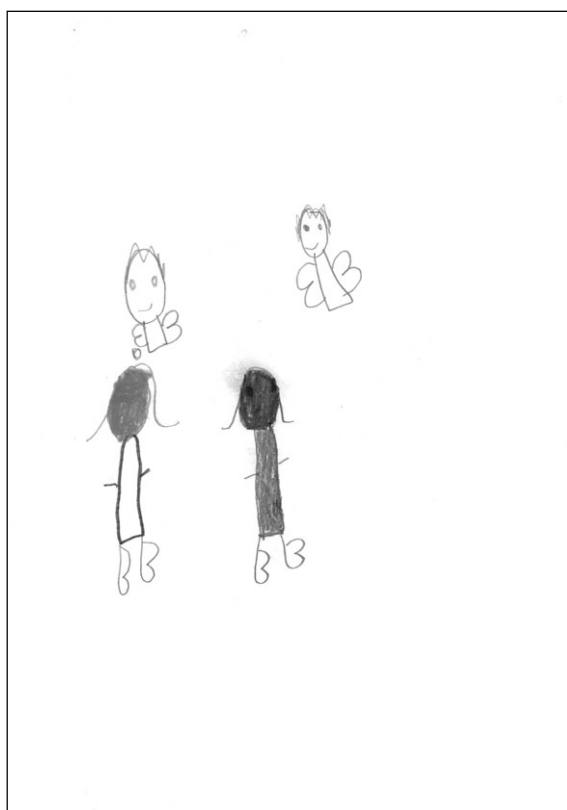


Figura 29 Ana – “Cocô de Passarinho”

relacionar as atividades de aprender e brincar, aproveitando o fato de o livro ser engraçado e, principalmente, procurando, com a criança, o lado lúdico da tarefa escolar.

5.4.1a Descrição da sessão I de Clara

Clara leu o título da história. Como era uma história de passarinho, a menina contou casos dos passarinhos que tinha em casa. Começou a desenhar em silêncio, só quebrado quando era perguntada sobre o que fazia. Deixada sozinha na sala por alguns instantes, a menina deu tchau para a câmera e continuou a desenhar, largou o lápis e pegou a caneta. Após o retorno da pesquisadora à sala, continuou em silêncio, quebrado para dizer que não queria falar sobre a história que fazia. Depois passou a falar sobre sua casa, seu avô, seu pai e seus passarinhos, e voltou ao silêncio. Indagada sobre a árvore desenhada, se era a que tinha na praça da história, ela concordou e continuou em silêncio por mais uns

minutos, até falar novamente sobre seus passarinhos, sua casa e seu avô. Quando solicitada a escrever, Clara disse que não sabia, e também não quis colocar o nome na história ou nos passarinhos. Clara percebeu que não tinha desenhado os cocôs dos passarinhos; então os desenhou. Depois não falou mais; apenas colocou seu nome na folha.

- **Fala Egocêntrica**

Desenhou em silêncio. Podia estar com a fala internalizada.

- **Produção gráfica livre**

A ferramenta cultural utilizada por Clara na construção de conhecimento foi o desenho. Utilizou a fala comunicativa para demonstrar outros conhecimentos, contar dos familiares, de seus passarinhos e dos assuntos de casa. A figura 30 mostra o desenho de um casal, sobre bancos, embaixo de uma árvore com passarinhos, com “cocôs” caindo nas pessoas. Para o relato da história, foi utilizada a mediação instrumental de uma única cena, porém significativa para a história.

Os elementos da história que compõem a cena foram descritivamente desenhados e focados no enredo principal do livro, evidenciando a construção do



Figura 30 Clara — “Cocô de Passarinho”

conhecimento de Clara sobre o texto que lhe foi lido. Havia duas pessoas sentadas embaixo da árvore sendo incomodadas pelos cocôs dos passarinhos. Enquanto estava desenhando, a menina preferiu conversar sobre outros assuntos cotidianos, inclusive sobre os passarinhos que tinha em casa, sem se dispersar do desenho. Clara fez uns traços nos passarinhos desenhados para destacá-los das outras figuras.

Consideramos que as falas de Clara foram utilizadas de forma semelhante às de Ana, para estabelecer um vínculo pessoal com a pesquisadora. A menina também não quis e não falou por conta própria sobre a história; somente com a nossa insistência. Clara soube ler o título do livro, mas disse não saber escrever. Supomos que sua expectativa sobre o que é escrever seja a escrita correta, ou ela simplesmente não estava interessada na escrita, uma vez que sua demanda e seu esforço tinham se voltado para elaborar

detalhadamente seu desenho.

5.4.1c Descrição da sessão I de Daniel

Daniel fazia observações sobre a história: viu que havia seis passarinhos e que faziam cocô nos chapéus, que havia ovinhos no ninho dos passarinhos, quis saber sobre as serpentinas da ilustração do livro. Ao receber material para contar a história, falou que, na casa dele, havia lápis iguais àqueles. Daniel passou a desenhar a história. Disse que tinha que pensar e que desenharia um pica-pau. Contou os dedos do pica-pau. Anunciava e ia desenhando as partes do corpo do pica-pau. Indagado sobre a possibilidade de o passarinho da história ser um pica-pau, o menino se referiu a um passarinho de chapéu como sendo o pica-pau. Enquanto desenhava, Daniel falou sobre os hábitos dos passarinhos, demonstrando conhecimento do assunto. Falou que fez o pica-pau voando, igual ao do desenho da TV, que tinha mãos e não asas. Indagado sobre as pessoas da história, ele respondeu que não as tinha desenhado porque o pica-pau estava nas nuvens de raios e trovões. Sobre o nome da história, ele a chamou de cocô de passarinho e disse que queria o livro para copiar. Foi encorajado a inventar um jeito de escrever. O menino demonstrou conhecimentos falando sobre raio, trovão e a invenção do homem sobre a eletricidade. Quando recebeu a sugestão de escrever a história, não quis fazê-lo. Daniel apenas escreveu seu nome, dizendo que ia fazer com letra pequena, porque o nome todo era grande, e foi soletrando as letras dos nomes e falando “espacinho” entre eles. Para o nome da história, ia copiar do livro; depois disse que seria “ovo do passarinho”. Ao ser perguntado sobre haver ovo em sua história, ele pensou e disse que ia desenhar um ninho cheio de espetinho no seu desenho, e depois começou a escrever soletrando, repetindo várias vezes a palavra para descobrir as letras. Assim, usando a pronúncia artificial, escreveu “ovo do passarinho”.

- **Fala Egocêntrica**

A Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante encontrada teve a função de anunciar o que ia desenhar, por exemplo: as partes do pica-pau: “Vou desenhar o pica-pau que um dia eu vi”; “o bico, agora vou fazer a perna”; contagem dos dedos do pica-pau ao fazer a mão: “1, 2, 3, 4, 5”. Uso da fala egocêntrica para a soletração, incluindo, além da relação fonema/grafema, a segmentação do nome e sobrenomes marcados com o “espacinho”.

- **Produção gráfica livre**

A construção de conhecimento do Daniel foi mediada pelo desenho como conteúdo da história; pela escrita livre para colocar o título; e pela fala egocêntrica, com a qual organizou as partes do corpo de passarinho e contou os dedos da mão do pica-pau. A fala comunicativa apareceu como palco de negociações entre seu desenho e a história, que

devia recontar. Demonstrou conhecimento sobre desenho animado, sobre raio, trovão, eletricidade e ninho de passarinho. A narrativa a seguir evidencia a negociação e as abstrações que Daniel precisou fazer para incluir o pica-pau (fig. 31) no reconto da história contada pela pesquisadora: “Ele estava voando tão alto, tão alto, que acabou na nuvem e se perdeu. Aí a chuva, e ele começou a fazer cocô na nuvem, aí a chuva, começou a chover, e a água começou a cair escura por causa do cocô.” Negociou também o título da história, que quis chamar de “ovo de passarinho”. Ao ser questionado quanto à ausência de ovo em seu desenho, resolveu desenhá-lo.

Consideramos que Daniel utilizou o tema da história para colocar no desenho o passarinho de que gostava e a que assistia no desenho animado na TV em casa. E o desenhou com nuvens e trovões, confirmando o que sua mãe dissera na entrevista. Ele negociou com a pesquisadora, fez as abstrações



Figura 31 Daniel – “Cocô de passarinho”

necessárias para adaptar a atividade de reconto dessa história a seus interesses e demandas. Suas falas egocêntricas tiveram a função de estruturar o desenho que ele fazia de memória, além de solucionar as questões colocadas pela pesquisadora quanto à relação entre seu desenho e o título colocado por ele no reconto da história.

Evidenciamos, nesses resultados, que o Daniel utilizou práticas de letramento multimodal trazidas de casa, relacionou suas produções gráficas livres com o conhecimento trazido de casa sobre fenômenos da natureza, sobre determinado desenho animado e sobre a forma de escrever seu nome e sobrenomes, em que utilizou a expressão “espacinho” para separar as palavras.

5.4.1d Descrição da sessão I de Felipe

Ao escutar a narração da história, Felipe participou ativamente, comentando e apontando para as imagens. Quando recebeu o material, falou que começaria pelos passarinhos. Ao ficar sozinho, por alguns momentos, Felipe falou piu-piu e escreveu duas

letras “I”. Depois ficou em silêncio. Desenhou o ninho do passarinho, que ele chamou de magrelo. Felipe fazia o biquinho do passarinho com a mão. A partir daí começou a narrar a história, contando as quatro pernas do banco e falando, enquanto ia fazendo. Distraiu-se com a caneta antes de pintar. Felipe se lembrou do pica-pau e o desenhou. Depois falou que ia fazer o vendedor de sementes. Continuou a fazer e pintar o desenho enquanto narrava sua história. A escrita lhe foi sugerida, mas Felipe disse não saber escrever. Incentivado a inventar um jeito de escrever o nome da história, Felipe começou a escrever soletrando e escolhendo a letra conforme ia falando: ODAAII. Quis escrever o seu nome todo, o que fez em silêncio, depois foi soletrando, enquanto escrevia os sobrenomes. Não quis escrever a história, mas a recontou oralmente baseando-se em seus desenhos e não na história que ouvira. E, ao final, inventou umas peripécias com os personagens de seu desenho: “Era uma vez um vendedor e um cara muito bravo: Eu não quero nada disso. Aí ele pegou um cigarro e jogou fora. Caiu na roda. A roda pegou fogo. Ele jogou água. Aí o passarinho, ele nasceu aqui porque ele jogou cocô, ele cagou aqui (apontava os passarinhos). Acabou voando juntos, os três, lá o gigante, foram (mostra os passarinhos). Esse aqui pegou a arma e jogou no pica-pau. Caiu. O pequeno pegou a arma e ficou voando. Pá. Pá.”

- **Fala Egocêntrica**

O uso da Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante de Felipe teve a função de organizar sua história, quando narrou os acontecimentos enquanto ia desenhando. Trazemos os exemplos: “Aqui é o cara”; “O cara ficou muito bravo”; “Aí ele pôs o chapéu. Agora ele... é aquele do cacto”; “Nasceu o passarinho vuuuuuuuu”; para contar as pernas do banco que desenhava: “Duas pernas, três e a última, lá atrás. Quatro pernas. Depois, ele sentado”. Usou a fala egocêntrica para a soletração fonema/grafema na escrita da fala dos pássaros, do título da história e para o sobrenome, enquanto que, seu nome, escreveu em silêncio, confirmando que a utilização da fala egocêntrica se dá quando há mais dificuldade na realização da atividade (Berk, 1994; Montero & Huertas, 2001); porém neste caso, Felipe quer entender o mecanismo da relação fonema/grafema. Por exemplo, o que ele fala ao escrever o título da história: “CO é o Ó D PA (coloca A) SSA, SSA de novo o A, RI I, NHU, outro I – dois I”.

- **Produção gráfica livre**

A construção de conhecimento de Felipe teve a mediação do desenho para o conteúdo da sua narrativa; da escrita livre para a fala dos pássaros e o título da história; da fala egocêntrica, que orientou sua produção do início ao fim; e da fala comunicativa,

quando conta sua história oralmente. Há mediação instrumental de Felipe para compor seu texto pelas várias cenas dispostas na folha. Seus desenhos (fig. 32) eram pertinentes à história contada, embora sua narrativa final tenha se afastado.

Consideramos que, em seu processo de construção de conhecimento, Felipe partiu da história contada e generalizou o que já conhecia com as informações novas do livro. A narrativa da história foi sendo imaginada e falada, organizando o desenho e a escrita livre, assim reproduzindo a história ouvida e, ao mesmo tempo, modificando-a. Priorizou os passarinhos ao iniciar a narrativa; construiu o som deles graficamente, I (piu) I (piu). Repetia o som várias vezes ao mesmo tempo em que fazia com os dedos o movimento de um bico, tentando descobrir a letra daquele som. Continuou a desenhar a história contada até introduzir um elemento de seu imaginário; furou o pneu do carrinho, de forma parecida com o carro da história da princesa Fiona, contada na primeira sessão em sala. A partir daí, colocou outra novidade: o pica-pau do desenho animado. Ao contar sua narrativa

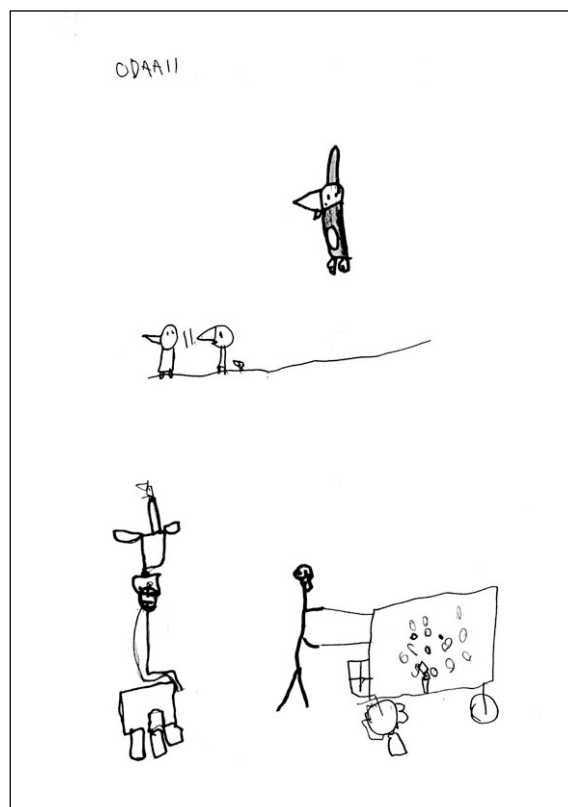


Figura 32 Felipe – “Cocô de Passarinho”

da história, as peripécias dos passarinhos desenhados se assemelhavam ao enredo desenvolvido pelo desenho animado do pica-pau. Assim, extrapolou a história desenhada e a do livro, deixando-se levar pela imaginação e pela ludicidade do desenho animado tomado como referência. O pica-pau parecia ser o desenho animado da preferência de Felipe e de Daniel. Além de passar na TV, seu boneco é vendido por ambulantes em várias ruas do DF, o que aumenta sua popularidade entre as crianças.

5.4.1e Descrição da sessão I de Renato

Renato disse que ia desenhar o festival dos passarinhos. O menino escolheu o lápis e perguntou se era para fazer as pessoas, ao que lhe foi respondido que a decisão era dele. Ele começou a desenhar silenciosa e rapidamente, até o momento em que perguntou se podia fazer só o que já havia feito. Ao que lhe foi dito, novamente, que a decisão era dele. Então ele disse que era só isso mesmo. Como não quis escrever, foi-lhe solicitado que

contasse sua história. Renato falou apontando para os desenhos, começando pelos primeiros que foram feitos, de cima para baixo: “Era uma vez uns passarinhos e o pessoal. Os passarinhos estavam cagando na cabeça deles, veio outro e também cagou. Eles comeram a semente e cagando na cabeça e outro cagando na cabeça dos outros e fim.” Ele tentou citar a fala: “Entrou por uma porta, e saiu pela outra, quem souber que conte outra”.

- **Fala Egocêntrica**

Não identificada.

- **Produção gráfica livre**

A construção de conhecimento do Renato foi mediada pelo desenho, colocando o conteúdo em narrativa da história; e pela fala comunicativa, ao contar sua narrativa apontando os desenhos que fizera. Renato manteve sua maneira de desenhar figuras com pernas de palito e usou a mediação instrumental para organizar seu texto, colocando as figuras à esquerda da folha e as linhas de separação entre as figuras, compondo as cenas da história (fig. 33). Em sua narrativa, lembrou o enredo e se manteve de acordo com o interesse em fazer

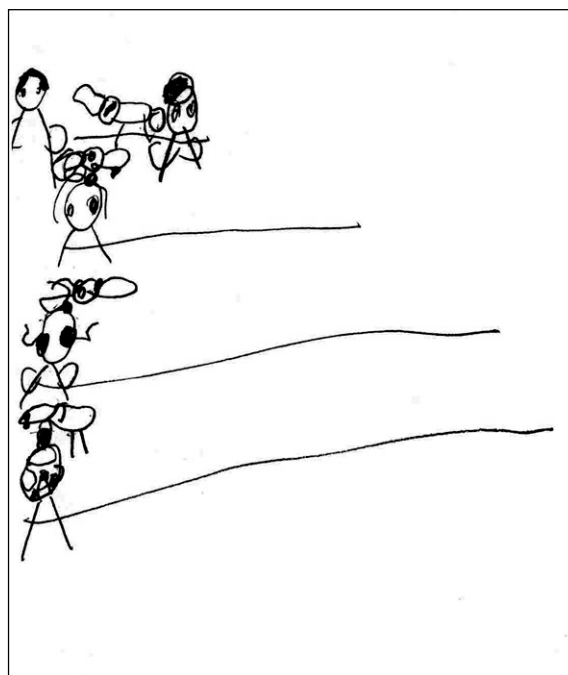


Figura 33 Renato – “Cocô de Passarinho”

o festival dos passarinhos. Os passarinhos foram colocados como protagonistas da história.

Consideramos que a produção de conhecimento de Renato é objetiva e direta. É uma criança que faz suas produções gráficas livres sinteticamente e sem muita conversa, colocando o conhecimento do livro. Os elementos da história foram desenhados em sequência temporal e lógica em relação ao enredo contado. Observa-se o conhecimento sendo construído na primeira cena, onde encontramos passarinhos e três pessoas desenhadas esquematicamente, já desencadeando a história com o incômodo dos passarinhos: observam-se, em todos os desenhos, as pintinhas de cocôs e, na última cena, a pessoa desenhada com chapéu e mais pintinhas pretas.

5.4.1f Conclusões dos resultados da sessão I em momentos individuais

Considerando nosso objetivo de identificar os usos e funções da fala, do desenho e da escrita livre, e as possíveis relações estabelecidas entre eles, na construção de conhecimento em momentos individuais, nossos resultados indicam que:

- Identificamos o uso da fala egocêntrica com a função de organizar os desenhos, a narrativa da história e a escrita das crianças, presentes em Daniel e Felipe durante todo o processo de construção de conhecimento das suas produções gráficas livres.
- Identificamos o uso da fala egocêntrica como geradora de fala comunicativa, porque tanto Daniel quanto o Felipe, ao expressar-se em sua fala egocêntrica, esperavam uma reação de concordância ou discordância do outro.
- Identificamos a fala comunicativa de assuntos pessoais com a função de estabelecer relação com a pesquisadora. Foi o caso de Clara e de Ana contarem casos de sua casa, e Ana perguntar sobre assuntos pessoais da pesquisadora.
- Notamos o uso do desenho com a função de mediar a construção do conhecimento veiculado pela história no caso das cinco crianças. Ana, Clara e Daniel resumiram em uma cena e Felipe e Renato desenharam a narrativa da história em mais cenas.
- Identificamos o uso da escrita com a função de dar título à história, para Daniel e Felipe; e com função de dar fala aos passarinhos para Felipe. Ao tentar entender a relação fonema/grafema, ele utilizou a mediação dos gestos com as mãos imitando um bico e a repetição do som de piados como apoios à descoberta da letra a ser empregada.
- A mediação simbólica da história contada pela pesquisadora teve a mediação instrumental, organização das cenas desenhadas com sequência lógica e temporal, caso das produções de Felipe e Renato; ou numa única cena resumindo a principal mensagem da história, no caso das produções de Ana, Clara e Daniel.

Verificamos a construção de conhecimento como um processo mediado pela relação entre desenho, escrita e fala, quando as crianças produziram conhecimentos em desenhos e escritas advindos unicamente da história, assim como em desenhos que incorporaram novos elementos advindos de práticas de letramento multimodal, de conhecimentos prévios dos assuntos da história, ou de extrapolações ao imaginário e à ludicidade (desenhos animados), utilizando a fala como organizadora das produções gráficas livres, ou como forma de significação dessa produção para o outro.

5.4.2 Descrição da sessão II – Desenho e Escrita Livre em casa

Os relatos dessa atividade estão tratados e discutidos juntamente com os resultados das entrevistas das mães das crianças, no início deste capítulo.

5.4.3 Descrição da sessão III – Reconto da história “Nós”

Na sessão III, a atividade foi o reconto do livro “Nós”. A problemática colocada para a criança foi escolher entre desenhar ou escrever. Ao final da atividade, a criança era incentivada a complementar a atividade. Quem havia escolhido desenhar era incentivado a

escrever, e vice-versa.

Passamos a contar resumidamente a história, para facilitar o entendimento das atividades das crianças: Mel, a menina protagonista da história, havia nascido diferente, tinha sempre muitas borboletas em volta dela e, por isso, era discriminada. Vivia em uma casa amarela, até que, um dia, em vez de chorar de raiva, deu um nó em um dedo. Assim, depois de muitos nós, resolveu ir embora disfarçada de geladeira. Foi para a montanha e encontrou uma vaca. Achou que a vaca não se importaria se a menina lhe desse um nó no rabo. A vaca, porém, enfureceu-se e correu atrás de Mel, que conseguiu fugir nadando para a outra margem do lago. Aí Mel encontrou um menino e, com medo de ele ficar rindo dela, pegou uma bicicleta que estava por lá e saiu voando. Como não sabia voar de bicicleta, caiu em cima do menino Kiko. Para sua surpresa, o menino não riu dela e a levou para sua cidade, onde todos tinham nós. E ficaram felizes.

5.4.3a Descrição da sessão III de Ana

Ao ser solicitada a escolher entre desenhar ou escrever a história que acabara de ouvir, Ana disse sem titubear: desenhar, sem dizer o porquê. Ana desenhava e apagava seus desenhos. Ela não se lembrou do nome da personagem principal e lhe foi informado que se chamava Mel; no entanto, lembrou que o menino se chamava Kiko. Ana acabou o desenho e escreveu seu nome em letra de mão na folha. Como ainda não havia escrito a história, foi incentivada a escrever do jeito dela, pois já conhecia várias letras. Deixada sozinha por um momento, Ana escreveu o título: “MOS”. Ana aceitou outra folha que lhe foi oferecida e continuou a desenhar sem falar. Ana colocou o nome da história novamente “MOS”, e depois o seu nome.

- **Fala Egocêntrica**

 Não identificada.

- **Produção gráfica livre**

A construção de conhecimento de Ana foi mediada pelo desenho, no qual colocou o conteúdo da história, e pela escrita, ao escrever o título da história. A criança produziu duas folhas contendo duas cenas da história. Na figura 34, Mel com suas borboletas e Kiko, este último personagem nomeado pela menina. Na figura 35, desenhou a casa de Mel com a montanha. Nesta sessão, a mediação da fala, para significar o texto e o desenho de Ana, foi realizada por meio das suposições que a pesquisadora levantava sobre o que estava escrito no título e sobre o que estava desenhado. Ana ia concordando ou discordando com a cabeça. Assim, com essa linguagem improvisada, a menina pode relatar e dar sentido a sua produção gráfica livre.

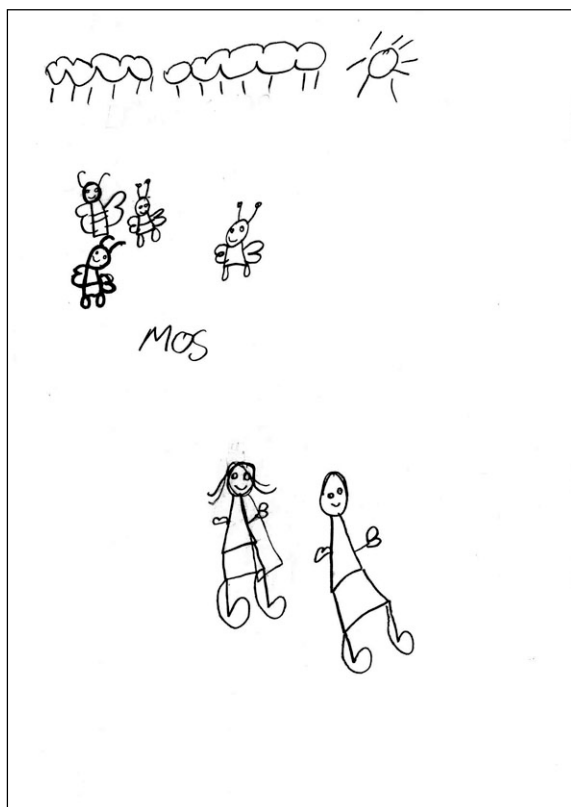


Figura 34 Ana – “Nós”

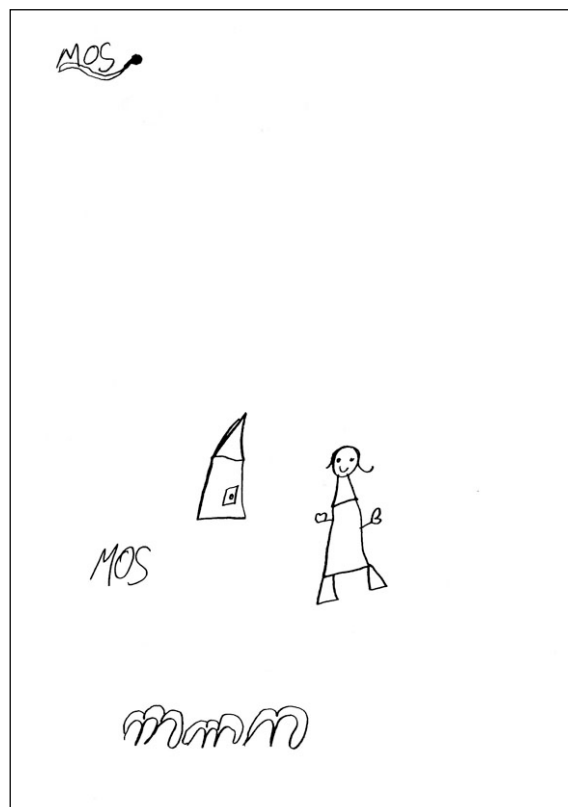


Figura 35 Ana - “Nós”

Consideramos que o processo de construção de conhecimento de Ana passou pela mediação do desenho, pois colocou na primeira folha tudo de que mais gostou: a menina, o menino, e várias borboletinhas; essa cena é o final do livro. Depois, ao receber outra folha, desenhou a casa, a menina e as borboletinhas, outra parte significativa da história. A construção do conhecimento é mediada também pela escrita livre: a menina nomeou a história, escrevendo “MOS” em ambas as folhas. Sua escrita de memória aproximou-se da escrita normal de “Nós”. Na primeira folha, Ana apagou o desenho, supomos que por medo de errar, ou excesso de expectativa em relação ao desenho. Na segunda folha, não usou borracha.

5.4.3b Descrição da sessão III de Clara

Clara disse não saber escolher entre desenhar ou escrever aquela história. Resolveu desenhar porque achava mais legal. Ela trabalhou em silêncio por alguns minutos, desenhando a casa de Mel, e continuou produzindo seus desenhos. Falou sobre outros assuntos e continuou a desenhar em silêncio. A menina desenhou as borboletas com uns pozinhos, dizendo que elas os soltam. Clara disse que sabia porque a menina da história SE chamava Mel: porque ela gostava de amarelo. Levou um tempo pintando a casa que desenhara com lápis de cor amarelo. A menina desenhava e contava casos da família. Como falou que não tinha mais lugar para desenhar, recebeu outra folha. Diante da

sugestão de escrever, Clara disse não saber direito; então lhe foi sugerido começar pelo título da história. A menina pensou bastante e começou a escrever sem nada falar e leu: “A casa de madeira”. A partir daí, ela continuou falando enquanto escrevia. Depois leu: “A casa de madeira caiu, pois o João levantou a sua casa e foi dormir. Quando ele levantou, a sua casa estava abaixo Como ele é esperto, levou sua casa para o país.” Clara achou a história engraçada, explicou que “os bichinhos que tinha embaixo da terra derrubaram a casa e que ele era esperto, leva a casa para outro país, fora da terra dos bichinhos”. Clara perguntou como se escrevia a palavra “quando”, e quando deveria usar X e CH.

- **Fala Egocêntrica**

A Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante apresentada por Clara se manifestou quando, após ler em voz alta o que havia escrito em silêncio, continuou a escrever as palavras falando em voz alta. Esse resultado confirma que a fala egocêntrica, apesar de ser para si mesma, pode estar direcionada ao outro (Vigotski, 1998a).

- **Produção gráfica livre**

A construção de conhecimento de Clara teve a mediação do desenho sobre o conteúdo da história (fig. 36); da escrita que gerou a invenção de uma história extrapolando a que ouvira (fig. 37); da fala egocêntrica, orientando a escrita; e da fala

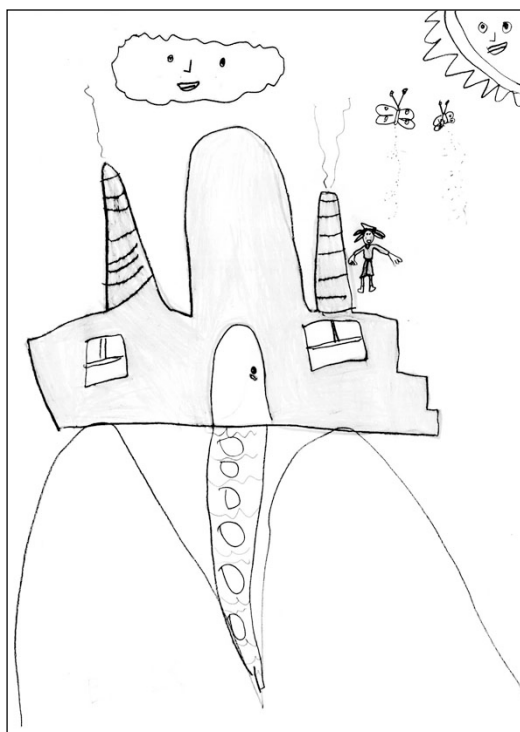


Figura 36 Clara – “Nós”

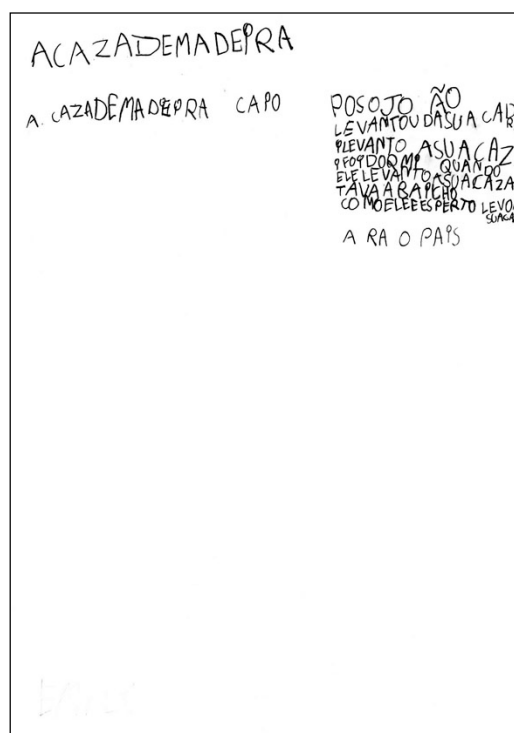


Figura 37 Clara – “Nós”

comunicativa, na leitura de sua escrita ao outro. Clara leu o que produziu, e sua escrita estava próxima do padrão culto, devendo ainda resolver problemas advindos das particularidades da relação fonema/grafema na língua portuguesa.

Consideramos que o processo de construção de conhecimento dessa história mediado pelo desenho de Clara se iniciou com a primeira página do livro sobre a casa amarela de Mel. Clara demorou muito para fazer a casa e para pintá-la de amarelo, como a primeira página do livro contado a ela. Quando recebeu outra folha com solicitação para a escrita, Clara utilizou a sua imaginação e suas experiências com a construção de sua casa, que ficara pronta há pouco tempo; ela generalizou o tema casa e mudou sua história, mediada pela escrita livre, tendo um trabalhador de obras como protagonista.

5.4.3c Descrição da Sessão III de Daniel

Ao ter que escolher entre desenhar ou escrever a história, Daniel prontamente respondeu desenhar, porque gostava mais. Ele anunciava o que ia desenhar, cada cor que escolhia, e os detalhes da história que lembrava. Colocou nome e data na folha, falou que aquela havia terminado e ficou esperando outra folha. E assim, fez várias folhas de desenho. Ao terminar a atividade, foi-lhe sugerido que escrevesse a história. Daniel escreveu “Era uma vez” e o nome “No”, colocou as folhas de desenhos em ordem, narrando a história: “Em Pamonhas, os meninos xingou ela. Repolho. E daí ela..., foi-se embora. Foi-se embora. Ai ela encontrou a vaca. Aqui (pega uma folha). Depois... (olha a folha onde está o nome da história). Ó, esqueci de escrever o S (na palavra Nós). Depois ela... é, encontrou ele. Depois encontrou a bicicleta. Depois esta. (aponta para a folha) E a última... Foi esta.”

- **Fala Egocêntrica**

A fala Externalizada Egocêntrica e Relevante foi usada para narrar a história enquanto desenhava: “Vai sair correndo. Vou fazer aqui até a fumacinha. iiiiiiiiiiiiiiiiii iiiiiiiiiiiiiiiiii. Ficou nervosa, chateada e pegando fogo”; para anunciar os desenhos que ia fazendo: Vou fazer a perna preta, vou fazer a mala dela de laranja, agora vou fazer aquele pombinho que tinha”; para contar os dedos: “Agora a mão dela, 1, 2, 3, 4, 5; 1, 2, 3, 4, 5”; para organizar seus desenhos: “Não sei que cor vou fazer o olho. Vou fazer a boca dela de batom. Olha o bocão”; para soletrar a relação fonema/grafema: “Vou fazer o nome dele. QUI, QUI - QUA, QUE, QUI, O QUE e o I, QUI, QUI, o C e o I; QUO-QUO. O C e o O”.

- **Produção gráfica livre**

A construção de conhecimento de Daniel foi mediada pelo desenho, enquanto conteúdo da história e como *scaffolding* para a organização da narrativa; pela escrita do nome do personagem e do título da história; e pela fala egocêntrica que orientou a

produção do relato do menino. Apesar de ser uma fala que orientava a ação de desenhar de Daniel, era também uma fala dirigida para um interlocutor ouvinte, como se esperasse confirmação do que dizia da história.

Os desenhos do Daniel registraram as partes mais significativas da história, pela mediação instrumental, cada cena em uma folha, mostrando que ele acompanhou a leitura a ponto de conseguir lembrar e dar sequência ao enredo do livro. Os desenhos foram feitos rapidamente para acompanhar a narrativa, sendo esquemáticos e sugerindo a existência de um léxico gráfico, apresentando figuras com poucos traços, porém significativos (Pinto & Bombi, 1999).

O processo de construção de conhecimento do Daniel foi mediado pelos desenhos da história que lhe foi contada. A fala egocêntrica foi a organizadora dessa narrativa, que ele dispôs em várias folhas. Nesse processo de construção da história, Daniel utilizava o desenho que tinha feito anteriormente para se basear e lembrava a sequência da história para desenhar a próxima folha/quadro. Sua fala acompanhava suas dificuldades de lembrar, mas rapidamente ele lembrava a sequência. A fala e o desenho serviam de *scaffolding* para o próximo quadro. A mediação da escrita livre foi feita para colocar o nome do Kiko; depois, só para escrever ERAUMAVIS ao final da história desenhada. Rapidamente também ele organizou os vários quadros feitos para compor a história e, com autocrítica, ao verificar ter escrito o título da história NÓ, acrescentou um S, para obter NÓS.



Figura 38 Daniel – “Nós”

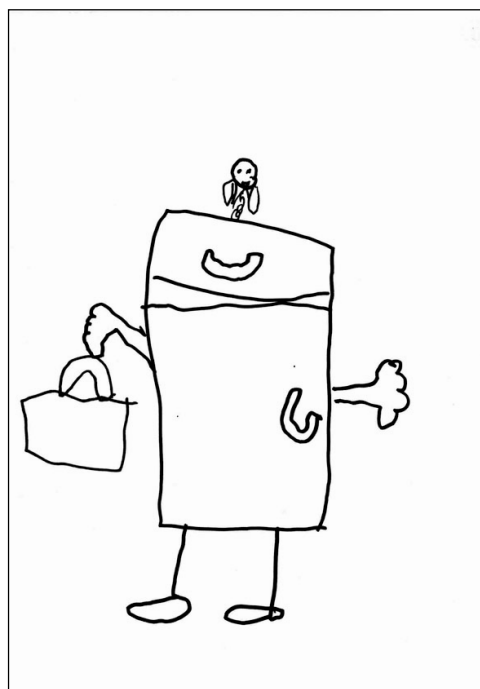


Figura 39 Daniel – “Nós”



Figura 40 Daniel – “Nós”.



Figura 41 Daniel – “Nós”

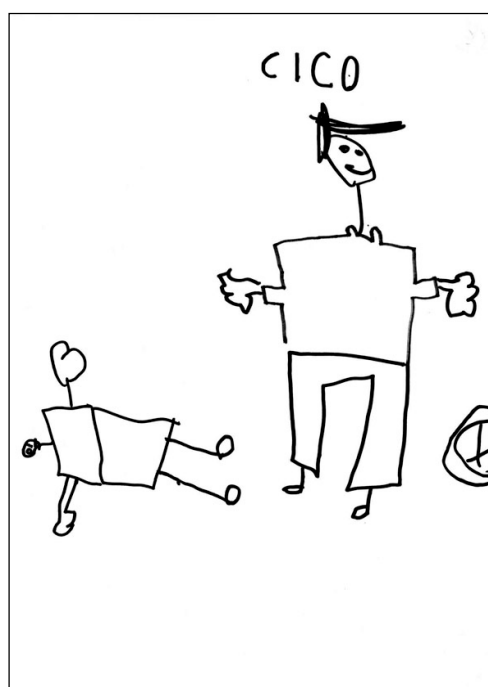


Figura 43 Daniel – “Nós”.

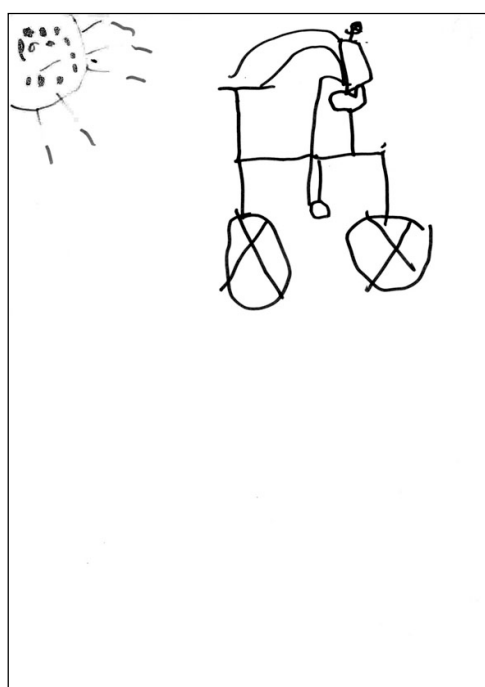


Figura 43 Daniel – “Nós”.



Figura 44 Daniel – “Nós”.

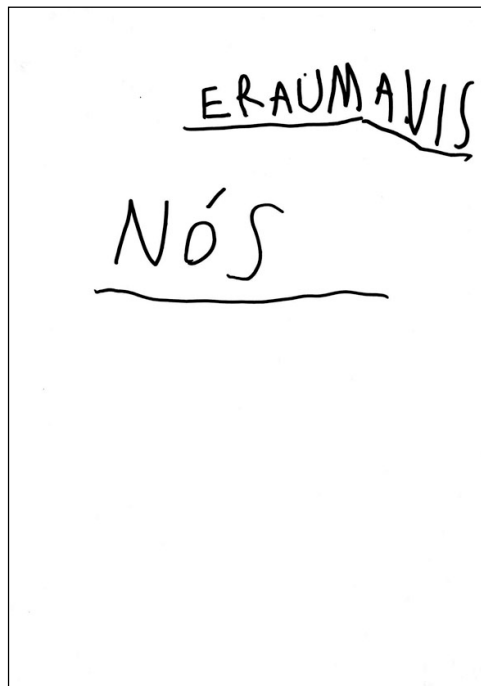


Figura 45 Daniel – “Nós”

5.4.3d Descrição da sessão III de Felipe

Ao ter que escolher entre desenhar ou escrever, Felipe prontamente respondeu desenhar, porque gostava mais. Começou a desenhar o pai da Melissa, sua prima, porque relacionou a Mel da história com sua prima Melissa. Ao desenhar emitia sons e contava o número de dedos da figura que fazia. Anunciava o que ia desenhar. Disse que ia pintar, mas foi incentivado a continuar desenhando a história. Ele resolveu fazer a vaca. Ao ver que não havia mais lugar para fazer a vaca, mais uma folha lhe foi oferecida. Felipe aceitou e disse estar fazendo corretamente a história dele. E continuou a contar o que ele fazia, o que a personagem fazia e a gesticular. Quando solicitado a escrever, Felipe aceitou prontamente. Então, Felipe disse: “vou olhar a história”, olhou seus desenhos e foi falando, soletrando com pronúncia artificial, produziu uma frase e a leu. Continuou a falar e a olhar às vezes para seus desenhos, enquanto escrevia. Felipe se admirou da quantidade de escritos que fez.

- **Fala Egocêntrica**

A fala Externalizada Egocêntrica e Relevante sendo usada para narrar a história: “agora a água, ela mergulhou lá no fundo, até a cintura, ela sabia; as pernas batendo e os braços” (aqui a fala foi acompanhada do gesto de dar braçadas), e “ele deixou a bicicleta ali, a bike, e aí a Melissa, vou fazer amarelo... ela pedalou até cair em cima dele”; para anunciar o que ia fazer: “a geladeira, o pinguim, o braço e a mala e a menina subiu na montanha e subindo e descendo”, não satisfeito em falar gesticulou as braçadas; e para

soletrar a relação fonema/grafema.

- **Produção gráfica livre**

A construção de conhecimento de Felipe foi mediada pelo desenho, colocando o conteúdo da história; pela escrita, colocando também o conteúdo da história registrada pelo desenho; e pela fala egocêntrica, como organizadora da narrativa que orientou seus desenhos (fig. 46 e 47), que, por sua vez, orientaram sua escrita (fig. 48). Os desenhos foram esquemáticos, porém significativos e pertinentes à história, como os desenhos do Daniel. A diferença foi a mediação instrumental dada por Felipe, que organizou as cenas em sequência na mesma folha, ocupando espaços diferentes.

Escreveu o título e a história com escrita livre, já bem próxima da norma culta. Entretanto as palavras eram emendadas umas nas outras. Felipe falava enquanto escrevia: “Nós. Todo mundo riu da Melissa, ela viajou. Ela tem uma mala, encontrou com uma vaca. A vaca correu atrás da Melissa. A vaca não conseguiu, ela nadou, a vaca parou na terra. Parou de correr e viu o Kiko lá. Correu com a bicicleta e caiu em cima do Kiko. Ela sorriu de felicidade. Kiko levou eles para a cidade do Kiko. Lá todo mundo deu os nós.”

Os estudos sobre segmentação¹³ consideram que as crianças segmentam as palavras não pelo valor semântico, mas por outros aspectos que podem variar de criança para criança, por exemplo, como as sutilezas dos sons das palavras no conjunto da frase, que o adulto alfabetizado não percebe, ou elas separam subpartes de palavras que já conhecem de uma palavra que estão escrevendo (Abaurre, 1992; Capristano, 2007).

Consideramos que o processo de construção de conhecimento utiliza todas as formas de mediação possíveis. Felipe falou sobre o que quis desenhar e organizou a narrativa das sequências da história, fez os sons, gesticulou e comentou sobre a história no processo de desenhar. Foi bom observador

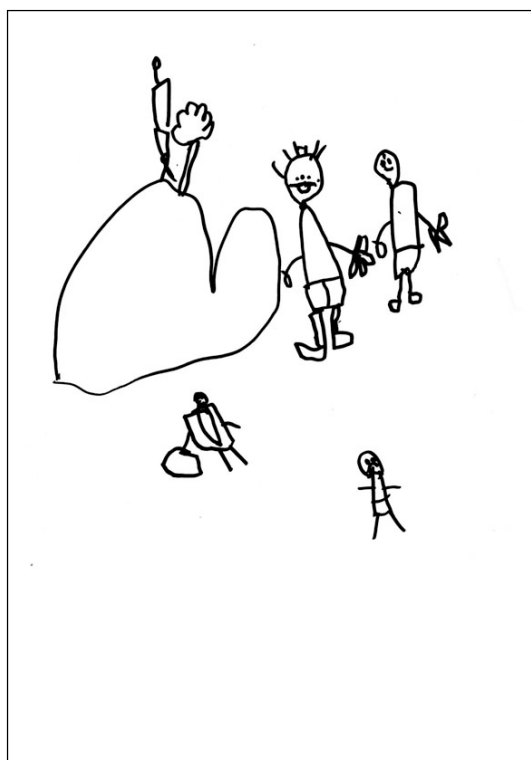


Figura 46 Felipe – “Nós”

¹³ Trouxemos a segmentação por figurar nas produções gráficas livres das crianças quando elas começaram a produzir textos maiores.

e ouvinte da história contada e assim lembrou-se de todo o enredo e o colocou em desenhos organizados em espaços específicos nas folhas, dando a sequência esperada. Seus desenhos serviram de *scaffolding* à escrita, porque foram vistos antes e durante a realização do texto, para orientar o que ia sendo escrito. Os desenhos já haviam sido pensados e organizados pela fala egocêntrica. Para a escrita, bastou seguir o mesmo caminho. Felipe produziu um texto com grande quantidade de escritos, significando que o apoio dos vários desenhos organizados ofereceu mais elementos para serem escritos e com mais detalhes (Baghban, 2007; Caldwell & Moore, 1991; Calkins, 2002; Colello, 2007; Oken-Wright, 1998).



Figura 47 Felipe – “Nós”

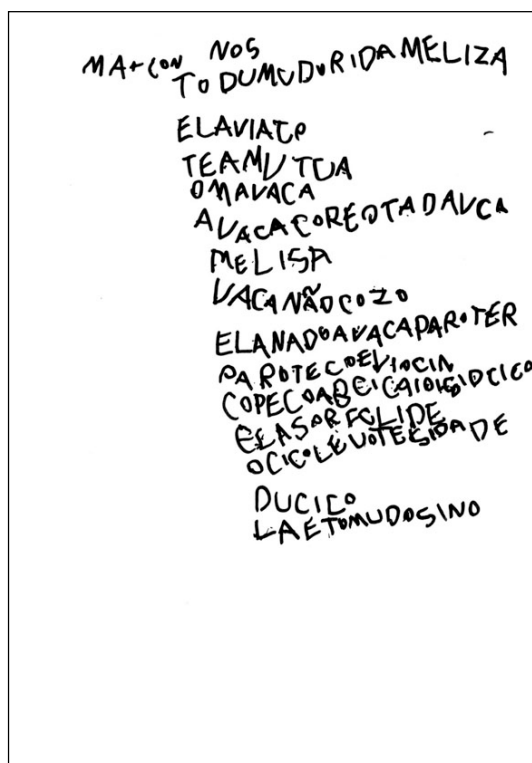


Figura 48 Felipe – “Nós”

5.4.3e Descrição da sessão III de Renato

Renato primeiro escolheu escrever; depois mudou para desenhar a história. Ele falou que ia fazer a linha e colocou linhas no seu papel, no sentido horizontal. E começou a desenhar em silêncio. Desenhando sucintamente e disse que havia terminado: “Pronto!” Quando solicitado a escrever, Renato disse estar cansado, mas, com um pouco de insistência, escreveu a história nas linhas que havia feito. A primeira frase, ele anunciou conforme escrevia, depois se manteve em silêncio. Voltou a falar quando escrevia a última frase, e disse “pronto”. Não quis ler, explicando que não precisava.

- **Fala Egocêntrica**

A fala Externalizada Egocêntrica e Relevante sendo usada para anunciar a história: “E aqui a borboleta voando... agora vou fazer a bicicleta... não sei fazer”; para escrever o título: “Kiko e a Mel” e as frases: “A Mel e a abelhinha voando”; “A bicicleta voando”.

- **Produção gráfica livre**

A construção de conhecimento do Renato foi mediada pelo desenho e pela escrita como conteúdo da história; e pela fala egocêntrica, organizando o desenho e a escrita, apesar de a maior parte do tempo Renato ter se mantido em silêncio, pois podia estar com a fala já internalizada. Os desenhos mantiveram as características da mediação instrumental já demonstrada pelo menino: desenhar no canto esquerdo, de cima para baixo e com risco embaixo das cenas e escrever na frente dos desenhos de cada linha riscada (fig. 49). O texto escrito não foi lido, mas notam-se tentativas de escrita. Na primeira linha, era o título: “o Kiko e a Mel”, na segunda, “a Mel e a borboletinha”; na última, “bicicleta voando”. Renato desenhou e escreveu do seu jeito, livremente.

Consideramos que o processo de construção de conhecimento do Renato mediado pelo texto lido foi colocado de maneira sintética pelos tipos de desenhos próprios do Renato:

as figuras esquemáticas colocadas em cenas, uma sobre a outra, em sequência da história. Os elementos dos desenhos colocam os principais acontecimentos da história: a primeira página, em que aparece a casa da menina, a menina sempre com abelhas, fugindo e encontrando o Kiko e a bicicleta. Renato fez

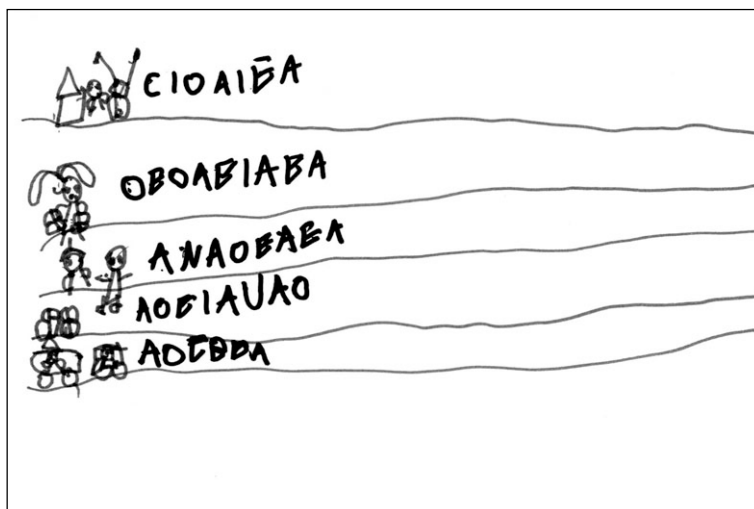


Figura 49 Renato – “Nós”

associações, nem sempre corretas, como apoio à memória, O nome Mel o levou a lembrar de abelhas, e não de borboletas, ao redor da personagem. Já o nome de Kiko, Renato e as demais crianças não esqueceram, supomos que elas fizeram associação ao personagem com o mesmo nome de um seriado de TV popular entre as crianças. Quanto à utilização da escrita livre, Renato escreveu o título, colocando poucas letras; escreveu em silêncio e depois falou enquanto escrevia a última frase.

5.4.3f Conclusões dos resultados da sessão III em momentos individuais

Considerando nosso objetivo de identificar os usos e funções da fala, do desenho e da escrita livre, e as possíveis relações estabelecidas entre eles, na construção de conhecimento em momentos individuais, nossos resultados indicam que:

- Identificamos o uso da fala egocêntrica com função de orientar o desenho e a escrita; o uso da fala egocêntrica geradora de fala comunicativa, com função de esperar uma reação de concordância ou discordância do outro. (Foi o caso de Daniel e de Felipe, que anunciavam e relatavam suas produções gráficas livres e olhavam de vez em quando para a pesquisadora, como se esperassem alguma reação, sempre que ela demorava em comentar suas produções.); o uso da fala comunicativa com função de significar ao outro o que desenhou e escreveu, no caso de todas as crianças que relataram seus desenhos e suas escritas.
- Identificamos o uso do desenho com função de significar a narrativa da história e de *scaffolding* para, a partir da sequência desenhada, escrever a história. Foi o caso de Felipe. Seus desenhos o fizeram lembrar da história, que ele escreveu detalhadamente.
- Identificamos o uso da escrita livre com função de nomear o título da história, caso de todas as crianças; de significar as narrativas da história. Felipe e Renato escreveram sobre as cenas, sendo que Felipe criou um texto completo, e Clara fugiu do tema, mas fez uma outra história baseada na casa do livro que desenhou.
- O uso das falas egocêntrica e comunicativa, do desenho e da escrita livre com função de mediação instrumental pela criança para organizar o texto desenhado e escrito na mediação simbólica da construção de conhecimento: Clara, uma cena; Ana, duas; Daniel, Felipe e Renato, várias cenas, sendo que Daniel, uma cena por folha. Felipe planejou sua produção de escrita livre em frases, formando um texto.

Notamos que o processo de construção de Daniel e Felipe mediado pelo reconto do texto lido teve a fala como primeiro mediador, por organizar o desenho e a sequência da história em cenas. O desenho em cenas foi o *scaffolding* para a escrita de Felipe e Renato; eles olhavam no desenho para escrever um texto original. Felipe conseguiu fazer um texto grande e detalhado por ter organizado melhor seus desenhos. Com a organização da narrativa oral, Daniel colocou uma cena por folha para contar a história. Algumas crianças, Ana e Clara, focaram na cena de que mais gostaram ou na parte significativa do texto da história, para realizar seu reconto em produções gráficas livres. O desenho pôde funcionar também para extrapolar a história do livro, um elemento da ilustração do livro pôde inspirar outro enredo relacionando com conhecimentos prévios e experiências anteriores.

Foi o caso de Clara que, a partir da casa que ela desenhou inspirada no livro, inventou uma história escrita, baseando-se em sua experiência sobre a recente construção de sua própria casa.

5.4.4 Descrição da sessão IV – Desenho e escrita livre sobre Animais

Nesta última sessão, a proposta foi uma conversa sobre animais, procurando fazer com que a criança participasse, checasse seus conhecimentos prévios e, de preferência, os ampliasse com esse diálogo. A problemática da atividade foi escrever sobre animais, aceitando os desenhos que as crianças quisessem fazer.

5.4.4a Descrição da sessão IV de Ana

A conversa se iniciou com a menina dizendo não conhecer nenhum animal e nunca ter ido ao zoológico. Ela só conhecia gato. Houve, então, um diálogo sobre vários bichos de verdade e de desenho animado. Apesar de a solicitação da atividade ser escrever, Ana primeiro desenhou e depois escreveu. Ela escreveu palavras que sua mãe tinha lhe ensinado e se inspirou em cartazes contendo figuras de animais com a letra inicial que estavam afixados na sala, para escolher o que desenhar; assim, ela sabia sempre com que letra começava. Ana conversou bastante durante esta atividade.

- **Fala Egocêntrica**

Não Identificada.

- **Produção gráfica livre**

A construção de conhecimento sobre animais foi mediada pelo desenho para o conhecimento do animal; pela escrita livre para nomear seus desenhos; e pela fala comunicativa, para contar ao outro o que desenhava e escrevia daquilo que conhecia.

Como podemos observar na figura 50, Ana desenhou e escreveu GATO na norma culta; depois escreveu rato em letra de mão e o desenhou. Ana disse “Escrevi ‘rato’. Sabe, o gato pega o rato”. Desenhou o coelho, escreveu CO e começou a desenhar o urso. Disse que sua mãe lhe havia ensinado a escrever urso. Depois, empolgada em contar o que a mãe lhe ensinara, escreveu ABELHA e ABACAXI. Escreveu tucano, TUOL. Assim descontraída, foi desenhando, colocando os nomes já conhecidos e outros inventados. Ana fez outra folha do mesmo modo, figura 51. Os cartazes que Ana olhava continham apenas a relação letra inicial/desenho, portanto suas escritas não foram copiadas. A criança usou a escrita para nomear seus desenhos, dando significado escrito a seu desenho (Calkins, 2005; Teberoski, 1989).

Consideramos que o processo de construção do conhecimento mediado pelo diálogo sobre animais resultou em desenhos de animais e na escrita de seus nomes. Ana,

animada pela atividade, utilizou conhecimentos prévios ensinados por sua mãe, resultado

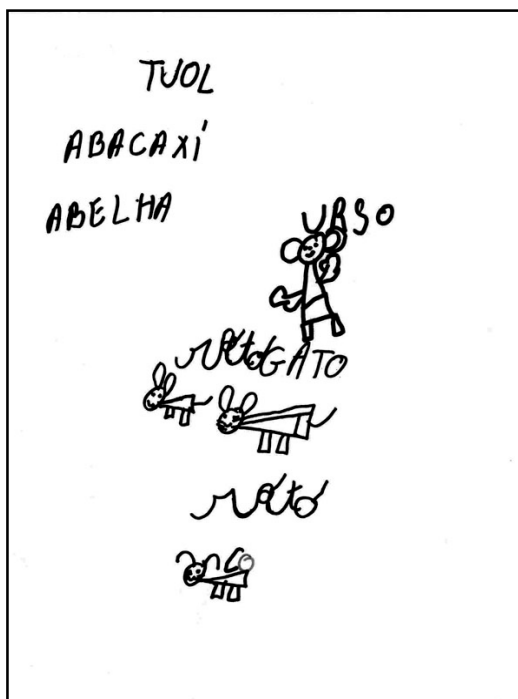


Figura 50 Ana – “Animais”

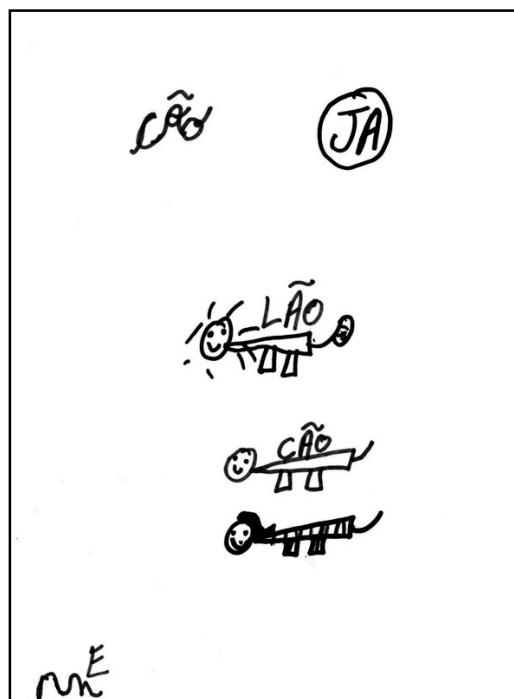


Figura 51 Ana – “Animais”

das práticas de letramento em família, que Ana transferiu para a escola. Além da mediação do ambiente alfabetizador de uma sala de pré-escola com cartazes contendo as letras do alfabeto/desenho de animais correspondentes, servindo de apoio para dar ideias quanto ao animal que ela desenharia e a letra inicial do nome que escreveria.

5.4.4b Descrição da sessão IV de Clara

A conversa sobre animais começou com os bichos que a Clara tinha em casa e depois sobre os do zoológico. A conversa rendeu, porque a menina conhecia vários animais. A pesquisadora pediu para a Clara escrever sobre animais. Mas, em vez de escrever, ela começou a desenhar, silenciosamente. Seu desenho era detalhista. Quando recebeu a sugestão de escrever em uma outra folha, Clara escreveu em silêncio uma pergunta que ela mesma respondeu, colocou seu nome na folha. Em outra folha, Clara escreveu seu apelido e desenhou uma tartaruga. Ao escrever sobre esse animal, Clara falava em voz alta o que ia escrevendo. Novamente fez uma pergunta e ela mesma respondeu.

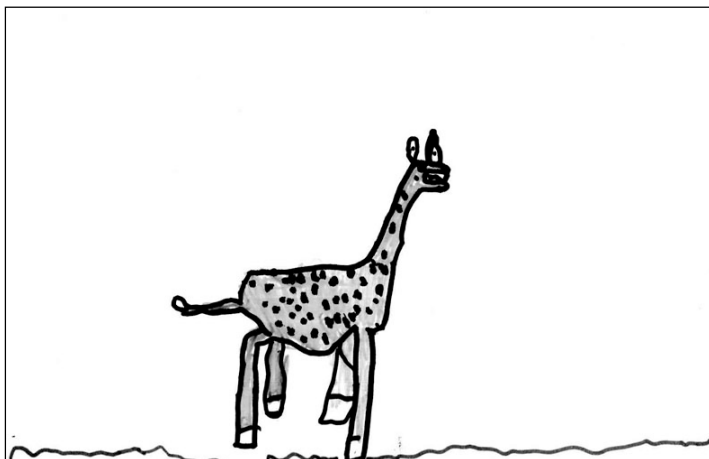


Figura 52 Clara – “Animais”

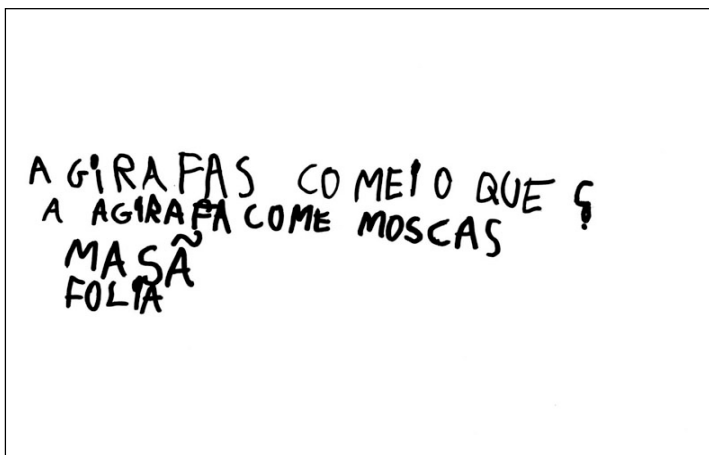


Figura 53 Clara – “Animais”

gênero de texto utilizado na escola de pergunta/resposta. Notamos, também, que a menina empregou detalhes mais avançados da língua escrita em relação à escolaridade esperada de uma classe de BIA 1, como a pontuação, o que nos levou a concluir que esse tipo de informação, Clara trouxe de suas práticas de letramento em família.

- **Fala Egocêntrica**

A fala Externalizada Egocêntrica e Relevante sendo usada para orientar a escrita: “A TAR-TA-RU-GA CO-RRE RA-PI-DO? A TAR-TA-RU-GA COR-RE DE-VA-GAR”.

- **Produção gráfica livre**

A construção de conhecimento de

Consideramos que o processo de construção de conhecimento mediado pelo diálogo sobre animais resultou em desenho do animal e escrita em texto de pergunta e resposta elaborado por Clara, baseando em conhecimentos que a menina tinha sobre o que desenhou e escreveu, utilizando o desenho como dispositivo com função mnemônica, de fazer associações para lembrar o que conhecia previamente do animal (Luria, 1988, 1992b; Vigotski, 1994a). E, num processo original de escrita, escreveu esse conhecimento no



Figura 54 Clara – “Animais”

Clara foi mediada por desenho detalhado, funcionando como dispositivo de memória para a escrita, com várias informações sobre o animal; a fala egocêntrica apareceu apenas uma vez, na escrita da tartaruga. Ela demonstrou, em suas produções gráficas livres, conhecimento prévio do assunto de animais e de pontuação de frase (fig. 52, 53 e 54). A organização do texto de Clara teve a mediação instrumental do tipo pergunta/resposta.

5.4.4c Descrição da sessão IV de Daniel

Daniel disse gostar muito de animais e que queria ser veterinário. Ele contou ter coelhos em sua casa, contou muitos casos sobre esses animais. Após a conversa, foi-lhe sugerido escrever sobre esse assunto que ele conhecia muito. O menino disse sem muita paciência: “Ah, escrever? Tem algum lápis aí?” Ao que lhe foi respondido que poderia usar lápis ou caneta colorida. O menino respondeu “Vou escrever com a caneta preta. (escreve soletrando em voz alta): EU GOS-TO DE A-NI-MAL (para de escrever). Posso desenhar? Vou desenhar um elefante, pode? Ou quer que eu desenho uma mula sem cabeça?” O menino demonstrou seu descontentamento quanto ao nosso pedido de escrita sobre animais, que contrariava, naquele momento, a sua demanda por desenhá-los. Apesar disso, escreveu bem rápido uma frase e, demonstrando impaciência, pediu para desenhar. Depois, desenhou vários animais, um por folha, e escreveu sobre eles.

- **Fala Egocêntrica**

A fala Externalizada Egocêntrica e Relevante sendo usada para anunciar o que vai

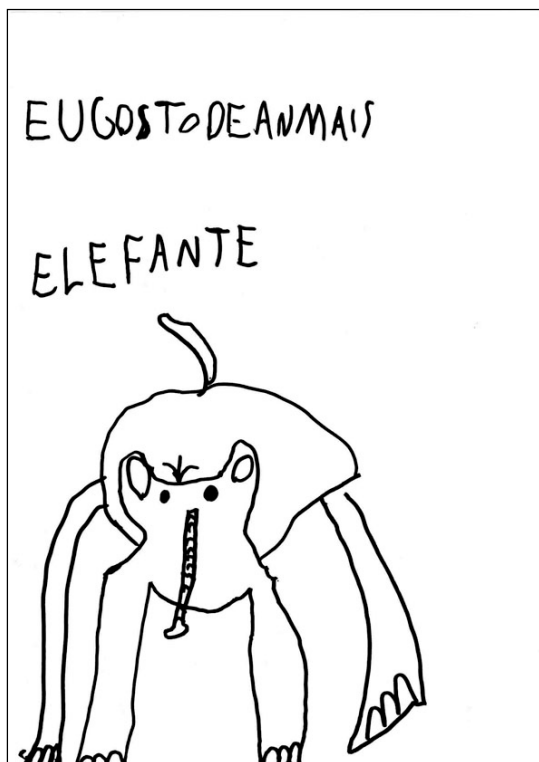


Figura 56 Daniel – “Animais”

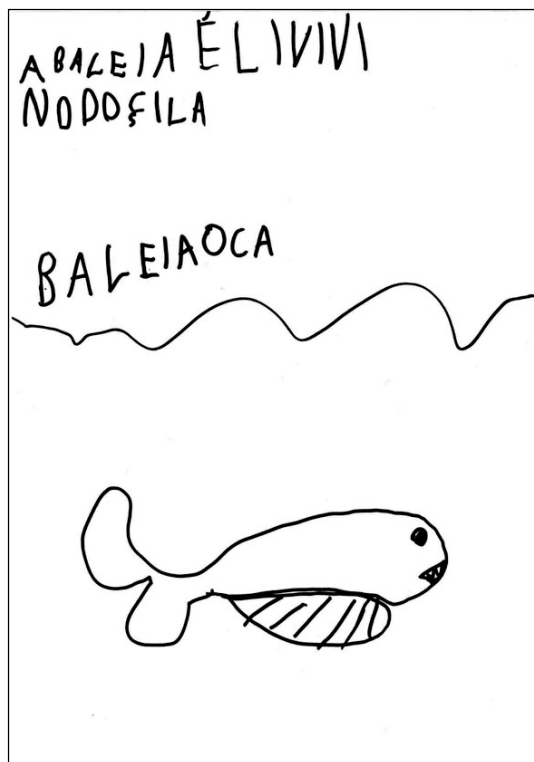


Figura 56 Daniel – “Animais”

desenhar e para acompanhar a escrita: “EU GOS-TO DE A-NI-MAL”; “ÉLVI-VINODO-ÇILA”.

- **Produção gráfica livre**

A construção de conhecimento de Daniel foi mediada pelo desenho e pela escrita livre, relatando o conteúdo e seu interesse por animais; pela fala egocêntrica, como orientação do desenho e da escrita; e pela fala comunicativa, com muitas trocas de

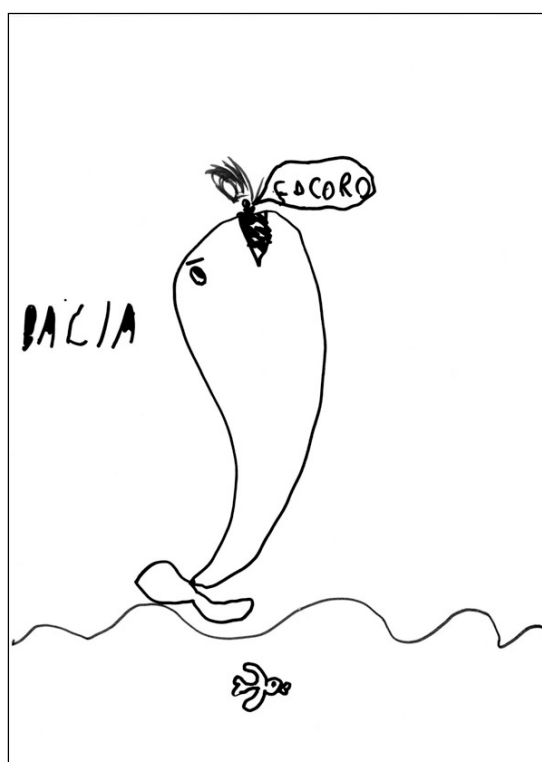


Figura 57 Daniel – “Nós”

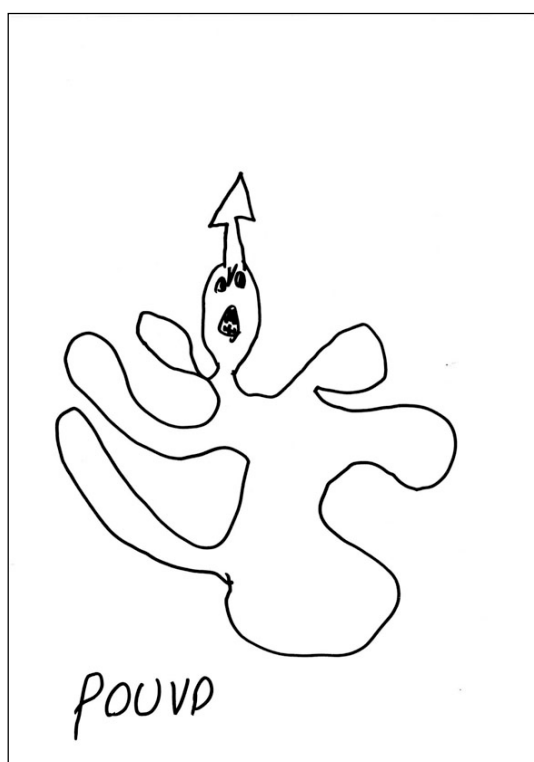


Figura 58 Daniel – “Animais”

significação sobre tipos de animais, onde vivem, o que fazem e o que comem. Os desenhos e os escritos de Daniel demonstram conhecimento prévio sobre esse assunto. Nota-se uma relação estabelecida entre o desenho e a escrita. Primeiramente, a escrita funcionou como nomeação do elefante (fig. 55), das baleias (fig. 56 e 57) e do polvo (fig. 58) desenhados. Em adição, notamos a escrita dando voz ao desenho, como o peixe na boca da baleia gritando por socorro, por meio da escrita em um balão (fig. 57), como nas histórias em quadrinhos, isto é, a criança aplicando a função de outro gênero de texto para sua produção gráfica livre (Anning & Ring, 2009; Dyson, 2008).

Consideramos que o processo de construção de conhecimento de Daniel mediado pelo diálogo entre a pesquisadora e ele sobre o assunto animais trouxe vários

conhecimentos e experiências prévios do menino. Conhecimentos e experiências são gerados nas práticas de letramento multimodal da família e da comunidade, nas quais a criança, normalmente, encontra informações sobre os animais em livros, enciclopédias, programas na TV, Internet (Cameron, 1997; Descardecí, 2002; Dyson, 2008; Kendrick & McKay, 2004; Norris & cols., 1997); e nas idas ao zoológico, com as informações *in loco* e as registradas em tabuletas escritas sobre o habitat e os hábitos alimentares de cada animal. Quanto maior for a experiência da criança no assunto, melhor ela pode escrever e desenhar sobre ele, testando o que já sabe com as trocas de significados no ensinar, aprender e desenvolver no diálogo com o outro (Alexander, 2003, 2005; Pontecorvo & cols., 2005).

5.4.4d Descrição da sessão IV de Felipe

Felipe foi incentivando a falar o que sabia sobre o tema animais, começando com os animais que tinha em casa, os do zoológico e dos desenhos animados. Após a conversa, foi solicitado ao menino escrever o que quisesse sobre animais. Ele disse: “Eu não quero escrever, quero desenhar. Eu adoro.” O Felipe começou a desenhar o pica-pau e outros personagens do desenho animado da TV, anunciando o que desenhava. Quando foi novamente sugerido a ele que escrevesse, Felipe pegou a folha oferecida para a escrita e disse para deixar do lado, porque faria depois. Continuou a desenhar. Então, resolveu escrever sobre o cachorro. Começou com uma escrita silenciosa e depois passou a silabar ao escrever. Felipe atentou para o cartaz do leão, afixado na sala, que continha imagem e letra inicial, e começou a escrever o que sabia sobre esse animal. Ao acabar, voltou novamente sua atenção aos cartazes e resolveu fazer um urso. Fez a escrita silenciosamente, mas mexia os lábios enquanto ia escrevendo.

- **Fala Egocêntrica**

Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante sendo usada para organizar o desenho: “O que eu vou desenhar?”; “ê, ê, ê, ê, ê, ê, ê” imitação do pica-pau; para orientar a escrita: CAR-NI FRES-FRES-CRA-CRA. CRA e; Manifestações Externalizadas Relevantes sendo usada para a escrita silenciosa, o uso da fala interna no ato de escrita.

- **Produção gráfica livre**

A construção de conhecimento do Felipe foi mediada pelo desenho e pela escrita, ao demonstrar informações sobre animais; e pela fala externalizada egocêntrica e pela fala interna, para organizar seu desenho e sua escrita livre. Felipe disse que seu desenho era o pica-pau do desenho animado com demais personagens: a namorada Minie, o Zé Leôncio e outro passarinho (fig. 59). Sua escrita livre, informando sobre o cachorro, o leão e o urso, formava frases num texto: “Cachorro, quando aparece alguém, fica feliz brincando;

Quando está comendo, ele morde”; “O leão, quando ele UAU trisca, come carne fresca”. “O urso é muito perigoso. O urso é muito selvagem” (fig. 60). Pode-se dizer que ele está com a escrita próxima da norma padrão, embora haja suspensão de letras, pois a criança pode colocar uma letra para uma palavra ao escrever frases (Ferreiro & Teberosky, 1986). Felipe construiu textos originais utilizando a mediação instrumental para organizá-los em frases.

Consideramos que o processo de construção de conhecimento de Felipe mediado

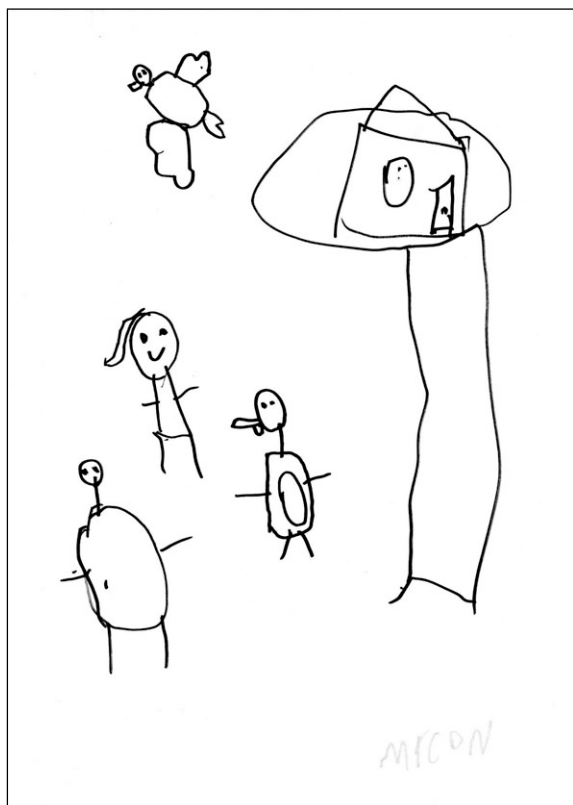


Figura 59 Felipe – “Animais”

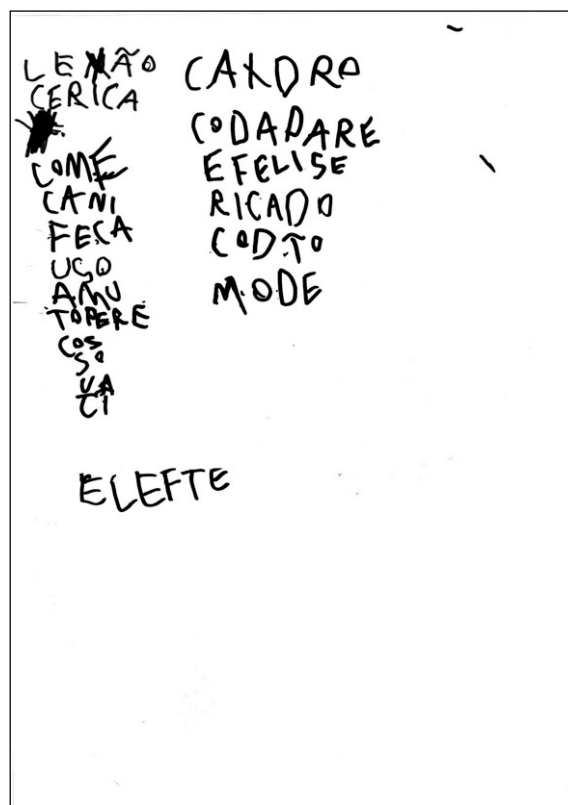


Figura 60 Felipe – “Animais”

pelo diálogo sobre animais teve o desenho, enquanto preferência verbalizada pelo menino, como mediador inicial. Felipe colocou sua imaginação nesse processo para contar sobre o animal pica-pau e desenhar uma cena do desenho animado. Todavia, ao ir para a escrita, o dispositivo usado como *scaffolding* foi seu cachorro de estimação, assunto no qual demonstrou conhecimentos prévios acerca dos hábitos e das características caninas. Para outras escritas, inspirou-se nos cartazes da sala que continham animais. Essa estratégia foi utilizada também por Ana e Renato. Novamente, temos o ambiente alfabetizador sendo o mediador da construção de conhecimento por servir de *scaffolding*. Neste caso, a figura do animal desencadeia ideias para as crianças relacionarem com conhecimentos prévios ou discutidos no diálogo com a pesquisadora sobre o animal (Bruner, 1975; Luria, 1988;

Matusov & cols., 2007).

5.4.4e Descrição da sessão IV de Renato

A conversa sobre animais começou com os bichos que os primos do Renato tinham em casa. Como nunca foi ao zoológico, houve bastante conversa sobre vários animais que aparecem na televisão e outros, que estavam em cartazes na parede da sala. Solicitado a escrever, Renato desenhou uma girafa e um golfinho. Diante de nova solicitação de escrita, ele disse que iria fazer somente os nomes dos animais. Renato desenhou, escreveu e leu o que havia escrito. Mais folhas lhe foram oferecidas, e Renato fez mais desenhos e escritas colocando os nomes.

- **Fala Egocêntrica**

Não identificada.

- **Produção gráfica livre**

A construção de conhecimento de Renato foi mediada pelo desenho como o

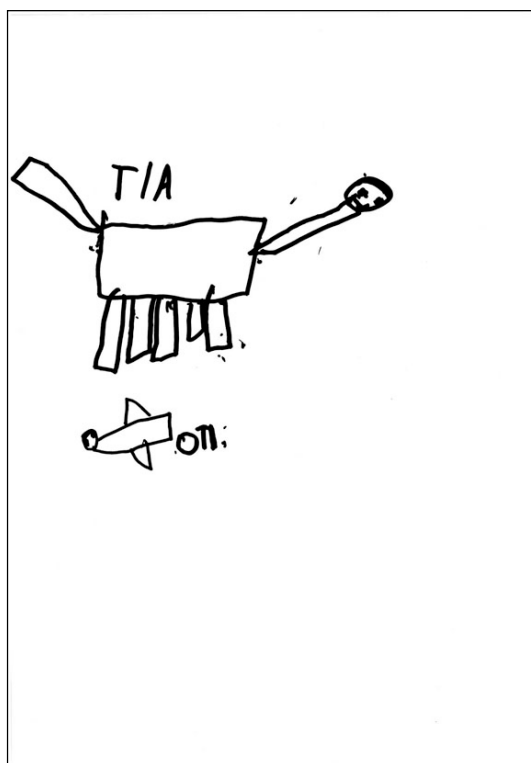


Figura 61 Renato – “Animais”

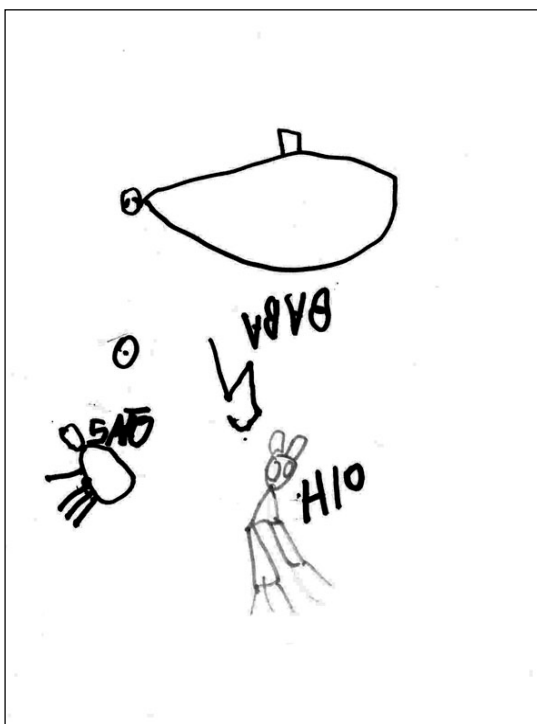


Figura 62 Renato – “Animais”

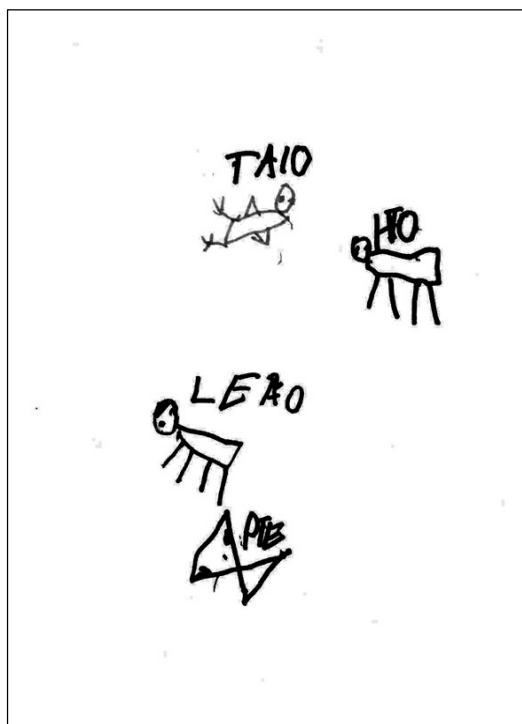


Figura 63 Renato – “Animais”

conteúdo do tema; pela escrita para nomear os desenhos; e pela fala comunicativa, para ler o que fez e perguntar quando tinha dúvidas sobre animais. As dúvidas do menino eram quanto ao número de “pés” dos animais. Em suas folhas, Renato desenhou e escreveu os nomes dos animais e, depois, leu cada um. Na figura 61, girafa e golfinho, na 62, passarinho, cachorro, leão e peixe e, na 63, tubarão, patinho e gato.

Consideramos que o processo de construção de conhecimento de Renato mediado pelo diálogo com a pesquisadora teve o desenho como preferência à escrita (Colello, 2007, Sildelnick & Svoboda, 2000; Power, 1997). Quando solicitado a escrever, prontamente decidiu colocar os nomes nos desenhos feitos. Renato também utilizou os cartazes da sala como *scaffolding* para lhe dar idéias de animais para escrever. Ele desenhou por toda a folha, escreveu o nome de todos os animais desenhados e aceitou mais folhas para realizar suas produções gráficas livres em maior número. Sua escrita livre de algumas palavras acompanhou o som da sílaba, colocando apenas uma letra e, para outras, colocou sílabas com mais de uma letra ou o nome já memorizado, como leão.

5.4.4f Conclusões dos resultados da sessão IV em momentos individuais

Considerando nosso objetivo de identificar os usos e funções da fala, do desenho e da escrita livre, e as possíveis relações estabelecidas entre eles, na construção de conhecimento em momentos individuais, nossos resultados indicam que:

- Identificamos o uso da fala egocêntrica com função de orientar o desenho e a escrita; o uso da fala egocêntrica geradora de fala comunicativa, com função de esperar uma reação de concordância ou discordância do outro. (Foi o caso de Daniel e de Felipe anunciarem e relatarem suas produções gráficas livres e olharem, de vez em quando, para a pesquisadora, como se esperassem alguma reação quando esta demorava em comentar suas produções.); o uso da fala comunicativa com função de significar ao outro o que desenhou e escreveu. Todas as crianças relataram seus desenhos e suas escritas.
- Identificamos o uso do desenho com função de significar as informações sobre os animais. Clara se apoiou em seu desenho para escrever o conhecimento que lembrava do animal.
- Identificamos o uso da escrita livre com as funções de: nomear os desenhos, caso de Ana, Daniel e Renato, que escreveram os nomes dos desenhos que fizeram; significar as informações sobre os animais, caso da Clara e Daniel, que escreveram textos sobre os animais desenhados, enquanto Felipe escreveu sobre seu animal de estimação e

outros vistos nos cartazes; designar a fala do animal, caso do Daniel, que desenhou a fala do peixe na boca da baleia.

- O uso das falas egocêntrica e comunicativa, do desenho e da escrita livre com função de mediação instrumental pela criança para organizar o texto desenhado e escrito, caso de Ana e Renato, que dispuseram os desenhos com a escrita do nome perto, em espaço nas folhas, enquanto Daniel fez um animal por folha, colocando o nome perto e escrevendo duas frases. Clara e Felipe planejaram a produção da escrita livre em frases formando um texto.

Observando o processo de construção de conhecimento dessas crianças mediado pelo diálogo sobre os animais, notamos que todas se mostraram animadas e interessadas em demonstrar seus conhecimentos prévios sobre o tema durante a realização da tarefa, o que contribuiu para tornar essa atividade agradável e produtiva para as crianças.

Um outro aspecto observado foi a preferência das crianças pelo desenho em relação à escrita. A criança desenhou o animal de que gostava, tinha de estimação ou que, de algum modo, lembrava, mas também escreveu sobre ele. O desenho serviu de dispositivo mnemônico do conhecimento que a criança tinha, ou que foi adquirido no diálogo, para poder escrever. O ambiente alfabetizador foi outro fator importante na construção de conhecimento, serviu também de dispositivo, de *scaffolding* para sugerir ideias às crianças para a escolha do animal sobre o qual escrever e informar-lhes com que letra começava o nome dele. Finalmente, a realização de produções gráficas livres, com crianças interessadas e motivadas, cujos resultados foram produções originais, em que as crianças lançaram mão de dispositivos mnemônicos dos conhecimentos dos animais e das letras, advindos de cartazes da sala de aula, da comunidade, da TV, da Internet, de revistas, de livros compartilhados com os colegas, com a professora ou com os membros familiares, comendo as práticas de letramento multimodal.

Ao utilizar as três ferramentas simbólicas, as crianças pesquisadas demonstraram preferência por desenhar e também se mostraram animadas para escrever, entremeando desenho e escrita. A fala organizadora, para Clara e Felipe, se apresentou interiorizada algumas vezes, e externalizada em outras. Ana e Renato não falaram muito, não sendo possível avaliar o quanto utilizaram a fala interna, ou o quanto se colocaram em dificuldades reais para realizar suas escritas. Renato quando fez a soletração com os colegas utilizou a fala egocêntrica. Poderíamos dizer que Ana se arriscou menos, não demonstrou fazer o processo de soletração da relação fonema/grafema como Clara, Felipe e Daniel.

VI – CONCLUSÕES

Neste trabalho estudamos as produções gráficas livres, como são consideradas o desenho e a escrita livre, acompanhados da fala. Questionamos os usos e as funções da fala, desenho e escrita da criança, enquanto ferramentas culturais mediadoras, na construção de conhecimento em sala de aula, no coletivo e individualmente; e como a professora e as mães promovem os desenhos e as escritas das crianças nos contextos escolar e familiar. Observamos que o desenho foi a ferramenta cultural preferida da criança de seis anos, usado com função de expressar novos e prévios conhecimentos da história e de seus elementos, e dos animais; além da função planejadora na sistematização da escrita, esta concebida aqui como o principal conhecimento desenvolvido em sala do primeiro ano do ensino fundamental. A fala exerceu a função organizadora do desenho e da escrita. Assim, afirmamos a tese de que essas produções são utilizadas pela criança como ferramentas culturais mediadoras na construção de conhecimento e na avaliação do que já é conhecido.

6.1 OS RESULTADOS DA PESQUISA E O DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA

O processo de produção de conhecimento da criança de seis anos, conforme os resultados desta pesquisa, foi mediado por produções gráficas livres, por diálogo sobre animais e por atividades de letramento oferecidas pela professora e nos ambientes familiares. Para a criança realizar suas produções, utilizou seus conhecimentos prévios e seu imaginário das histórias dos livros infantis, bem como as relações entre letras e imagens advindas da escola, da família e da comunidade onde vive. Pudemos verificar que os usos do desenho, da escrita e da fala exerceram várias funções para essas produções.

Começamos pela fala, que consolida a importância da pedagogia dialógica para o ensino da criança de seis anos e por defendermos que a criança aprende com as trocas dialógicas com o outro, seja a professora, seja outra criança. Notamos, em nossa pesquisa, que os tipos de diálogos estabelecidos entre pares e com a professora fizeram diferença no processo das produções gráficas livres. Quando o diálogo era argumentativo, com elaboração e ampliação de conhecimento e trocas de significados sobre o desenho da criança para o interlocutor, a criança dava sentido a esse processo de desenhar. Exemplificamos esse argumento com as várias vezes em que a professora questionou o que a criança pensou para fazer o desenho, qual história estava subjacente, quem eram os

personagens, as cenas e os cenários desenhados da história. O mesmo ocorreu com a escrita livre. A criança começou a fazer comparações, modificando e ampliando os conceitos necessários à sistematização da escrita quando ela inventou e mostrou suas escritas para a professora, que lhe questionou o som das letras, pedindo ou mostrando a relação fonema/grafema e como se escrevia na norma culta da língua portuguesa.

Essas invenções gráficas são baseadas no conhecimento cultural da criança sobre letras, palavras decoradas ou o nome próprio, advindo das práticas de letramento multimodal que relaciona imagens com letras nos programas e nas propagandas na TV, nas informações *on-line* do computador, nos livros infantis, nas histórias em quadrinhos, nos rótulos de produtos industrializados, na mercearia, na igreja, na farmácia perto de sua casa e no ambiente alfabetizador da sala de aula. Este último, com cartazes de letra/imagem e de letra/imagem/palavra escrita, mediando procedimentalmente as estratégias da criança para relacionar a letra inicial da palavra com o desenho que a representa, dando as condições necessárias a ela de fazer a semiose, ou seja, a tríade de significação do signo e de seu referente pela criança.

Até este ponto, mostramos a pedagogia dialógica, evidenciando a fala comunicativa entre criança e professora em diálogos argumentativos com elaboração de conhecimento, embora, em diálogos sem argumentação, se configurasse ao menos a abertura de um importante canal de escuta: deixar a criança falar sobre o que produziu, mesmo sem ampliação da conversação, porque também para falar ela precisa construir semiose de sua produção para poder explicá-la ao outro.

Entretanto, a pedagogia dialógica não é uma propriedade exclusiva das relações da professora com a criança. Ela acontece nas trocas dialógicas entre pares. Há um mundo à parte, o das relações infantis, aquilo que elas dizem umas para as outras sem que os adultos ouçam, que só foi registrado por nossos gravadores, pois, para estes últimos, as crianças exerceram menos controle sobre suas falas do que para os vídeos. As crianças aprendem umas com as outras em suas atividades de brincar e de aprender. Elas brincam com a tarefa, com o colega e com a professora. Ao desenhar, fazem paródias de música, encontram jeitos divertidos de falar sobre o que estão fazendo, riem de seus próprios desenhos e dos desenhos dos outros. Sobretudo, as crianças discutem a forma de fazer a tarefa proposta pela professora, evidenciando a mediação instrumental de como devem organizar a mediação simbólica da execução do desenho e/ou da escrita no papel. As estratégias de realização das tarefas da escola feitas por algumas crianças são seguidas ou questionadas pelas outras. Há questionamento da forma utilizada por uma criança, réplica

com argumentos de outra, resultando em cada uma delas pensar o seu modo de executar a tarefa. Estão em jogo estratégias de olhar em cartazes que mantêm a relação letra/desenho, de desenhar a história em uma única cena representativa, ou em várias dispostas em quadros, ou em cantos da folha, ou numa cena por folha, de fazer a escrita do nome dos elementos da história desenhados, ou das frases que compõem o texto da história, ou da informação de um determinado assunto.

Ainda sobre a fala, a partir de nossas inserções com as gravações dos diálogos nas mesas das crianças, conseguimos gravar os usos de falas egocêntricas, aquelas que a criança fala para si mesma, com a função de organizar seu desenho, anunciando o que ia desenhar, contando a narrativa da história ao desenhá-la, contando quantos dedos tinha o personagem. Enquanto que, para a escrita, soletrava a relação fonema/grafema, a fim de descobrir qual letra empregaria na palavra ou texto que estava escrevendo. As falas egocêntricas já foram estudadas em escolas e aparecem com maior frequência quando as crianças estão enfrentando momentos de dificuldades (Berk, 1994, 2006; Berk & Spuhl, 1995; Montero, Dios & Huertas, 2001; Winsler, Diaz & Montero, 1997; Winsler & Naglieri, 2003). Nossos resultados indicam a direção de avanço da ciência no caso da escrita sobre a fala egocêntrica de soletração. Quando a criança está tentando escrever ou copiar significativamente uma palavra, ela fala para si, não por estar em dificuldade, mas para entender o mecanismo subjacente na relação fonema/grafema. Ela repete várias vezes o som, há um esforço intelectual para descobrir qual letra faz aquele som. A criança tenta relacionar ao som os conhecimentos prévios como o próprio nome, outros nomes conhecidos ou similares e os ensinamentos da professora, do colega ou dos membros familiares para essa descoberta, enfim, as práticas de letramento.

Estudando as falas egocêntricas das crianças de nossa pesquisa, nossos dados encaminham para outro avanço da ciência, ao observamos uma questão ainda não levantada na literatura sobre funções específicas para os usos da fala egocêntrica. Ao analisar os usos das falas gravadas das crianças no processo de realização das produções gráficas livres, foram evidenciadas as funções geradoras de construção de conhecimento na intersubjetividade. Encontramos o uso da fala egocêntrica com função de gerar comentários por parte da criança interlocutora. Por exemplo, observamos que uma criança estava desenhando e anunciando a narrativa da história, em determinado momento o colega quis saber do que se tratava aquele desenho, ou questionou a veracidade da fala, outro proferiu uma fala egocêntrica de reclamação em relação ao falatório do colega. O uso da fala egocêntrica com outra função, a de gerar, na própria criança que proferiu a fala

egocêntrica, um comentário para as demais crianças da mesa. Por exemplo, uma menina falou que ia desenhar o castelo e a princesa e, depois, convidou outras colegas para desenharem o castelo e a princesa. O uso da fala egocêntrica com a terceira função: de gerar outras falas egocêntricas em outras crianças, pois encontramos um menino nomeando elementos desenhados que apareciam na história para o gravador; logo os demais alunos da mesa também passaram a nomear seus desenhos igualmente para o gravador. O que gerou uma quarta função para a fala egocêntrica, a de avaliação, pois os meninos começaram a notar e a dizer aos outros que erraram, quando nomearam os desenhos que não apareciam na história. Encontramos, ainda, o uso da fala egocêntrica de soletração da relação fonema/grafema de uma criança com a função de gerar outras falas egocêntricas de soletração nos outros colegas da mesa, a que chamamos de fala egocêntrica coletivizada. E, finalmente, o uso da fala egocêntrica da criança com a função de gerar no outro, professora e pesquisadora, comentários de concordância ou discordância ao diálogo, envolvendo os desenhos e a soletração da escrita livre. Nossos resultados se encaminham para a fala egocêntrica na perspectiva de Vigotski (1987, 1998a), que tem a função reguladora e organizadora do pensamento/linguagem na ação da criança, podendo ser direcionada para o outro, como se, de alguma forma, o que a criança estava dizendo pudesse obter concordância ou discordância do outro social.

Retomando as ferramentas culturais desenho e escrita, reafirmamos que o desenho é a ferramenta cultural preferida das crianças de seis anos da pesquisa. Usam o desenho para realizar suas atividades de reconto de história e para contar sobre os animais que conhecem. Observamos o uso do desenho com função de expressar conhecimento sobre a história e sobre animais, relacionando-o a outras informações prévias, desencadeadas pela história ou pelo próprio desenho da criança, o cenário de uma narrativa, os elementos físicos e os personagens do conto. E em relação à escrita, o desenho exerceu a função de *scaffolding*, quando as cenas desenhadas serviam para a organização do texto escrito ou como dispositivo mnemônico, desencadeando o conhecimento necessário para a escrita sobre o assunto desenhado. Em relação ao desenho, encontramos o uso da escrita livre com a função de nomear os componentes ou escrever a história desenhada. Deve-se mencionar, ainda, a função da escrita de mediar o conhecimento de animais, desenhados ou não, e as palavras pedidas pela professora para todas as letras do alfabeto, com signos escritos.

Na reunião das três ferramentas culturais, a fala se constitui como organizadora do desenho e da escrita. Ela permite que a criança anuncie as partes do personagem ou a narrativa da história e, assim, planeje seu desenho e sua escrita, estabelecendo uma forma

de falar e de desenhar o conhecimento que tem sobre o assunto com função avaliativa. A escrita nomeia, com signos escritos, aquele desenho organizado pela fala ou aquela palavra, história ou assuntos discutidos oralmente. Também faz a relação direta com a fala, quando procura entender a soletração fonema/grafema para escrever as palavras ou a história.

Essas relações estabelecidas entre a fala, o desenho e a escrita modificam a maneira de olharmos para o desenvolvimento da criança de seis anos. O que se pensava serem apenas rabiscos ou meros desenhos, ou falatório, comprovamos ter vários usos, exercendo funções diferentes. Quando valorizamos e permitimos as produções gráficas livres da criança, estamos deixando que ela utilize a fala, o desenho e a escrita livres como dispositivos culturais para o processo de construção de novos conhecimentos e como avaliação dos que já possui, principalmente na sistematização da escrita alfabética, na escolarização do primeiro ano do ensino fundamental.

6.2 IMPLICAÇÕES DO ESTUDO PARA A PESQUISA DE CRIANÇAS

Consideramos que a principal implicação de nosso estudo para a pesquisa a partir da fala de crianças se constitui na possibilidade de escutar a criança. A colocação de gravadores de áudio e vídeo para o registro dos enunciados das crianças em processo de construção de conhecimento em interações com o outro social se revelou promissora para entender os processos psicológicos das crianças em desenvolvimento e, assim, abrir caminhos a novas pesquisas. A relação pensamento/linguagem da criança de seis anos foi passível de estudo, pois foi gravado o momento em que a criança estava tendo dificuldades, ou estava organizando sua atividade de desenho, ou ainda construindo práticas a partir dos mecanismos subjacentes à relação fonema/grafema para a escrita.

Consideramos também promissora a utilização das produções gráficas livres para o estudo aprofundado dos processos psicológicos e culturais que a criança utiliza para resolver a maneira de empregar a fala, o desenho e a escrita livremente, para assim, podermos entender seu desenvolvimento, não necessariamente apenas para a faixa etária dos seis anos, que pesquisamos, mas para as crianças pequenas e para as crianças escolares. Quando elas são deixadas livres para produzir suas atividades de escrita, de desenho ou sua voz é ouvida sem censuras, produzem os dispositivos culturais e psicológicos. Um texto livre sobre qualquer assunto serve para o pesquisador estudar o que a criança pensa, o que já sabe, os processos psicológicos subjacentes ao processo de produção.

6.3 IMPLICAÇÕES DO ESTUDO PARA A ESCOLA

A principal implicação deste estudo está na utilização das produções gráficas livres para a sistematização da escrita alfabética. A escolarização da educação infantil e do início do ensino fundamental tem nas mãos um dispositivo cultural da criança para a construção de conhecimento, como uma forma de avaliar o que a criança vem aprendendo e desenvolvendo a partir dos ensinamentos de alfabetização, ciências, matemática, enfim, o conhecimento que compartilha com a professora e colegas na escola. Isto somado ao que aprende vendo a relação imagem e escrita em revistas e livros, desenhos e programas na TV, letreiros de lojas, ofertas do comerciante, informações no computador, enfim, no conhecimento que compartilha com os membros da família e da comunidade em que vive.

As produções gráficas livres não necessitam de que a criança tenha uma idade ideal para realizá-las. Pelo contrário, ela, desde bem pequena, já pode desenhar e escrever do seu jeito, imitando os pais ou copiando seu nome próprio e, com mais idade, ela pode escrever já de forma bem próxima à escrita da norma culta da língua. O intuito de deixar a criança realizar as produções gráficas livres é que ela nos mostre o que já sabe, como ponto de partida para o que ela pode aprender, o que se pode trabalhar pedagogicamente na zona de desenvolvimento proximal (eminente), que projeta o ensino para a frente, para o que a criança ainda não sabe, mas pode estar em vias de aprender. E tendo as produções gráficas livres diárias, não há necessidade de empregar testes para avaliá-la; basta acompanhar essas produções. Quando a criança é maior, alfabetizada, um texto escrito livre, por exemplo, pode mostrar para o professor o que ela sabe ou não sobre determinado assunto, para aplicação de novas elaborações e ensinamentos sobre o conteúdo tratado ou sobre os possíveis problemas apresentados de sistematização da escrita, de ortografia, de coerência textual, entre outros.

Em suma, as produções gráficas livres informam sobre a escolarização que a criança está vivendo. Cabe a nós compreender e fazê-la seguir adiante, para que continue aprendendo e se desenvolvendo culturalmente.

REFERÊNCIAS

- Abaurre, M. B. M. (1992). O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? Em M. A. Kato (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. (2ª Ed., pp. 135-142). Campinas: Pontes Editores.
- Alexander, R. (2003). Pédagogie, Culture et Comparison: visions et versions d'école élémentaire. *La Revue Française de Pedagogie*. 142, 5-19. Retirado em 14/10/08 de www.scholar.google.com
- Alexander, R. (2005). Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. 10a. *Conference of the International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP), Durham*. Retirado em 14/10/08 de www.scholar.google.com.
- Andrada, L. P. (2006). *Interação e construção de conhecimento em situação de roda na educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Anning, A. & Ring, K. (2009). *Os significados dos desenhos de crianças*. São Paulo: Artmed.
- Baghban, M. (2007). Scribbles, Labels, and Stories: The Role of Drawing in the Development of Writing *YC Young children*. 62 (1), 20-26.
- Bakhtin, M. M. (1981). *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Barbato, S. B. (2007). Letramento: Conhecimento, imaginação e leitura de mundo nas salas de inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental. Em L. Scholze & T. M. K. Rösing (Orgs.), *Teorias e práticas de letramento* (pp. 273-287). Brasília: Inep Anísio Teixeira.
- Barbato, S. B. (2008). *Integração de crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental de nove anos*. São Paulo: Parábola.
- Bartllet, F. C. (1995). *Remebering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berk, L. E. (1994). Why children talk to themselves. *Scientific American*, 78-83.
- Berk, L. E. (2006). *Child development*. 7ª ed. Boston: Allyn and Bacon. p. 259
- Berk, L. E. & Spuhl, S. T. (1995). Maternal Interaction, Private Speech, and Task

- Performance in Preschool Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 145-169.
- Bonica, L. (2008, mar.). *Slittamenti tra regolazioni socio cognitive e regolazioni interpersonali: il ruolo delle opzioni meta comunicative in gruppi di gioco e di apprendimento osservati nei contesti educativi*. Trabalho apresentado no Simpósio: L'interazione tra pari nei processi di apprendimento. Università di Macerata. Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione. In corso di stampa agli atti.
- Bonoti, F., Vlachos, F. & Metallidou, P. (2005). Writing and Drawing Performance of School Age Children: Is There Any Relationship? *School Psychology International*, 26, pp. 243-254.
- Bosco, Z. R. (2005). *A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita*. Campinas: Cefiel/IIEL/Unicamp.
- Branco, A.U. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Pro-Posições*, 17, 2 (50), 139-155.
- Branco, A.U., Pessina, L., Flores, A. & Salomão, S. (2004). Bidirectional process of knowledge construction in teacher-student transaction. Em A. U. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 3-31). Greenwood, CT: Information Age Publishers.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9(1), 35-64.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. MEC/SEF/DPE/COEDI. Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº. 9.394.
- Brasil. Ministério da Educação (2005). *Lei nº. 11.114 de 16 de maio de 2005*. Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação (2005). *Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005*. Brasília: CNE/CEB.
- Brasil. Ministério da Educação (2006). *Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006*. Brasília.
- Bruner, J. (1975). From Communication to Language: a Psychological Perspective. *Cognition* 3, p. 255-287, 195.
- Bruner, J. (1997). *Actos de significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.

- Caldwell, H. & Moore, B. H. (1991). The art of writing: Drawing as preparation for narrative writing in the primary grades. *A Journal of Issues and Research*, 32 (4), 207-219.
- Calkins, L. M. (2002). *A arte de ensinar a escrever* (2ª Ed., D. Batista, Trad.). Porto Alegre: ArtMed.
- Cameron, L. (1997). Draw a story ... write a picture. *School Arts*, 96(8), 21-21. Retirado em 20/06/08 da Capes: <http://find.galegroup.com/itx/start.do?prodId=AONE>.
- Canclini, N. G. (2003). *Cultura Híbrida*. São Paulo: Edusp.
- Capristano, C. C. (2007) *Segmentação na escrita Infantil*. São Paulo: Martins Fontes.
- Castro, J. & Rosa, A. (2007). Psychology within time: theorising about the making of sociocultural psychology. Em J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *The Cambridge Handbook of social-cultural psychology* (pp. 66-81). New York: Cambridge University Press.
- Cavaton, M. F. F. (submetido). A mediação do desenho na construção da escrita da criança. In: Barbato, Silvine; Pulino, Lucia Helena C. Z. *Letramento na escola*. Vol. I. Belo Horizonte: Autêntica.
- Chan, L. & Lobo, L. (1992). Developmental Trend of Chinese Preschool in Children Drawing and Writing. *Journal of Research Education*. 6 (2), 93-99.
- Cole, M. (1992). Culture in development. Em M.H. Bornstein & M.E. Lamb (Orgs.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (3.ª Ed.) (pp. 731-788). Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. (4ª Ed., Tradução de M. F. Lopes). Porto Alegre: Artmed.
- Colello, S. M. G. (2007). *A escola que (não) ensina a escreve*. São Paulo: Paz e Terra.
- Contijo, C. M. M & Leite, S. A. S. (2002). Escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. *Educação & Sociedade*, 78, 144-167.
- Corsaro, W. A. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. Em F. Müller & A. M. A. Carvalho. *Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. (Orgs.) São Paulo: Cortez Ed. (pp.31-50).
- Corsaro, W.A. & Rosier, K.B. (1992). Documenting productive-reproductive processes in children's lives: Transition narratives of a black family living in poverty. Em W.A. Corsaro & P.J. Miller (Orgs.), *Interpretive approaches to children's socialization* (New Directions for Child Development, no.58) (pp.67-92). San Francisco, CA: Jossey-Bass

Publishers.

- Creswell, J.H. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Davidov, V. V. (1995). The Structure of learning activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, 33(4), 55-70.
- Derdyk, E. (1994). *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil* (2ª Ed.). São Paulo: Scipione.
- Derdyk, E. (2003). *O desenho da figura humana* (2ª Ed.). São Paulo: Ed. Scipione.
- Descardecí, M. A. A. S. (2002). Ler o mundo: um olhar da semiótica social. *Educação Temática Digital*, 3(2), 19-26.
- Dominguez, C. R. C. (2006). *Desenhos Palavras e Borboletas na Educação Infantil: brincadeiras com as ideias no processo de significação dos seres vivos*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Dyson, A. H. (2008). Staying in the (Curricular) lines: Practice Constraints and Possibilities in Childhood Writing. *Written Communication*, 25(1), 119-158.
- El'Konin, D. B. (2000). On the Structure of learning activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, 37(6), 84-92.
- Español, S. (2004). *Cómo hacer cosas sin palabras: gesto y ficción en la infancia temprana*. Madrid: A. Machado Libros.
- Español, S. (2005). Ontogénesis de la experiencia estética. La actitud contemplativa y las artes temporales en la infancia. *Estudios de Psicología*, 26(2), 139-171.
- Ferreira, S. (2005). *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. (4ª Ed.) Campinas: Papyrus.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Governo do Distrito Federal. (2007). Subsecretaria De Educação Básica. *Relatório de Gestão*. Brasília: SEEDF.
- Grossi, E. P. (1990). *Didática da Alfabetização: didática do nível pré-silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gobbi, M. A. (2007). O fascínio indiscreto: crianças pequeninas e a criação de desenhos. Em A. L. G. de Faria & S. A. Mello (Orgs.). *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas* (pp. 119-136). Araraquara: J. M. Ed.
- Godoi, E. G. (2004). *Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade*. Porto

- Alegre: Ed. Mediação.
- Hawkins, B. (2002). Children's drawing, self expression, identity and the imagination. *Jade*, 2 (3), 209-219.
- Held, J. (1980). *Imaginário no poder: As crianças e a literatura fantástica(o)*. São Paulo: Summus.
- Hermans, H. J. (2001). The dialogical self: Towards a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-282.
- Iavelberg, R. (2006). *O desenho cultivado da criança: práticas e formação do professor*. Porto Alegre: Zouk.
- Ilyenkov, E. V. (1974). Activity and Knowledge. Retirado em 14/10/08 da Marxists Internet Archive: <http://www.marxists.org/archive/ilyenkov/works/activity/index.htm>.
- Kellog, R. (1969). *Analyzing Children's Art*. California: Mayfield Publishing.
- Kendrick, M. & McKay, R. (2004). Drawings as an alternative way of understanding young children's constructions of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), 109-128. Retirado em 11/06/2008, da CAPES <http://eci.sagepub.com>
- Kitahara, R Matsuishi, T. (2006). Recherche sur les dessins des enfants. *Journal of Disability and Medico-pedagogy*, 14, 15-19. Retirado em 18 de abril de 2007, de http://www.medico-pedagogy.org/childrenpicturesummaryJ_EN_FRwp.pdf
- Kleiman, A. B. (1995). O que é letramento? Em A. Kleiman, A. (Org.) *Os significados do letramento* (pp.15-61). Campinas: Mercado das Letras.
- Kramer, S. (1995). *A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. (5ª ed.). São Paulo: Cortez Ed.
- Kuhlmann Jr., M. (1998). *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Lacasa, P. (2001). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: A. Machado Libros.
- Lee, C. D. (2007). *Culture, literacy and learning*. New York: Teachers College Press.
- Lemke, Jay L. (1990). *Talking science: language, learning and values*. Londres: Ablex Publishing.
- Levin, I., Both-de Vries, A., Aram, D. & Bus, A. (2005). Writing stars with own name writing: from scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children. *Psycholinguistics*. 26, 463-477.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Philadelphia: John Benjamins B. V.

- Lowenfeld, V e Brittain, W. L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- Luquet, G.H. (1979). *O desenho da criança*. Porto: Civilização.
- Luria, A. R. (1987). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria* (D. M. Linchtenstein & M. Corso, Trads.). Porto Alegre: Artmed.
- Luria, A. R. (1988). O desenvolvimento da escrita na criança. Em L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp.143-189). São Paulo: Ícone Editora da USP.
- Luria, A. R. (1992a). The Child and his Behavior (Phases of the Cultural Development of the Child). Em A. R. Luria & L. S. Vigotski. *Ape, Primitive Man, and Child: Essays in the History of Behavior*. Retirado em 14/10/08. <http://www.marxists.org/archive/luria/works/1930/child/ch11.htm>.
- Luria, A. R. (1992b). The Child and his Behavior (Steps Toward Culture). Em A. R Luria & L. S. Vigotski. *Ape, Primitive Man, and Child: Essays in the History of Behavior*. Retirado em 14/10/08. <http://www.marxists.org/archive/luria/works/1930/child/ch06.htm>.
- Luria, A. R. (2005). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. (4 Ed. L. M. Barreto, M. K. Oliveira, M. M. M. Andrade, R. H. Maciel, Trads.). São Paulo: Ícone.
- Martí, E, (2003). *Representar o mundo externamente: La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Machado Libros.
- Martin, P. & Ravestein, J. (2006). Une analyse de l'utilisation d'outils de création numérique en expression graphique chez de jeunes élèves. *Revue STICEF (Revue Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 13, 1-11. Retirado em 26/04/2007 de <http://sticef.org>.
- Matusov, E., Smith, M., Candela, M. A. & Keren, L. (2007). Culture has no internal territory: culture as dialogue. Em J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.). *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp.460-483). New York: Cambridge University Press.
- Mckay, R. A. & Kendrinck, M. E. (2001). Children draw their images of reading and writing. *Language Arts*, 78(06), 529-533.
- Mey, G. (2000). Qualitative research and the analysis of processes. Considerations towards a "qualitative developmental psychology". *Forum: qualitative social research* 1(1), 1-18. <http://www.qualitative-research.net>.
- Michalopoulou, C. (2001). Le projet de lecteur de l'enfant d'âge préscolaire: une

- perspective des pratiques interculturelles. *Actes du VIII^{ème} Congrès de l' Association pour la recherche InterCulturelle (ARIC)*. Retirado em 17/04/07. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>.
- Mieto, G. S. M. (2010). *"Virtuosidade em Professores de Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Intelectual"*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Mollo-Bouvier, S. (2005). Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educ. Soc.*, 26(91)391-403. <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Montero, I., Dios, M. J. & Huertas, J. A. (2001) El desarrollo de la motivación en el contexto escolar: un estudio a través del habla privada. *Estudios de Psicología*, 22(3), pp. 305-318.
- Moreira, A. M. (2002). *O espaço do desenho: a educação do educador* (6ª Ed.). São Paulo: Ed. Loyola.
- Norris, E. A., Reichard, C. & Moukhatari, K. (1997). The influence of drawing on third graders' writing performance. *Reading Horizons*, 38, 13-30.
- Oken-Wright, P. (1998). Transition to writing: drawing as a scaffold for emergent writers. *Young Children*, 53, 76-81.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1990). *A psicologia da criança* (11ª Ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Piaget, J. (1993). *A linguagem e o pensamento da criança*. (6ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Pillotto, S. S. D., Silva, M. K. & Mognol, L. T. (2004). Grafismo infantil: linguagem do desenho. *Linhas*, 5 (2). <http://www.periodicos.udesc.br/-linhas/ojs/viewarticle.php?id>
- Pinto, G. & Bombi, A. S. (1999). Sistemi simbolici e notazione figurativa. Em C. Pontecorvo (Org.), *Manuale di psicologia dell' Educazione* (pp. 115-143). Bologna: Mulino.
- Pontecorvo, C., Ajello A. M. & Zucchermaglio C. (2005). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola* (C. Bressan & S, Termignoni, Trads.). Porto Alegre: Artmed.
- Power, B. (1997). Teaching writing. *Instructor*. <http://scholastic.com/Instructor>
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Rateau, D. (2001). Lês tout-petits peuvent-ils lire avant d'avoir appris à lire? *Spirale*, 20, 15-20. Retirado em 29/09/2007 de [www.cairn.info/load_pdf.php? IDARTICLE=SPI](http://www.cairn.info/load_pdf.php?IDARTICLE=SPI)

0200015.

- Rosa, A (2007). Acts of psyche: Actuations as synthesis of semiosis and action. Em J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.). *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 205-237). New York: Cambridge University Press.
- Scholze L. & Rösing, T. M. K (2007). (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento* (pp. 273-287). Brasília: Inep Anísio Teixeira.
- Sildelnick, M. A. & Svoboda, M. L. (2000). The bridge between drawing and writing: Hannah's story. *The Reading Teacher*, 54(2), 174-184.
- Silva, S. M. C. (2002). *A constituição social do desenho da criança*. Campinas: Mercados das Letras.
- Soares, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, 29. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>. Acesso em 13 de jul. 2008.
- Sperb, T. M. (2009). Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. Em F. Müller & A. M. A. Carvalho. *Teoria e Prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. (Orgs.) São Paulo: Cortez Ed. (pp.71-79).
- Teberosky, A. (1989). *Psicopedagogia da língua escrita* (B. Cardoso, Trad.). Campinas: Trajetória Cultural.
- Tolchinsky, L. (1997). Desenhar, escrever, fazer números. Em A. Teberosky & L. Tolchinsky (Org.). *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática* (3ª Ed., pp. 195-217, S. Oliveira, Trad.). São Paulo: Ática.
- Valsiner, J. (1989). *Human Development and Culture: The Social Nature of Personality and Its Study*. Massachusetts: Lexington Books.
- Valsiner, J. (2005). Soziale und emotionale Entwicklungsaufgaben im kulturellen Kontext. Em J. Asendorpf & H. Rauh (Orgs.). *Enzyklpadie der psychologie, vol. 3. Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung*. Gottingen: Hogrefe.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New: Delhi: Sage.
- Valsiner, J. & Rosa, A. (Orgs.) (2007). *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Vigotski, L. S. (1987a). *Pensamento e linguagem* (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1987b). The Problem of Mental Retardation (A Tentative Working Hypothesis). *Soviet Psychology*. 26(01), 78-85.

- Vigotski, L. S. (1994a). The Problem of the Cultural Development of the Child. Em R. Van der Deer & J. Valsiner (Orgs.), *The Vigotski reader*. Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd. Retirado em 14/10/08 de <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/culturaldevelopment.htm>.
- Vigotski, L. (1994b). The problem of the environment. Em R. Van der Deer & J. Valsiner (Orgs.), *The Vigotski reader* (pp. 338-354). Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd.
- Vigotski, L. S. (1998a). *A formação social da mente* (6ª Ed., J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto e S. C. Afeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1998b). The Problem of Age. Em *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, Volume 5. (pp. 87-205). Retirado em 14/10/08 de <http://www.marxista.org/archive/vygotsky/works/1934/problem-age.htm>.
- Vigotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia* (6ª Ed.). Madrid: Akal.
- Wallon, H. (2005). *A evolução psicológica da criança* (C. Carvalho, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Wells G. (2003) *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J., del Rio, P. & Alvarez, A. (1998). Estudos socioculturais: história, ação e mediação. Em J. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez. *Estudos socioculturais da mente*. (pp. 11-38, M. G. G. Paiva e A. R. T. Camargo, Trans.). Porto Alegre: ArtMed.
- Wersch, J. & Sammarco, J. G. (1985). Social Precursors to Individual Cognitive Functioning: the Problem of Units of Analysis. Em R. A. Hinde, A. N. Perret-Clermont, J. Stevenson Hinde (Orgs.). *Social Relationships and Cognitive Development*. (pp. 276-291). Oxford: Clarendon Press.
- Winsler, A., Diaz, R. M. & Montero, I. (1997). The role of private speech in transition from collaborative to independent task performance in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 59-79.
- Winsler, A. & Naglieri, J. (2003). Overt and Covert Verbal Problem-Solving Strategies: Developmental Trends in Use, Awareness, and Relations With Task Performance in Children Aged 5 to 17. *Child Development*, 74, (3) 659-678.

ANEXOS

Anexo 1 – Protocolo de Observação de Creswell (1998)

Sessão n° _____		
Início: ____ Fim: ____ Transcrição do episódio	O que está acontecendo?	O que significa?
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-
-	-	-

Anexo 2 – Roteiro da entrevista da professora

- Qual sua formação acadêmica?
- Qual a experiência profissional que teve com educação infantil e ensino fundamental?
- O que pensa sobre a escrita infantil; conceito da alfabetização das crianças, como isso acontece, como a criança aprende?
- O que pensa sobre o desenho infantil; como e quando a criança desenha?
- Você vê alguma relação entre desenho e escrita?
- Qual o seu entendimento sobre o ingresso da criança de educação infantil no 1º ano do ensino fundamental (BIA I)?
- O que gostaria de dizer sobre desenho e escrita infantil que ainda não foi dito?

Anexo 3 – Roteiro das entrevistas das mães dos alunos

- Conhecimento da família: constituição; modo de vida; escolaridade;
- Como são as relações mãe-filho, pai-filho, entre irmãos?
- Conhecimento da criança: características do filho; de quê e com quem brinca; com quem faz dever; se gosta de ir à escola?
- Como é o desenho da criança: rabisca; faz esboços de figuras; nomeia o que faz; gosta de mostrar seu desenho?
- Como é a escrita da criança: faz letras ou tentativas de letras; diz o que está escrito; pergunta o que está escrito?
- Se têm livros em casa e quem conta histórias para a criança; que tipo de material a criança tem em casa para desenhar e escrever?
- O que gostaria de dizer sobre seu filho que ainda não foi dito?