

Mônica Faccienda

**A CRIANÇA E OS PRECURSORES DA LINGUAGEM ESCRITA:
INTERAÇÕES PROPULSORAS DO DESENVOLVIMENTO
SIMBÓLICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo – UPF, na linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Adriana Dickel.

Passo Fundo

2019

AGRADECIMENTOS

Na tessitura da investigação muitas coisas aconteceram, avanços, retrocessos, dúvidas, inquietações, hipóteses, certezas e incertezas, e, nesse caminho, muitas pessoas se fizeram presentes, dando-me apoio, incentivo, abraços e força para continuar tecendo o trabalho que ora se finaliza. Por isso, é hora de agradecer, de expressar um pouco do meu carinho e da minha gratidão por todos aqueles que estiveram comigo durante todo esse período de muito estudo, dedicação e comprometimento.

Certa vez, li uma frase que dizia “Gratidão é quando a alma diz OBRIGADA”, e é dessa forma que expresso o meu agradecimento:

A **DEUS**, aquele que todas as manhãs me dá a chance de um novo dia, que me deu dom da vida, que é minha fortaleza, meu guia, meu porto seguro.

À minha **FAMÍLIA**, em especial minha mãe **Clarisse**, meu pai **Joelço** e minha irmã **Gabriela**. A família é a base da nossa vida, onde encontramos o amor, o carinho, o companheirismo, a força que precisamos para seguir em frente. Obrigada, minha **MÃE**, por me gerar e me dar a vida, por acompanhar os meus passos, ensinar-me as primeiras palavras, por acreditar em mim e sempre me incentivar a ser cada dia melhor. Obrigada, meu **PAI**, pelo seu carinho, zelo e proteção, por me apoiar e estar comigo em todos os momentos, sempre com um olhar amoroso e compreensivo. Obrigada, minha **IRMÃ**, aquela que sempre tem uma palavra para me acalmar, me elogiar, me mostrar o caminho. És a “caçula”, mas com muita sabedoria e comprometimento me incentivou, me apoiou e me ajudou em todos os momentos, em especial, durante todo esse processo de investigação, mostrou-se companheira, revisando minhas escritas, dando-me dicas e me incentivando a seguir em frente.

Ao meu namorado **Rafael**, meu amigo e companheiro, com quem eu sempre compartilhei angústias e alegrias. Àquele que sempre me apoiou e sempre me dizia “Estou contigo, conta sempre comigo”. Agradeço por acolher meus resmungos, minha fragilidade, por compreender minhas ausências, sempre com paciência e compreensão, incentivando-me e não me deixando desanimar.

À professora e orientadora **Adriana Dickel**, profissional e pessoa maravilhosa, dedicada, guerreira, batalhadora, compreensiva e extremamente competente. Com sua sabedoria e paciência, guiou o meu olhar, me incentivou a buscar e a crescer. Sou eternamente grata a você, professora Adriana, por ter acreditado em mim, pelas preciosas e valorosas orientações, em meio a uma agenda sobrecarregada e muito disputada.

Às pessoas especiais que cruzaram o meu caminho nesse lindo percurso durante o Mestrado em Educação, **Maiara Foli Severo, Raquel Langaro, Vanessa Dal Pizzol**, que com palavras de incentivo e apoio ajudaram-me nessa caminhada. Valendo-me das palavras do Pequeno Príncipe: “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Assim são essas pessoas, amigas, companheiras, colegas, que passaram pelo meu caminho e deixaram marcas preciosas.

À **Faculdade de Educação (FAED)**, lugar em que passei momentos maravilhosos, local em que trilhei minha formação, onde fui acolhida e instigada a buscar sempre mais. Aos profissionais maravilhosos que fazem parte dessa instituição, minha eterna GRATIDÃO.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FAED)**, meu respeito e gratidão pela acolhida e pelos mestres incansáveis e competentes que me acompanharam e impulsionaram o meu crescimento.

Às professoras **Adriana Bragagnolo (UPF) e Andreia Maria Cavaminami Lugle (UEL)**, integrantes da banca examinadora desta dissertação, agradeço pela disponibilidade e por aceitarem o convite de compor a banca. Minha gratidão pelas valorosas e preciosas contribuições, por compartilharem seus conhecimentos, tecendo importantes interlocuções e contribuindo com a minha formação.

À **Escola Municipal de Sarandi**, por abrir suas portas e acreditar no meu trabalho de pesquisa. À professora **Minucha**, por compartilhar comigo os seus conhecimentos, acolher minha proposta, me acompanhar e auxiliar durante todo o trabalho de campo.

Agradeço, de forma bem especial, ao **Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização – GEPALFA**, que, desde o ingresso no curso do Mestrado em Educação, me acolheu com tanto carinho. A todas as professoras e pesquisadoras que compõem esse lindo grupo, meu carinho e gratidão, pelos conhecimentos compartilhados, ajuda, ensinamentos, risadas, incentivos... Um lindo grupo que pensa e respira a educação de nossas crianças.

À **Universidade de Passo Fundo (UPF) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, pelo auxílio financeiro durante o período de estudo.

Saudades, gratidão, conquistas... Ao rememorar o caminho tecido, percebo, que todos os obstáculos que estiveram em meu caminho me impulsionaram a crescer e a vencer. Hoje não sou mais a mesma que iniciou o mestrado. Cresci, me refiz, me ressignifiquei, me reencontrei... Aprendi, descobri e enfrentei muitos obstáculos, pessoais e profissionais. Meu olhar tornou-se mais apurado, crítico e reflexivo. E o que permanece, é que tudo valeu a pena!

Gratidão! Finalizo os meus agradecimentos com um pensamento de Abramovich (2001), que diz,

[...] E nada como uma boa sacudida criativa e cutucativa pra fazer sorrir, pensar, rir, perguntar, parar por um momento e se dar conta de que o caminho poderia ter sido outro... ou que sempre é tempo de rever posições, idéias (sic), gentes ou o que seja, e encontrar outro jeito (talvez mais saboroso, mais inquieto, talvez menos apaziguado, mais contundente, talvez mais anárquico e bem menos bem-comportado, e sobretudo vital) de andar e olhar esse mundão... E sorrindo!!! (ABRAMOVICH, 2001, p. 64)

RESUMO

A pesquisa que deu origem a este trabalho teve por objetivo reconhecer, no cotidiano da Educação Infantil, a presença dos precursores da linguagem escrita, a fim de compreender a relação entre o faz-de-conta, o jogo e o desenho e o desenvolvimento dessa modalidade de linguagem, tendo como referência as significações produzidas pelas crianças e as estratégias didáticas que fomentam o seu desenvolvimento simbólico. A problemática orientadora da investigação traduz-se nas seguintes questões: Que significações as crianças elaboram durante as atividades de faz-de-conta, desenho e jogo? O que essas produções dizem sobre o desenvolvimento simbólico da criança e sobre o desenvolvimento da linguagem escrita? Que situações didáticas são potencializadoras dessas manifestações? O estudo fundamenta-se nos princípios teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural, especialmente nos trabalhos de Vigotski (1995, 1998) e Luria (2001) sobre as funções psicológicas superiores e o desenvolvimento simbólico da criança. De cunho qualitativo, a investigação beneficia-se dos princípios metodológicos do estudo de caso, utilizando-se de instrumentos como observação, entrevista e intervenções didáticas elaboradas pela pesquisadora. O trabalho de campo foi realizado junto a uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de Sarandi/RS, com crianças na faixa etária dos três anos. Para a produção dos dados, foram realizadas videografações, registros em diário de campo, fotografias e entrevista. Compõem ainda o acervo registros produzidos pelas crianças, entre os quais desenhos e escritas. Resultam das análises as seguintes conclusões: o desenvolvimento das capacidades simbólicas das crianças depende das relações que elas vivenciam e daquilo que lhes é propiciado tanto pelo contexto familiar e social quanto pelo contexto escolar; para que a criança se desenvolva simbolicamente, ela precisa vivenciar interações em que os gestos, o brincar, os desenhos tenham significação, a fim de que ela sinta a necessidade de aprender formas mais complexas de representações, como a escrita; o domínio desses recursos é importante condição para que ela aprenda uma nova forma de representação, mais elaborada e complexa, que só terá sentido no momento em que as formas de representação usadas sejam insuficientes para expressar suas ideias, pensamentos, sentimentos, aprendizagens ou para a comunicação da criança; no planejamento do professor de Educação Infantil, pode-se prever situações didáticas que tenham esse objetivo e que tenham por aliada a Literatura Infantil, importante componente para a atividade com os precursores da escrita.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gesto. Desenho. Faz-de-conta. Linguagem escrita. Desenvolvimento Simbólico.

ABSTRACT

The research that gave origin to this work had the objective of recognizing, in the daily life of Children's Education, the presence of the precursors of the written language, in order to understand the relation between the pretending play, the game and the design and the development of this modality of language, with reference to the meanings produced by the children and the didactic strategies that foment their symbolic development. What meanings do children elaborate during the pretending play, drawing and game activities? What do these productions say about the symbolic development of the child and the development of the written language? What didactic situations potentiate these manifestations? The study is based on the theoretical-methodological principles of the historical-cultural theory, especially in Vygotsky's (1995, 1998) and Luria's works (2001) about the superior psychological functions and the symbolic development of the child. In a qualitative way, the research benefits from the methodological principles of the case study, using tools such as the observation, the interview and didactic interventions elaborated by the researcher. The field work was carried out at a public elementary school in Sarandi / RS, with three-year-old children. For the production of data, videotapes, field diary records, photographs and interviews were performed. Records produced by the children are also part of the collection, including drawings and writings. From the analysis, the following conclusions were observed: the development of the symbolic capacities of the children depends on the relations that they experience and of what is offered to them, in the familiar and social context as in the school context; for the children to develop themselves symbolically, they must experience interactions in which the gestures, the playing and the drawings have meaning, in order they feel the necessity to learn more complex forms of representations, such as the writing; the achievement of these resources is an important condition for them to learn a new form of representation, more elaborated and complex, which will only make sense in the moment that the forms of representation used are insufficient to express their ideas, thoughts, feelings, learning or for the children's communication; in the teaching planning of the Children's Education teacher, it is possible to predict didactic situations which have that objective and which have associated the Children's Literature, an important component for the exercise of the precursors of the writing.

Keywords: Children's Education. Gesture. Drawing. Pretending Play. Written Language. Symbolic Development.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Datas e tempo de filmagem	82
Tabela 2 – Resumo das Intervenções Didáticas	104

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Inquietações iniciais da pesquisa	19
Figura 2 – Inquietações que movem a investigação	34
Figura 3 – Esquema Proposto por Vigotski.....	38
Figura 4 – Imagem aérea do município de Sarandi – RS.....	77
Figura 5 – Fachada da Escola Municipal.....	77
Figura 6 – Pracinha da Escola.	78
Figura 7 – Organização das mesas e cadeiras na sala.....	85
Figura 8 – Tia contando histórias para as crianças.....	86
Figura 9 – Pesquisadora colhendo a assinatura das crianças.....	90
Figura 10 – Assinaturas das crianças.....	90
Figura 11 – Escrita no caderno da pesquisadora.	93
Figura 12 – Cinderela iniciando a escrita no meu caderno.....	94
Figura 13 – Cinderela lendo o que escreveu.....	94
Figura 14 – Crianças observando a colega escrever.....	95
Figura 15 – Escrita das crianças no diário de campo da pesquisadora.....	95
Figura 16 – Professora explicando aos alunos sobre o avião	98
Figura 17 – Crianças em semicírculo para ouvir a história.	106
Figura 18 – Professora explicando sobre os lápis de cor.....	110
Figura 19 – Pesquisadora conversando com as crianças enquanto desenhavam.	111
Figura 20 – Desenho Galinha Pintadinha.	112
Figura 21 – Desenho Rapunzel.....	113
Figura 22 – Homem Aranha mostrando o seu desenho.....	116
Figura 23 – Homem Aranha mostrando onde está a pedra que ele desenhou.	116
Figura 24 – Desenho do Homem de Ferro	117
Figura 25 – Pesquisadora, professora e crianças dentro da barraca.	123
Figura 26 – Crianças observando as imagens do livro.	127
Figura 27 – Crianças fazendo o movimento do monstro.....	128
Figura 28 – Crianças mostrando o tamanho do monstro.	130
Figura 29 – Rapunzel mostrando o tamanho do seu monstro e como ele faz.	132
Figura 30 – Homem de Ferro mostrando o tamanho do seu monstro.	133
Figura 31 – Maria mostrando o tamanho do seu monstro.	134

Figura 32 – Modelagem do aluno Hulk.....	135
Figura 33 – Modelagem do aluno Robô.....	135
Figura 34 – Modelagem do aluno Homem de Ferro.....	137
Figura 35 – Modelagem Rapunzel.....	137
Figura 36 – Pesquisadora conversando com as crianças enquanto elas fazem suas modelagens.	138
Figura 37 – Crianças sentadas para ouvir a história.....	140
Figura 38 – Personagens da história.....	141
Figura 39 – Batman mostrando as orelhas do Grúfalo.....	142
Figura 40 – Explicação da Atividade.....	144
Figura 41 – Crianças deitadas para fazer o desenho.....	144
Figura 42 – Crianças ouvindo a pesquisadora e desenhando.....	145
Figura 43 – Pesquisadora conversando e observando as crianças.....	146
Figura 44 – Desenho Homem de Ferro.....	147
Figura 45 – Homem de Ferro falando e mostrando o seu desenho.....	147
Figura 46 – Desenho do Hulk.....	149
Figura 47 – Desenho Rapunzel.....	150
Figura 48 – Desenho do Homem Aranha.....	152
Figura 49 – Pesquisadora conversando com as crianças sobre os materiais para confeccionar o Grúfalo.....	156
Figura 50 – Rapunzel lendo o que escreveu.....	157
Figura 51 – Escrita de Rapunzel.....	157
Figura 52 – Escrita do Robô.....	158
Figura 53 – Escrita do aluno Hulk.....	159
Figura 54 – Escrita Homem de Ferro.....	161
Figura 55 – Escrita Homem Aranha.....	162
Figura 56 – Em roda no tatame: retomada da atividade da aula anterior.....	166
Figura 57 – Conversa sobre os desenhos.....	166
Figura 58 – Crianças observando os materiais no centro da roda.....	167
Figura 59 – Crianças com seus desenhos para confeccionar o Grúfalo.....	168
Figura 60 – Crianças montando o Grúfalo.....	173
Figura 61 – Grúfalo Homem de Ferro.....	177
Figura 62 – Grúfalo da Maria.....	177
Figura 63 – Grúfalo do aluno Galinha Pintadinha.....	178

Figura 64 – Grúfalo do aluno Capitão América.	178
Figura 65 – Grúfalo da aluna Ladybag.	179
Figura 66 – Grúfalo do aluno Homem Aranha.	180
Figura 67 – Grúfalo do aluno Batman.	180
Figura 68 – Grúfalo da aluna Cinderela.	181
Figura 69 – Grúfalo do aluno Hulk.	181
Figura 70 – Grúfalo da aluna Rapunzel.	182
Figura 71 – Grúfalos montados pelas crianças.	183
Figura 72 – Pesquisadora mostrando as imagens do livro e conversando com as crianças. ...	188
Figura 73 – Imagens da Obra o Dia-a-dia de Dadá.	190
Figura 74 – Desenho Homem de Ferro.	192
Figura 75 – Desenho Homem Aranha.	193
Figura 76 – Desenho do aluno Hulk.	194
Figura 77 – Crianças brincando no ambiente do quarto.	196
Figura 78 – Crianças brincando no ambiente da cozinha.	197
Figura 79 – Homem Aranha e Homem de Ferro brincando no ambiente do quarto.	197
Figura 80 – Capitão América e Homem Aranha limpando a casa.	198
Figura 81 – Crianças brincando no ambiente da cozinha.	199
Figura 82 – Capitão América e a Professora.	200
Figura 83 – Crianças e Pesquisadora brincando.	201
Figura 84 – Homem de Ferro, Cinderela e Ladybag brincando no ambiente do banheiro. ...	201
Figura 85 – Capitão América colocando as frutas na cesta.	202
Figura 86 – Ladybag, Homem de Ferro, Homem Aranha e Capitão América brincando.	203
Figura 87 – Ladybag conversando com os colegas.	203
Figura 88 – Crianças no ambiente da cozinha.	205
Figura 89 – Ambientes da casa.	205

SUMÁRIO

TECENDO OS PRIMEIROS PASSOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	13
1 O LUGAR DA CULTURA LETRADA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS: UMA APROXIMAÇÃO COM AS PESQUISAS	17
2 AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E O DESENVOLVIMENTO SIMBÓLICO DA CRIANÇA	36
2.1 Funções psicológicas superiores, mediação, pensamento e palavra: conceitos em foco	36
2.2 Os precursores do desenvolvimento da linguagem escrita.....	47
2.2.1 Gestos	47
2.2.2 Brinquedo.....	51
2.2.3 Desenho	54
2.3 As concepções de Luría sobre o desenvolvimento da escrita na criança	58
3 A PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS: ENTRE OLHARES CURIOSOS E DESCOBERTAS.....	63
3.1 As escolhas que vão delineando a pesquisa	67
3.2 Sujeitos, rotina e espaços: o universo da pesquisa	76
3.3 A inserção no campo: olhares curiosos e os materiais produzidos.....	79
4 TECENDO O DIÁLOGO COM AS OBSERVAÇÕES: INTERAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS EM SALA DE AULA	83
4.1 As observações: o lugar e os seus sujeitos.....	83
4.2 Cena 1: Assinatura do Termo de Assentimento pelas crianças.....	89
4.3 Cena 2: “Agola eu! Agola eu quero escrever!”	92
4.4 Cena 3: “Pofi! É muito difícil o avião!”	96
5 O GESTO, O DESENHO, O FAZ-DE-CONTA E A ESCRITA: REPRESENTAÇÕES ELABORADAS PELAS CRIANÇAS.....	103
5.1 Intervenções didáticas: o movimento dos precursores do desenvolvimento da linguagem escrita nas atividades propostas.....	105
5.1.1 Intervenção Didática 1	106
5.1.2 Intervenção didática 2	121
5.1.3 Intervenção didática 3	139

5.1.4	Intervenção didática 4.....	164
5.1.5	Intervenção didática 5.....	187
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	211
	REFERÊNCIAS.....	218
	APÊNDICES	223
	Apêndice 1 – Roteiro de observação	223
	Apêndice 2 – Roteiro de Entrevista	224
	Apêndice 3 – Intervenções didáticas	225
	Apêndice 4 – Tabela de materiais coletados na pesquisa de campo	235
	Apêndice 5 – Tabela de datas e tempo de filmagem	238
	Apêndice 6 – Termo de Assentimento das Crianças	239
	Apêndice 7 – Termo de Consentimento livre e esclarecido Pais/Responsáveis	240
	ANEXO.....	241
	Anexo 1 – Quadro de Transcrições	241

TECENDO OS PRIMEIROS PASSOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Minha infância foi marcada por momentos muito importantes e significativos. Criança alegre, que adorava brincar de casinha, de correr na rua e se divertir com os amigos. Desde pequena, fui incentivada por meus pais a lutar pelos meus sonhos e acreditar em mim mesma.

Brincava muito com minha irmã e com as amiguinhas que moravam próximo à minha casa, que desde a infância têm um espaço especial na minha vida. Brincávamos de muitas coisas, mas a brincadeira de que eu mais gostava era ‘brincar de escolinha’ e, é claro, eu era sempre a professora. Foram ótimos momentos, hoje lembrados com saudade.

Ao entrar na escola, a brincadeira de escolinha ainda fazia parte do meu dia a dia, pois nos momentos de recreio, ou na hora de brincar livremente na Escola de Educação Infantil, fantasiávamos ser professoras. Algumas vezes, eu tinha de ceder o papel de professora para minhas colegas e aceitar a condição de aluna, para que elas também tivessem a oportunidade de fazer a experiência.

O tempo foi passando, fui crescendo e tendo em minha vida muitos professores como referência positivas, os quais, com seu exemplo e sabedoria, oportunizaram que esse desejo de ser professora crescesse junto comigo. Além dos professores que passaram pela minha vida, venho de uma família de muitos professores, cujo exemplo também me despertou a paixão pela docência.

Ao longo dos anos, muitas escolhas foram necessárias. Com o apoio e incentivo de minha mãe, decidi ingressar no Curso Normal, antigo Magistério. Tantas vivências nos constituem como pessoas e como profissionais e, com o ingresso no Curso Normal, agreguei novos conhecimentos e experiências, que me ampliaram a visão diante da profissão que escolhia. A cada ano que passou, tive mais certeza da importância e da responsabilidade da profissão que escolhi, o que me deixou feliz e motivada a buscar novas aprendizagens para qualificar meu trabalho e minha formação pessoal e profissional. Foi então que, no ano de 2008, iniciei o Curso de Pedagogia na UPF – Universidade de Passo Fundo. Durante a graduação, minha curiosidade era cada vez mais aguçada e o interesse em querer aprender, conhecer e saber mais sobre o universo das crianças me fascinava. Tanto que, ainda na graduação, percebi que minha formação como professora estava apenas iniciando.

Durante a graduação, tive a oportunidade de ingressar em uma escola de Ensino Fundamental, onde trabalhava com aulas de apoio e informática e como auxiliar na secretaria.

Adentrava, assim, no mundo escolar, aprendendo cada dia o quanto essa profissão é desafiadora e, ao mesmo tempo, fascinante. Quando iniciei o último ano da Pedagogia, meu trabalho foi valorizado e reconhecido pela Secretaria Municipal de Educação, que me contratou para ser professora de uma turma de Pré-Escola, atendendo crianças de cinco anos, nessa mesma escola onde já trabalhava.

Essa oportunidade me fez acreditar ainda mais naquilo que havia escolhido para mim e pude perceber o quanto os conhecimentos apreendidos na graduação eram essenciais para o fazer pedagógico diário em sala de aula. Fui me aproximando e me apaixonando cada vez mais pela Educação Infantil, por acreditar que essa etapa da Educação Básica é extremamente importante no desenvolvimento físico, psicológico, e social da criança.

Nomeada mediante concurso municipal, assumi uma turma de pré-escola com crianças de cinco anos. Mesmo já tendo trabalhado com crianças dessa idade, as angústias eram enormes, pois, mesmo formada, com os conhecimentos acadêmicos essenciais, percebia que algumas dúvidas ainda permaneciam, e com estas, vinha a necessidade de ter uma prática pedagógica coerente com aquilo que aprendi durante a graduação. Inquietações não faltaram: e agora o que fazer? Como trabalhar de modo que as crianças se desenvolvam e aprendam? O que devo contemplar no dia a dia da educação infantil? Como trabalhar a escrita nessa etapa de desenvolvimento das crianças? Alfabetiza-se ou não na educação infantil? Ensina-se o traçado de letras? Como devo fazer?

Diante de todas essas inquietações que me acompanhavam no dia a dia em sala de aula, decidi continuar estudando. Foi então que, no ano de 2012, iniciei o curso de Especialização Educação Infantil: Currículo e Infância na UPF.

Mesmo depois de um ano e meio de estudos, de reler muitos autores que tratam do desenvolvimento da criança, muitas dúvidas ainda estavam presentes. Observava a minha prática diária em sala de aula e me questionava sobre minha ação pedagógica, conversava com minhas colegas e percebia que nossas inquietações eram comuns. O que movia nossos debates nos corredores da escola e na sala dos professores dizia respeito ao trabalho que desenvolvíamos com a linguagem escrita, o modo como o organizávamos e o concebíamos e se essa concepção presente em nossas práticas era adequada e auxiliava no desenvolvimento das crianças, respeitando-as como tal.

Como professora de educação infantil, essa temática provocava-me e me instigava a compreender as particularidades do desenvolvimento da criança, bem como a relação disso com a linguagem escrita e com o cotidiano da sala de aula, para que, desse modo, ressignificasse minha prática pedagógica.

Foi então que decidi investir no sonho que me acompanhava desde a graduação: cursar o Mestrado. Inscrevi-me no processo seletivo e ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF, em agosto de 2016. Ao iniciá-lo, vinculei-me à linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem e passei a fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização – GEPALFA, constituído por mestrandas, doutorandas e professoras interessadas em pesquisar sobre a infância e o ensino da língua portuguesa, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Assim, inteirando-me dos estudos realizados pelo Grupo, as minhas inquietações sobre minha ação pedagógica tomaram corpo. Afinal, como professora de Educação Infantil, sempre questioneei o trabalho que desenvolvia, refletindo e avaliando se o que fazia e como fazia estava certo ou não. Diante disso, percebi que era necessário melhor compreender os estudos referentes à criança e aos processos que se desencadeiam durante o seu desenvolvimento, entre eles, o desenvolvimento simbólico, apreendendo como este contribui para a aquisição e domínio da linguagem escrita, essencial para o convívio em sociedade.

O diálogo entre a pesquisa e o trabalho docente tem marcado o meu percurso profissional e acadêmico. A investigação da qual este texto é resultado faz parte desse movimento. Na exposição que segue, apresento, inicialmente, uma breve contextualização do lugar ocupado pela linguagem escrita no contexto social e sistematizo em um diagrama as questões iniciais que me impulsionaram à pesquisa. Nesse contexto, retomo os estudos de Lev S. Vigotski e seus colaboradores, debruçando-me sobre alguns conceitos abordados por esses autores, tais como, funções psicológicas superiores e processos simbólicos que marcam o desenvolvimento da criança e se constituem como precursores da escrita na criança. Além disso, dialogo com pesquisas que abordam a temática do desenvolvimento simbólico e da linguagem escrita na Educação Infantil, aproximando-as de meus interesses investigativos. Com isso, as questões orientadoras do trabalho tornaram-se mais complexas, situação registrada em um novo diagrama, cuja função é contribuir para a definição da problemática de pesquisa a qual se constitui mediante as seguintes questões: Que significações as crianças elaboram durante as atividades de faz-de-conta, desenho e jogo? O que essas produções dizem sobre o desenvolvimento simbólico da criança e sobre o desenvolvimento da linguagem escrita? Que situações didáticas são potencializadoras dessas manifestações?

Com isso, objetivamos, reconhecer, no cotidiano da Educação Infantil, a presença dos precursores da linguagem escrita, a fim de compreender a relação entre o faz-de-conta, o jogo e o desenho e o desenvolvimento dessa modalidade da linguagem verbal, tendo como

referência as significações produzidas pelas crianças e as estratégias didáticas que fomentam o seu desenvolvimento simbólico.

Na sequência, recuperamos o percurso metodológico realizado, descrevendo os caminhos e os desafios que envolvem uma investigação com crianças pequenas e explicitando, também, o universo do trabalho de campo desenvolvido. Na terceira parte, reconstruímos alguns dos dados obtidos mediante a nossa inserção em campo, analisando a sua relação com o campo teórico com o qual dialogamos. Por fim, seguem as nossas considerações finais, com vistas a reconstruir o processo de pesquisa realizado, localizando nele as nossas principais conclusões.

1 O LUGAR DA CULTURA LETRADA NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS: UMA APROXIMAÇÃO COM AS PESQUISAS

Estamos inseridos em uma sociedade que tem a escrita como um de seus instrumentos de organização fundamental. Ela faz parte do dia a dia de todos os seres humanos que convivem com a cultura letrada. Pensar sobre isso é pensar em uma linguagem que está presente em todas as relações que se desencadeiam no cotidiano das pessoas. Com diferentes funções, em distintos suportes, a linguagem escrita é para o ser humano um objeto social que permite ao sujeito agir sobre si e sobre o mundo para comunicar, registrar, recordar, estabelecer relações de lugar e de poder, organizar ideias e pensamentos.

As crianças são sujeitos ativos, que formulam perguntas e hipóteses sobre tudo aquilo que as cercam. Ao reorganizarem o mundo à sua volta e as informações sobre esse mundo, a criança se desenvolve e aprende. A linguagem também é algo que ela busca conhecer e investigar ativamente. Imersa em uma sociedade que tem a escrita como um dos principais recursos de comunicação, com uma função e um significado importante para os sujeitos que vivem nesse contexto, a criança interage e constrói hipóteses sobre a escrita, percebendo que esta linguagem possui um sentido para as pessoas, que é um recurso usado em diversas situações e que aprender a utilizá-la é essencial para se desenvolver e interagir com o meio.

Na abordagem histórico-cultural, a escrita é mais do que uma representação da linguagem. Ela é um produto cultural, de significação social. Vigotski (1998, p. 140) concebe a linguagem escrita como um sistema complexo de símbolos e signos, que não se desenvolve na criança de forma mecânica, artificial. Para o autor, a escrita se desenvolve na criança em um longo processo de desenvolvimento simbólico e tem como alguns de seus precursores, o gesto, o desenho e o faz-de-conta. Vigotski (1995) argumenta que *“El dominio del lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejo. [...] el resultado de un largo desarrollo de las funciones superiores del comportamiento infantil”*. (VIGOTSKI, 1995, p. 184).

Assim, sendo a escrita um instrumento de grande importância para o contexto social no qual a criança está inserida, é importante pensarmos como esse recurso está sendo tratado nas instituições de educação infantil e nos documentos que regem o funcionamento das instituições.

Diversos documentos compõem a legislação da Educação Infantil trazendo concepções acerca da educação das crianças pequenas, orientando as práticas pedagógicas e

os currículos das escolas nesta etapa da Educação Básica. Entre esses documentos, destacamos os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, publicada em 2010 e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017. Todos esses documentos trazem em seus textos contribuições e posicionamentos sobre a educação das crianças, destacando entre essas posições o trabalho com a linguagem oral e escrita.

Diante desses documentos, nos perguntamos como a escrita, uma das linguagens culturalmente desenvolvidas pelo homem, constitui-se na educação infantil? Dada a importância da escrita na sociedade e as relações que a criança estabelece com a mesma desde muito pequena, como esse recurso está sendo pensado e trabalhado na Escola de Educação Infantil? Se o desenvolvimento da linguagem escrita passa por um longo processo de desenvolvimento simbólico, tendo nesse percurso precursores para o desenvolvimento da linguagem escrita, como o gesto, o faz-de-conta, o jogo e o desenho, que lugar têm esses elementos no cotidiano da educação infantil?¹

Mediante as considerações tecidas, as quais nos auxiliam a pensar a criança e o seu desenvolvimento rumo à aquisição e apropriação da escrita, a importância da linguagem escrita no contexto social em que estamos inseridos e o trabalho com a mesma na educação das crianças pequenas, reporto-me, então, às inquietações, que ora se fazem presentes no meu trabalho desenvolvido na Educação Infantil. Com elas, construo um “mapa de questionamentos”, por meio do qual retomei meus estudos.

¹ As questões expostas são indagações que permearam a minha formação e o meu dia a dia em sala de aula como professora, constituindo-se essenciais para a definição da problemática de pesquisa, a qual será apresentada mais adiante.

Figura 1 – Inquietações iniciais da pesquisa



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Diante de todas essas indagações, debruçamo-nos sobre estudos de Lev S. Vigotski e seus colaboradores, os quais abordam o desenvolvimento da linguagem escrita na criança e os precursores do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças. Em seus estudos, Vigotski (1988) considera que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança se dá por meio de dois processos em uma dimensão interpsicológica, em que o sujeito em contato com os outros e com o mundo estabelece relações e constrói aprendizados de forma coletiva, social. Nessas interações do sujeito com o meio social, esses conhecimentos vão pouco a pouco cumprindo funções intrapsicológicas, ou seja, mediante um processo de internalização, o sujeito atua com o conhecimento presente nas interações, não mais somente no plano

externo mas também no plano interno, como atividades internas ao sujeito, cumprindo funções intrapsíquicas.

[...] Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKI, 1988, p. 144)

Friedrich (2012, p. 74) corrobora a tese de Vigotski dizendo que “[...] o que é interiorizado pelo sujeito são relações sociais que ocorrem entre pessoas nas instituições sociais”. Dessa maneira, as funções psicológicas superiores não são funções herdadas pelo indivíduo, elas se desenvolvem no social e no cultural, como assinala Vigotski (1995, p. 150): “[...] Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas.”

Assim, a linguagem escrita é uma das funções psicológicas superiores, presentes na cultura e que poderá, mediante a inserção do sujeito em relações que façam esse uso desse produto cultural, ser interiorizada pela criança. Isso porque, sendo um objeto social e cultural, a criança está em contato com ela e mediante as inúmeras observações, hipóteses, aprendizagens ela irá internalizá-la e usá-la com propriedade, pois a escrita tornar-se-á uma função psicológica superior: “[...] Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas. [...]” (VIGOTSKI, 1995, p. 150).

Vigotski (1998) considera que o gesto, o jogo simbólico e o desenho são momentos muito importantes no desenvolvimento da escrita, pois se constituem como atividades em que a criança apresenta diferentes compreensões e aquisições. Nesses momentos ela vai atuar com diferentes significados e sentidos na relação com os elementos e os instrumentos da cultura, de modo que a linguagem escrita passe a ser uma linguagem para a criança, sendo assim uma função psicológica superior desenvolvida na criança. Nesse sentido, Vigotski (1995, p. 185) destaca que:

[...] para el sistema externo de medios se convierta en una función psíquica del propio niño, en una forma especial de su comportamiento, para que el lenguaje escrito de la humanidad se convierta en el lenguaje escrito del niño se necesitan complejos procesos de desarrollo [...] (VIGOTSKI, 1995, p. 185)

Esses processos complexos de desenvolvimento, destacados por Vigotski (1995), contemplam as atividades simbólicas que os seres humanos aprendem e desenvolvem. Com

elas, o ser humano compreende o mundo a sua volta e constrói diferentes relações e interações. Gontijo (2008), valendo-se das ideias de Vigotski, assinala que:

Acredito que essa ponderação de Vigotski está assentada na idéia (sic) de que o jogo, o desenho e a escritura se constituem sobre a mesma base de desenvolvimento, ou seja, a linguagem. Ao mesmo tempo, a linguagem, o jogo, o desenho e a escritura estão relacionados pelo fato de se constituírem em atividades simbólicas que chegam a níveis de desenvolvimento somente observados entre os seres humanos. (GONTIJO, 2008, p. 39)

Os seres humanos apropriam-se, então, de diferentes símbolos/signos que permitem suas ações no contexto social. Para que a escrita seja o resultado de um longo desenvolvimento da criança, até chegar a ser uma função psicológica superior, a qual a criança manipulará com destreza e compreensão, necessita cumprir funções que são consideradas por Vigotski (1998) como bases para o desenvolvimento da escrita. Nesse sentido, Gontijo (2008) destaca que:

[...] Dessa forma, uma teoria coerente do processo de desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças deve partir da premissa de que esse é um processo histórico e único e que, portanto, integra de forma ampla o desenvolvimento da linguagem cujos momentos passam por outras formas de representação, como no jogo e no desenho. (GONTIJO, 2008, p. 40)

Ainda, a autora destaca que esse caminho de desenvolvimento da linguagem escrita descrito e pensado por Vigotski é um “[...] percurso que está fundado no desenvolvimento da linguagem.” (GONTIJO, 2008, p. 56) E sinaliza esse percurso trazido por Vigotski (1998) dizendo que:

[...] O gesto indicativo é uma forma de linguagem que antecede a linguagem verbal, pois possibilita comunicação social e é também o precursor da linguagem escrita; o desenvolvimento do jogo e do desenho se assenta sobre o desenvolvimento da linguagem e se constitui em processos semióticos complexos que se integram ao desenvolvimento da escritura nas crianças. [...] (GONTIJO, 2008, p. 56)

Todo esse desenvolvimento simbólico da criança é caracterizado por Vigotski (1998) como a pré-história da linguagem escrita, dizendo que “o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá [...] pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. [...] o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural”. (1998, p. 153).

Ao nos debruçarmos sobre os estudos de Vigotski e seus colaboradores, novas indagações surgiam, dentre elas, que estratégias as crianças elaboram para compreender a

linguagem escrita? Existem atividades didáticas que acionam recursos simbólicos entre as crianças? Como o jogo, o desenho e o faz-de-conta são vivenciados pelas crianças? Que significações elas produzem desses recursos precursores da linguagem escrita? O que as crianças fazem com a linguagem escrita? Quais os sentidos que as crianças atribuem ao desenho e a outras formas de simbolismo com as quais se vê envolvida?

Foi necessário, então, conhecer estudos já realizados na área, que poderiam responder ou não às dúvidas iniciais, e com eles poder pensar aquilo que, para nós, ainda não estaria respondido, e que persistissem questões que nos impulsionassem à pesquisa. Deparamo-nos com um arsenal de trabalhos que tinham como objetivo compreender o trabalho com a linguagem escrita nessa etapa escolar da criança. Aos poucos, fomos aproximando os estudos e percebendo que muitos deles respondiam as dúvidas iniciais, outros traziam estudos com diferentes desdobramentos do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil. Esses trabalhos, por nós selecionados, serão explorados mais adiante no texto.

Com isso, passamos a buscar aspectos lacunares que pudessem estar presentes nessas pesquisas, nos quais seria possível investir nossos estudos. Detivemo-nos na procura por teses e dissertações que contemplassem o período de 2007 a 2017, por acreditarmos que as discussões acerca dessa temática, realizadas nesse período se intensificaram, possibilitando, assim, pensarmos ainda mais sobre o trabalho com a linguagem escrita na infância. Mas, ao aproximar os estudos pesquisados com o nosso interesse de investigação, percebemos que as pesquisas que trazem em sua essência a temática da linguagem escrita na educação infantil, se intensificaram no período de 2009 a 2016, período este que compreende as 15 (quinze) pesquisas por nós selecionadas. A busca começou pelo Banco de Teses e Dissertações da Capes e pela Biblioteca Digital de teses e dissertações da USP. Para essa busca definimos como descritores iniciais “Educação Infantil”, “Crianças”, “Simbolismo” e “Desenvolvimento simbólico”, combinando-as entre si. Como o número de pesquisas encontradas foi grande, decidimos, então, associar às palavras-chave citadas, as palavras “linguagem escrita”, o que possibilitou uma delimitação um pouco maior.

A partir disso, com o intuito de aproximar ou distanciar os estudos de nossas inquietações, resolvemos agrupar nossas dúvidas e aproximar delas os estudos já desenvolvidos. Desse modo, unimos, primeiramente, as questões que envolvem o trabalho do professor com a linguagem escrita: Existem propostas didáticas intencionais voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças? Como a linguagem escrita se faz presente na Educação Infantil? Diante desses questionamentos, nos aproximamos dos estudos de Costa (2014), Melo (2014) e Moraes (2015) que nos ajudam a responder essas inquietações, pois em

suas dissertações encontramos elementos que nos possibilitam pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor de educação infantil, que tem como objetivo o trabalho com a linguagem escrita.

A primeira delas traz como discussão a prática pedagógica que tem como intencionalidade a apropriação da linguagem escrita. Assim, a dissertação intitulada *O processo de apropriação da cultura escrita na Educação Infantil*, de Selma Aparecida Ferreira da Costa (COSTA, 2014), tratou de explicar o processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças na Educação Infantil, de acordo com a organização das atividades de escrita propiciadas às crianças no ambiente escolar. Com o intuito de compreender o processo de apropriação da escrita pelas crianças, a pesquisadora realizou sua investigação em uma turma de crianças com cinco (5) anos de idade, observando a prática pedagógica de apresentação da escrita pela professora e, em um segundo momento, um experimento pedagógico com cinco (5) atividades planejadas e organizadas tendo em vista mudanças qualitativas no processo de aquisição da escrita pelas crianças. A proposta da pesquisadora está fundamentada na Teoria histórico-cultural que traz consigo a Teoria do Jogo (ELKONIN, 2009) e a importância da mediação. A intervenção por meio do experimento pedagógico buscou descrever, compreender e explicar o processo de apropriação da cultura escrita por meio de atividades organizadas e em “condições favoráveis ao desenvolvimento do processo em suas máximas dimensões” (2014, p. 8). A autora concluiu que o trabalho com a escrita precisa estar fundamentado numa concepção de escrita tomada como objeto e instrumento cultural a ser apropriado pela criança por meio de atividades significativas que possam lhe propiciar essa apropriação potencializando o seu desenvolvimento. E, por meio dos dados analisados, encontrou indícios de que uma prática planejada, mediada e com intencionalidade, cria as condições e circunstâncias para a concretização do processo de apropriação da escrita com funcionalidade social, oportunizando mudanças qualitativas na relação da criança com essa linguagem.

Ainda no mesmo viés, a pesquisa intitulada *Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil*, de Keylla Rejane Almeida Melo (MELO, 2014), objetivou investigar os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil, identificando nas propostas pedagógicas das instituições infantis as orientações teórico-metodológicas para o trabalho com a leitura e a escrita, caracterizando as práticas pedagógicas de leitura e escrita na educação infantil e analisando com qual finalidade as crianças de educação infantil leem e escrevem. Os estudos fundamentam-se em autores como Vigotski (1993, 1998), Ferreiro e Teberosky (1999), Luria (2006) e Goulart (2006, 2007). A pesquisa qualitativa, de cunho narrativo, utiliza-se de diários

de aulas, com narrativas dos professores, sua biografia, relatos de aula, análise documental das propostas pedagógicas das instituições e observação de práticas pedagógicas em dois (2) Centros de Educação Infantil, com oito professoras, interlocutoras da pesquisa. A autora aponta que os resultados de sua pesquisa mostram a necessidade de um redimensionamento das propostas pedagógicas das instituições, as quais contemplem orientações claras e coerentes que subsidiem o trabalho do professor, bem como aspectos relacionados à organização dos espaços, materiais e à metodologia utilizada para o trabalho com a leitura e a escrita, em que se percebeu que a leitura e a escrita têm sido utilizadas de formas diversas, com funções que se diferem, ora remetendo à didatização das práticas, ora ao espontaneísmo no ensino da leitura e da escrita.

E como última pesquisa desse bloco de questões, destacamos o estudo de Aline Janell de Andrade Barroso Moraes (MORAES, 2015), intitulado *A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem histórico-cultural*, que versa sobre o lugar ocupado pelo professor e suas práticas pedagógicas no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar. O estudo ancora-se em uma abordagem histórico-cultural, em que o trabalho de campo é realizado em um Centro de Educação Infantil, tendo como sujeitos da pesquisa quatro (4) professoras de crianças de cinco (5) anos de idade. Os procedimentos metodológicos foram: entrevista coletiva com as professoras, sujeitos da pesquisa, observação de uma das turmas pelas quais são responsáveis, registros em caderno de campo, em fotografias, em filmagens e sessões de autoscopia com a professora da turma. O foco da pesquisa baseou-se em registrar as práticas que envolvessem o processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças diante da mediação da professora. Nas conclusões, a autora apresenta suas observações diante dos dados produzidos, enfatizando que os mesmos permitiram constatar que as percepções acerca da linguagem escrita expostas nas atividades propostas às crianças não tinham incorporada a compreensão de que esta linguagem se desenvolve em práticas que “enriqueçam as experiências com a cultura e as possibilidades de expressão da criança pelo desenho, pelo brincar, em atividades produtivas, além do contato com a cultura que envolve o escrever e que se concretiza em diferentes gêneros discursivos” (2015, p. 9). Ainda, foi possível identificar que as formas específicas de as crianças aprenderem não são consideradas ao planejar as ações na escola, e que esse aspecto deve ser contemplado em uma formação inicial e continuada dos professores.

Ao analisar esses estudos, que trazem o trabalho do professor com a linguagem escrita, percebemos que existem diferentes concepções acerca das ações desenvolvidas com essa

linguagem no cotidiano das instituições de educação infantil. Pode-se observar que as práticas organizadas pelas professoras, sujeitos da pesquisa, trazem intencionalidades distintas e, em suas conclusões, as pesquisadoras destacam a necessidade de práticas pedagógicas intencionais que tragam a linguagem escrita como instrumento cultural, com funcionalidade social que deve ser compreendida pela criança. Ainda, destacam a importância de perceber a criança nesse processo e, a necessidade de contemplar a temática da linguagem escrita nas formações dos professores.

Contudo, ainda nos perguntamos sobre a forma mais adequada para aproximar as crianças dessa linguagem, que é complexa e muito importante e, como a criança, em contato com a escrita, a percebe e pensa sobre ela. Para tanto, as perguntas que nos fizemos agora se referem a: que estratégias as crianças elaboram para aprender essa linguagem? Que hipóteses elas têm sobre a linguagem escrita? Quais as concepções das crianças sobre a escrita? Há atividades que fazem a criança refletir sobre os motivos e os objetivos de se escrever? Para que possamos pensar sobre essas questões e tentar respondê-las, aproximamo-nos dos estudos de Góes (2014), Moura (2016) e Alencar (2012) os quais abordam pesquisas que procuram refletir sobre esses aspectos.

Nessa linha, Margarete Sacht Góes (GÓES, 2014) apresenta em sua tese, intitulada *As relações entre desenho e escrita no processo de apropriação da linguagem escrita*, um estudo que tem como objetivo investigar as relações entre o desenho e escrita elaborados por crianças de quatro (4) anos de idade, no processo de aprendizagem da linguagem escrita. A autora dialoga com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985, 1987), Vigotski (1996, 1999, 2000, 2001, 2003, 2007, 2009), Luria (2010) e pauta a análise dos dados produzidos pela perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (2000, 2003, 2010, 2011). Para a autora, essa abordagem de linguagem auxilia na compreensão do desenho e da escrita em sua dimensão discursiva, como enunciação. A pesquisa desenvolvida pela autora pautou-se em um trabalho de campo, organizado a partir de entrevistas com dezessete (17) crianças de quatro (4) e cinco (5) anos de idade, entrevista com a professora e a diretora da escola, com o intuito de compreender questões escolares contempladas na Proposta Pedagógica da escola e propostas didáticas da professora na sala de aula. Ainda, a pesquisadora organiza propostas didáticas utilizando-se de livros de literatura por ela selecionados, a partir dos quais as crianças seriam instigadas a elaborar textos orais e escritos com diferentes propósitos e com base nas experiências vivenciadas. Isso foi feito a fim de compreender as relações que as crianças elaboram entre desenho e escrita. Com isso, a autora apresenta suas conclusões enfatizando que “[...] as diferentes formas de linguagem mantêm relações entre si no curso do processo de

apropriação da linguagem escrita, pois, nesse processo de coexistência ampliam a imaginação criadora, deixando marcas singulares e idiossincráticas em seus textos, mostrando a forma como compreendem e se constituem no mundo e, sobretudo, aprendem a escrita não como uma técnica, mas como uma linguagem”. (GÓES, 2014, p. 213 e 214). Ou seja, aprendendo a escrita como uma linguagem e não como uma técnica. Góes (2014) destaca que suas análises indicam que, “A apropriação dessa linguagem só terá sentido se pensarmos as produções de textos que tenham relação com a vida e a cultura, na escola e sociedade da qual a criança faz parte” (2014, p. 214). Reafirma, ainda, “o pressuposto de que, como práticas sociais, as diferentes formas de linguagens precisam ser pensadas discursivamente, levando em consideração as condições efetivas dos sentidos produzidos pelos escritores desenhistas, nas relações dialógicas que constituem, cotidianamente nas instituições infantis” (2014, p. 215).

Ana Luiza Floriano de Moura (MOURA, 2016), em sua pesquisa intitulada *O processo de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil: narrativa de crianças*, tem como objeto de estudo a alfabetização na educação infantil. Esse estudo objetiva analisar as concepções das crianças sobre a alfabetização; identificar as funções da leitura e da escrita na alfabetização de crianças; caracterizar situações de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças e descrever o ambiente alfabetizador construído na educação infantil. A autora tem como base teórica os estudos de Oliveira (2011), Vasques (2009), Leite (2008), Moll e Leite (2008), Vasconcelos (2005). E como base metodológica autores como Brito (2010), Connelly e Clandinin (2004). Em campo, seus interlocutores são oito (8) crianças do segundo período de um Centro Municipal de Educação Infantil, em que se observou a prática de uma professora desse período e os alunos em seus processos de leitura e de escrita no cotidiano da sala de aula. Por meio de observações sistemáticas e rodas de conversa com as crianças, tendo como objeto para as manifestações a personagem Mafalda, de Quino, as crianças narraram sobre suas concepções de leitura e escrita. A autora apresenta como conclusão que os resultados da pesquisa mostram que um ambiente alfabetizador na educação infantil contribui para o desenvolvimento da leitura e da escrita. As crianças narradoras enfatizam em seus depoimentos diferentes desdobramentos sobre a apropriação da leitura e da escrita, pelos saberes externados por cada criança. Ainda, o estudo possibilitou “a identificação de um leque diversificado de situações de leitura e escrita propiciadas pela prática pedagógica do professor alfabetizador” (2016, p. 9). Concomitante, o estudo revela que o ambiente profissional proporciona aos professores viabilizarem práticas significativas, mobilizando saberes e cumprindo a intencionalidade de sua ação pedagógica.

Finalmente, em uma vertente psicanalítica, Claudia Maria Barbosa de Alencar (ALENCAR, 2012), em sua pesquisa intitulada *Da imagem ao símbolo: a escrita do nome próprio por crianças de três anos*, procura compreender como a simbolização do conceito de nome próprio se dá. Sustentando-se em autores como Lacan e Freud, a autora registra o ato da escrita do nome próprio pela criança e a fala produzida por ela durante a escrita. Esse estudo é realizado com quatro (4) crianças de zero (0) a três (3) anos de idade. Em suas conclusões a autora destaca que os traços e riscos produzidos pelas crianças funcionam como significantes que interrogam e instigam-nas a refletirem sobre a escrita. A professora realiza intervenções que potencializam a reflexão sobre a escrita, sustentando, assim, um trabalho de reformulação de hipóteses a respeito da escrita como objeto de conhecimento, em que as crianças “passaram a buscar maneiras de se representar por meio de uma marca própria e singular” (2012, p. 8).

Com esses trabalhos conseguimos apontar que as crianças são capazes de elaborar ideias e pensamentos sobre a linguagem escrita e que a intencionalidade pedagógica do professor lhes permite elaborar diferentes compreensões e hipóteses sobre a língua escrita, possibilitando-lhes, assim, compreender ou não a função social da escrita.

Góes (2014, p. 213), em sua pesquisa, caracterizou as crianças como “escritores-desenhistas” e destacou a importância de pensarmos o trabalho com as diferentes linguagens no cotidiano das escolas infantis, pois essas linguagens “mantêm relações entre si” (2014, p. 213) e auxiliam no desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças, permitindo que elas possam aprender a escrita como uma linguagem de uso social. Considerando a pesquisa de Góes (2014) sobre as relações entre o desenho e a escrita e as diferentes formas de linguagem, nos reportamos a nossa prática pedagógica em sala de aula e passamos a pensar sobre o desenho, o qual, segundo Vigotski, é a primeira escrita da criança.

E nos perguntamos: como nós desenvolvemos o trabalho com o desenho em nossa prática em sala de aula? Como o desenho infantil presente no dia a dia em sala de aula auxilia no desenvolvimento da criança? Como ele é concebido e desenvolvido em sala de aula pelos professores de nossa escola? Como o desenvolvimento simbólico auxilia no desenvolvimento da linguagem escrita? Existem práticas que auxiliam esse desenvolvimento? Como elas ocorrem? Provocando ainda mais essa questão expomos os trabalhos desenvolvidos por Gobbo (2011), Leite (2016) e Trindade (2011), que trazem para discussão o desenho na educação infantil e as diferentes concepções e funções em que se funda.

Na pesquisa de Gislaíne Rossler Rodrigues Gobbo (GOBBO, 2011), intitulada *A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho*, evidencia-se o papel de mediação do desenho na inserção de crianças na cultura escrita,

considerando a linguagem escrita em sua perspectiva discursiva. Ainda, o trabalho objetiva compreender o papel do professor mediador no processo de transição da apropriação do desenho à linguagem escrita. Ancorada nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, a autora propõe-se a compreender a pré-história da linguagem escrita, e a escrita como um sistema cultural complexo. A pesquisa foi realizada em uma escola infantil do interior do estado de São Paulo, tendo como sujeitos quatro (4) crianças da pré-escola. Os dados foram produzidos entre 2005 e 2008, por meio de observações, filmagens, análise documental e entrevista com os sujeitos da pesquisa. Na análise dos dados, buscou-se comprovar a hipótese de que, ao se garantir aos pré-escolares, pela mediação do professor, momentos de expressão pelas atividades produtivas, com foco no desenho e no trabalho com os gêneros textuais, permitir-se-á a eles uma apropriação da cultura escrita em sua dimensão discursiva. As conclusões da autora revelam que o desenho contribui para que a criança recorde conteúdos pela imagem representada, expressa momentos de enunciação nos traços desenhados e revelam que, nessas situações, a criança vivencia momentos de autoria e subjetividade, comunicando-se e interagindo com o outro, situações que contribuem para o desenvolvimento da escrita.

Aline Cristina de Castro Garcia Leite (LEITE, 2016), cuja dissertação intitula-se *Interfaces entre desenho e letramento na educação infantil: contribuições da teoria Histórico-Cultural*, apresentou um estudo com o objetivo de analisar as práticas e as concepções de professores da Educação Infantil acerca do uso do desenho como ferramenta de ensino e como forma de inserção das crianças no universo escrito, valendo-se de estudos de autores da Teoria histórico-cultural. A autora utilizou como procedimentos de pesquisa observação e entrevistas com professores de duas instituições de ensino de Educação Infantil. Na primeira instituição, foi observado o trabalho de uma professora, com uma turma de crianças entre quatro (4) e cinco (5) anos de idade, com especial atenção à produção de desenhos e ao trabalho com a linguagem escrita, e entrevistas com quatro (4) professoras, uma delas atuando como coordenadora de uma segunda instituição. Em suas conclusões, a autora destaca a valorização e o uso do desenho pelas professoras, mas “tendem a considerá-lo como treino de coordenação motora ou introdutório para as noções matemáticas para o Ensino Fundamental”. (2016, p. 8). Apontou-se também a relação com o letramento, mas não se verificou nas práticas e depoimentos efetivação dessa relação. Evidenciou-se também, a necessidade de formação continuada para os professores.

Ainda, o trabalho de Rafaela Gabini Trindade (TRINDADE, 2011), intitulado *Desenho infantil: contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*, objetivou investigar as razões e

os meios pelos quais a atividade do desenho pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento abstrato na criança de zero (0) a seis (6) anos, no trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil. Nessa pesquisa, a partir de um estudo teórico-conceitual de obras de autores da temática abordada, a autora procura demonstrar que o desenvolvimento do pensamento abstrato da criança pode ser buscado intencionalmente nos primeiros anos, com a proposição de atividades que requeiram o emprego gradual de funções psicológicas superiores em formação. Pressupõe, então, que o desenho como atividade que faz uso de signos pode servir como instrumento educativo na promoção do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, a pesquisa buscou apreender “o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores no período da infância, focalizando a formação do pensamento abstrato”. (2011, p. 253). A autora conclui que as análises realizadas na pesquisa se aproximam de “uma concepção de desenho infantil que necessita da aprendizagem de conteúdos específicos da linguagem visual em unidade com o enriquecimento da liberdade criativa e autoral”. (2011, p. 262).

Com isso, podemos perceber que a concepção de desenho na Educação Infantil, presente nos estudos acima, possui diferentes enfoques. Para alguns professores, o desenho é primordial para a aquisição e a apropriação da escrita pelas crianças, enquanto para outros, ele tem o papel de auxiliar no desenvolvimento da coordenação motora ou para fins de aprendizagem do conhecimento matemático.

Além do desenho, Vigotski aborda o faz-de-conta como uma função essencial para o desenvolvimento da linguagem escrita. Em vista disso, nos perguntamos em que medida o faz-de-conta auxilia no desenvolvimento da linguagem escrita? Como o professor concebe essa prática na Educação Infantil?

Diante dessas perguntas nos deparamos com os estudos de Campos (2015), Bomfim (2012), Mariano (2009) e Martins (2009), nos quais são analisadas as práticas dos professores, as suas concepções e as concepções das crianças sobre o brincar e como o mesmo está presente no dia a dia em sala de aula.

Para tanto, o estudo intitulado *Brincadeira e Linguagem escrita na Educação Infantil: Uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor*, de Daíse Ondina de Campos (CAMPOS, 2015), tem como objetivo analisar como o professor da educação infantil concebe, em seu fazer pedagógico, a influência que a atividade do brincar exerce no processo de apropriação da linguagem escrita. Pautou-se nos estudos de autores da Teoria Histórico-Cultural, tendo como pressupostos da pesquisa, a importância da atividade do brincar para o desenvolvimento psíquico da criança, e a necessidade de promover atividades intencionais

que coloquem a criança em atividade alavancando o seu desenvolvimento. A autora realizou um estudo de caso, utilizando-se da análise de documentos da instituição, de observações em uma turma de crianças entre quatro (4) anos e quatro (4) anos e onze (11) meses, em reuniões do corpo docente e de questionário e entrevista com a professora. As conclusões resultantes da pesquisa indicam que a intencionalidade observada na prática e no planejamento da professora passa por um conhecimento profundo dos conceitos da teoria histórico-cultural e pela discussão coletiva da instituição. A professora manifesta em seus planejamentos diários a compreensão de que a atividade do brincar atua nos processos psicológicos fundamentais para a apropriação da escrita, traduzindo isso em uma ação intencional, propondo atividades e mediações com consciência do seu papel nesse processo e entendendo a brincadeira como uma produção humana que precisa ser ensinada às crianças e intencionalmente sistematizada no fazer pedagógico diário da professora.

Ainda, o trabalho de Juliana Cristina Bomfim (BOMFIM, 2012), intitulado *O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita*, ancorado em uma abordagem da Teoria Histórico-Cultural, apresentou uma pesquisa de cunho bibliográfico que teve como foco verificar o papel do brincar no processo de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares, tendo-o como importante atividade que auxilia no desenvolvimento simbólico da criança, imprescindível para aquisição da linguagem escrita. Ainda a autora buscou abordar como se dá a formação das funções psíquicas superiores, analisando a função do brincar no desenvolvimento dessas funções e o brincar como constituinte da pré-história da linguagem escrita. Dentre as conclusões apresentadas pela autora, destaca-se a atividade do brincar como atividade-guia no desenvolvimento da criança pré-escolar, proporcionando o desenvolvimento da linguagem escrita. A autora afirma ainda a importância de “os professores conceberem o brincar como uma atividade que é fonte de desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (2012, p. 99), organizando práticas que o priorizem e propiciem avanços qualitativos no desenvolvimento da criança.

Nessa mesma vertente de estudos, Sangelita Miranda Franco Mariano (MARIANO, 2009), em sua pesquisa intitulada *Brincadeiras e jogos na Educação Infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de 4 e 5 anos*, teve como objetivo conhecer e analisar quando e como ocorriam atividades lúdicas no dia a dia de uma turma de crianças de educação infantil e em que medida essas ações influenciavam o processo de constituição da professora e de seus alunos. A autora desenvolveu um estudo de caso em uma escola municipal de educação Infantil no município de Uberlândia, que consistiu na observação do cotidiano de uma sala de aula de crianças de quatro (4) e cinco (5) anos de idade, participação

nas reuniões de planejamento da professora, análise de documentos escolares, fichas cadastrais, planejamento da professora e atividades escolares propostas por ela e entrevista com a professora da turma. Em suas conclusões, a autora destaca que as atividades lúdicas desenvolvidas com as crianças, embora possam ser consideradas como momentos em que as crianças aprendem, relacionam-se e se constituem como sujeitos, não foram devidamente planejadas e acompanhadas pela docente, pois os dados indicam que o lúdico ocorre num espaço/tempo limitado e que, na maioria das vezes, é utilizado somente como ferramenta didático-pedagógica, o que nesse caso restringe o brincar a aspectos exclusivamente escolarizantes.

Por último, destacamos a tese de Cristiane Amorim Martins (MARTINS, 2009), intitulada *A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na Educação Infantil*, em que a autora analisa como as concepções das crianças e da professora sobre o brincar participam da definição de como a brincadeira é vivenciada na escola. Com um referencial teórico pautado nos estudos de Piaget (1975, 1978, 1986), Vigotski (1989, 1996) e Wallon (1981), a autora descreve como a brincadeira acontece na escola e as concepções das crianças e da professora sobre a mesma e, ainda, como essas concepções interagem entre si e com outros fatores participantes da constituição do brincar na escola. Realiza, também, um estudo de caso, envolvendo uma escola municipal de Fortaleza/CE e tendo como instrumentos “a observação, a entrevista semi-estruturada, a elaboração e explicitação de desenhos, a história para completar, o jogo simbólico e a análise conjunta que crianças de uma turma de jardim fazem desse jogo e das brincadeiras vividas na escola”. (2009, p. 7). As conclusões trazidas pela autora destacam que “a brincadeira valorizada pela professora é aquela dirigida e planejada por ela, objetivando o treino e a aprendizagem de habilidades. A brincadeira livre é vista como “bagunça”, porém, em alguns momentos é tolerada, mas nunca estimulada em sala de aula, tendo seu tempo reservado ao recreio. Às crianças resta brincar clandestinamente em sala, o que nem sempre é possível”. (2009, p. 7) Ainda, aspectos quanto à formação inicial da professora e uma ausência de reflexão crítica sobre o conceito de criança e sobre a postura adultocêntrica presente na escola e na sociedade, aliados à falta de formação em serviço, comprometem a qualidade do trabalho da professora.

Considerando as pesquisas apresentadas que abordam o lúdico na Educação Infantil, percebemos um distanciamento entre as práticas desenvolvidas com crianças e o sentido do brincar. Mesmo compreendendo a importância do mesmo para o desenvolvimento simbólico da criança, em muitas situações este não é valorizado, assim como a criança nem sempre é

considerada como um ser de opinião, que possui interesses, observa e constrói relações com o mundo na brincadeira.

Por fim, além dos trabalhos de Rafaela Gabini Trindade e Juliana Bomfim, outros dois abordam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança, entre elas o desenvolvimento da linguagem, a saber, Borella (2016) e Sartori (2016).

Borella (BORELLA, 2016), em *Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância*, teve por objetivo compreender o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente a linguagem humana, discutindo as contribuições das atividades de leitura literária intencionais para o desenvolvimento da linguagem infantil no interior da escola e na educação de crianças de dois (2) e três (3) anos de idade, período para a formação dos processos psíquicos superiores. Sua pesquisa teve como referencial teórico-metodológico a Teoria Histórico-Cultural e abrangeu um trabalho de campo no qual, em doze (12) encontros, crianças de um Centro de Educação Infantil vivenciaram situações de aprendizagem estruturadas com base nos livros de literatura infantil que compõem o acervo do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE). Como conclusões, a autora apresenta que as práticas com o livro literário contribuem para formar as capacidades necessárias para constituir a personalidade humana, de forma especial a linguagem infantil, auxiliando no desenvolvimento da compreensão da língua materna e propicia, assim, a ampliação do vocabulário e a construção da linguagem como função de comunicação e generalização.

Nesse mesmo viés, o estudo de Francieli Sander Sartori (SARTORI, 2016), intitulado *Desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças em situações de interação: um estudo exploratório em turmas de pré-escola*, analisou a configuração de situações de interação em que professora e crianças de turmas de pré-escola, mediante a linguagem verbal, põem em movimento essa função e outras funções psicológicas. Com isso, objetivou contribuir para a compreensão dessa primeira etapa da educação básica junto à formação psíquica das crianças e a reflexão sobre a proposta curricular para a educação infantil. Em um estudo pautado na abordagem histórico-cultural, principalmente nos estudos de Vigotski (1998, 2000, 2007, 2009, 2010, 2014), a autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa, utilizando-se do estudo de caso e da teoria fundamentada e guiando-se para fins de análise de preceitos da análise microgenética. O trabalho de campo desenvolveu-se em uma escola de Educação Infantil da rede pública de Passo Fundo/RS, com crianças de quatro (4) a seis (6) anos de idade de turmas da pré-escola I e II. Diante da investigação realizada, a autora apresenta como conclusões que “as funções psicológicas superiores agem como um sistema

integrado no qual se articulam reciprocamente; a roda de conversa proporciona a interação instituindo uma situação organizada de desenvolvimento; a intervenção da professora e dos pares auxilia na (re)estruturação da linguagem e do pensamento das crianças; a mediação do signo verbal é fundamental, pois através da palavra/pergunta do outro o sujeito requalifica e complexifica o seu psiquismo e, por isso, tem-se na escuta/ausculta a oportunidade para esse desenvolvimento” (2016, p. 7). Ainda, a autora traz na análise de um dos episódios de interação a narrativa, como unidade de análise e, um momento de ação em que são ativadas uma série de funções psíquicas superiores, tendo como ação central a linguagem. Essas ações são desenvolvidas essencialmente na roda de conversa.

Considerando esse arsenal de trabalhos que nos auxiliam a pensar sobre a Educação Infantil, o trabalho e o desenvolvimento da linguagem escrita nessa etapa da educação das crianças, percebemos que muitas das questões iniciais que permeavam nosso interesse de pesquisa eram tratadas nos estudos que elencamos. Pois, ao aproximarmos nossas inquietações das pesquisas já desenvolvidas, percebemos que em muitas delas a linguagem escrita é vista e pensada pelo professor como uma linguagem com uso e função social, que precisa ser aprendida pela criança por meio de um trabalho adequado, com práticas pedagógicas intencionais que valorizem e considerem as concepções e hipóteses elaboradas pelas crianças. Entretanto, constatamos também que há práticas que não consideram essas questões acima citadas, pois têm a concepção de que o trabalho com a escrita é uma preparação para o Ensino Fundamental.

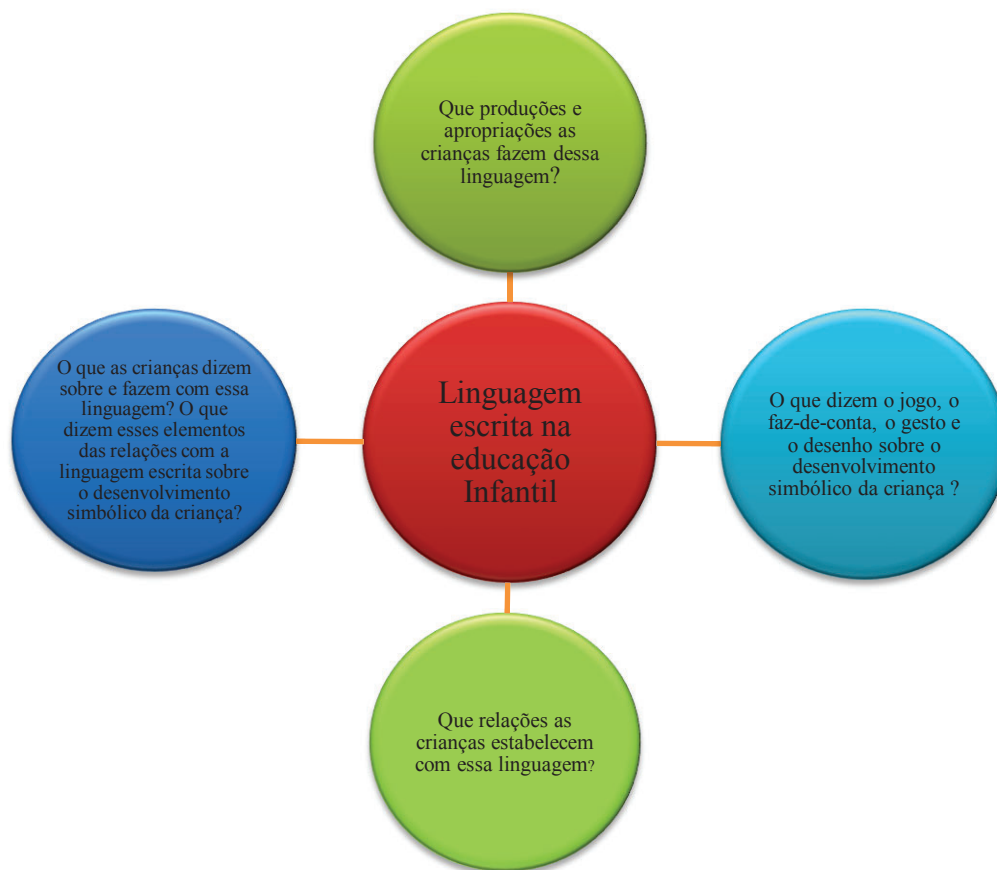
Ainda, vimos práticas que trazem em sua essência o trabalho com diferentes formas de linguagem, percebendo o desenho e o faz-de-conta como essenciais para o desenvolvimento da criança e das funções psicológicas superiores, entre elas a linguagem oral e escrita. Destacamos, também, a ênfase dada na atuação do professor, a práticas que valorizem e considerem as crianças como sujeitos que se desenvolvem e aprendem constantemente, que por meio de diferentes práticas e ações põem em movimento o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, essenciais para as aprendizagens das crianças.

Diante disso, nossas questões tornam-se mais complexas e permitem evocar situações que ainda nos inquietam sobre a linguagem escrita na educação infantil, afinal, sabendo que essa linguagem possui uma função social, que foi culturalmente construída, produzindo e permitindo que as relações aconteçam, o que as crianças dizem sobre essa linguagem e o que fazem com ela? O que dizem esses elementos das relações com a linguagem escrita sobre o desenvolvimento simbólico da criança? Que relações as crianças estabelecem com essa linguagem? Quais as ações das crianças diante da escrita? Que produções e apropriações as

crianças fazem dessa linguagem? Como os precursores para o desenvolvimento da linguagem escrita, gesto, desenho, jogo e faz-de-conta, são vivenciados e significados pelas crianças?

As questões, que ora se apresentam, nos fazem refletir um pouco mais sobre a criança e suas relações com a linguagem escrita, tendo assim, esses elementos como focos centrais de nosso interesse de pesquisa, por acreditarmos na criança como ser ativo que está em constante movimento e aprendizagem, criando e produzindo novos conhecimentos em suas ações diárias.

Figura 2 – Inquietações que movem a investigação



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Com base no exposto e considerando as inquietações que ainda se fazem presentes, apresentamos as perguntas que, orientaram o processo de investigação: *Que significações as crianças elaboram durante as atividades de faz-de-conta, desenho e jogo? O que essas produções dizem sobre o desenvolvimento simbólico da criança e sobre o desenvolvimento da linguagem escrita? Que situações didáticas são potencializadoras dessas manifestações?*

Nosso objetivo é reconhecer, no cotidiano da Educação Infantil, a presença dos precursores da linguagem escrita e a sua relação com o desenvolvimento simbólico da criança. Pretendemos, ainda, compreender a relação entre o faz-de-conta, o jogo e o desenho e o desenvolvimento da linguagem escrita, compreender de que forma as propostas planejadas pela professora impulsionam o desenvolvimento simbólico nas crianças, tendo como referência as significações produzidas por elas, e, por fim, explorar estratégias didáticas que ponham em movimento as funções psicológicas superiores e fomentem o desenvolvimento simbólico das crianças na Educação Infantil.

Além disso, concebendo-as como sujeitos ativos, que agem, interagem e constroem conhecimentos no contexto em que vivem, temos as crianças, e as significações que elas produzem, como sujeitos principais de nossa pesquisa. Para tanto, adotamos uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, valendo-nos dos preceitos do estudo de caso e favorecendo-nos das observações, entrevistas e intervenções pedagógicas para a produção dos dados que nos aproximem de possíveis respostas a nossas questões orientadoras.

O trabalho de campo, necessário para compreender as questões mencionadas anteriormente, foi desenvolvido em uma Escola de Ensino Fundamental, que atende a alunos dos três aos nove anos, compreendendo, então, a Educação Infantil, pertencente à rede pública municipal do município de Sarandi – RS. Para fins de produção de dados, realizamos observações, entrevistas e intervenções pedagógicas registradas em áudio e vídeo e diário de campo.

Nosso estudo está ancorado na Teoria Histórico-Cultural, particularmente nos trabalhos de Lev Vigotski e seus colaboradores. Além disso, acercamo-nos de resultados de pesquisas em que essa mesma abordagem contribui para a compreensão do desenvolvimento do simbolismo na criança e, especialmente, da linguagem escrita no cotidiano escolar da Educação Infantil.

Na exposição que segue abordamos temas essenciais à pesquisa, como o desenvolvimento das funções psicológicas da criança, a relação entre pensamento e palavra e, conceituamos, ainda, o desenvolvimento simbólico da criança – o gesto, o faz-de-conta, o jogo e o desenho.

2 AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E O DESENVOLVIMENTO SIMBÓLICO DA CRIANÇA

2.1 Funções psicológicas superiores, mediação, pensamento e palavra: conceitos em foco

Vigotski (1995) buscou compreender a constituição e o funcionamento das funções psicológicas superiores nos seres humanos. O autor defendia a ideia de que o sujeito nasce com funções elementares e de que as formas superiores das funções psicológicas se encontram na cultura e são internalizadas pelos sujeitos nas relações e interações estabelecidas no convívio social. Assim, as origens genéticas – condições biológicas, fisiológicas, neurológicas – possibilitam o desenvolvimento das funções elementares e das funções superiores.

O autor focaliza duas funções psicológicas fundamentais ao desenvolvimento cultural do indivíduo, dentre elas a linguagem. Essa é a condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

En la edad del bebé se encuentran las raíces genéticas de dos formas culturales básicas del comportamiento: el *empleo de herramientas* y el *lenguaje* humano. Esta sola circunstancia sitúa la edad del bebé en el centro de la prehistoria del desarrollo cultural. (VIGOTSKI, 1995, p. 18)

O bebê, ao nascer, já manifesta funções elementares, ações reflexas, associações simples e imediatas, percepção, sensações, inteligência prática, memória involuntária, todas elas de caráter biológico. São funções com reações diretas a uma determinada situação, que permitem a adaptação do bebê ao meio natural. Essas funções possibilitam à criança desenvolver as condições tipicamente humanas ao longo do seu desenvolvimento cultural. Ao participar do meio social e da cultura, a criança interage com os membros de seu contexto aprendendo costumes, ferramentas, linguagem e tradições do ambiente social e cultural em que está inserida. Nesse sentido, Rogoff (2005), estudiosa de Vigotski e da Teoria Histórico-Cultural, caracteriza o desenvolvimento dos seres humanos em um processo cultural, defendendo que os sujeitos, seres que possuem “herança cultural e biológica” (p. 15), se desenvolvem e aprendem na interação com os outros, apropriando-se da linguagem e das ferramentas de sua cultura. A autora destaca ainda que “[...] as pessoas se desenvolvem como participantes das comunidades culturais. Seu desenvolvimento só pode ser compreendido à

luz das práticas e das circunstâncias culturais de suas comunidades, as quais também mudam” (ROGOFF, 2005, p. 15).

Como participantes de uma comunidade, os seres humanos se desenvolvem, compreendem e apreendem as formas de organização e as significações que são produzidas em seu meio cultural. Jerome Bruner (2001), estudioso da psicologia cultural, enfatiza que os significados produzidos em cada contexto, permitem o “intercâmbio cultural” (p. 16). O autor afirma que, “Produzir significado envolve situar encontros com o mundo em seus contextos culturais apropriados a fim de saber ‘do que eles tratam’. Embora os significados estejam ‘na mente’ eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados”. (BRUNER, 2001, p. 16).

Assim, as ações e as significações construídas pelos seres humanos estão relacionadas ao meio social e cultural em que cada sujeito vive. A cultura dispõe ao sujeito sistemas simbólicos, ferramentas para que o sujeito se aproprie desses recursos e consiga organizar-se, entender, comunicar-se e conviver em seu meio social (BRUNER, 2001).

Logo, as funções psicológicas superiores, caracterizadas por Vigotski (1995) como funções tipicamente humanas, têm origens genéticas e se desenvolvem na cultura. Os adultos, pessoas mais experientes, já dispõem desse aparato psíquico e atuam na relação com as crianças que, por sua vez, dispõem de condições biológicas para aprenderem a utilizar essas ferramentas psíquicas. Assim, o aprendizado das crianças se dá com a referência dos mais experientes, por meio de relações mediadas.

No contexto educacional a mediação é, muitas vezes, compreendida apenas como a relação sujeito-sujeito. Na Teoria Histórico-Cultural, o conceito de mediação vai além da interação entre sujeitos. Para os autores dessa teoria, a mediação se dá na ligação entre os sujeitos, o conhecimento e a cultura, em uma relação dialética. Vigotski (1998) afirma que a mediação é uma categoria chave na compreensão do desenvolvimento psíquico humano.

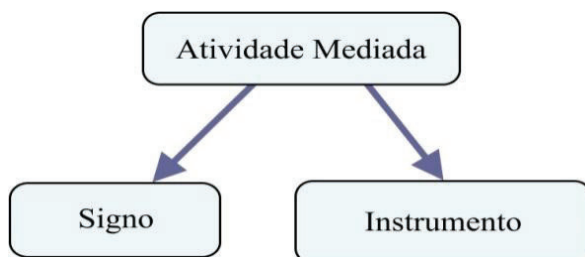
Para Vigotski (1998), a mediação se dá pela interposição de elementos que permitem o sujeito agir socialmente. Por meio da mediação se estabelecem ligações entre os signos, os sujeitos e as atividades, os quais interagem socialmente. Martins e Rabatini (2011), estudosas de Vigotski, trazem o conceito de mediação trabalhado pelo autor e afirmam que,

Ao introduzir o conceito de mediação Vigotski, como procuramos evidenciar, não a tomou simplesmente como ponte, elo ou meio entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico. (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 350)

A mediação possibilita o desenvolvimento dos sujeitos, que ao interagir com o outro - pessoa mais experiente - aprende, reelabora e desenvolve seus conhecimentos. Nesse sentido, Zanolla (2012), ao tratar do conceito de mediação em Vigotski, destaca que “[...] a mediação cria as possibilidades de reelaboração (recriação) da realidade. Realidade esta estabelecida, segundo o próprio Vigotski, como um elo de ligação em que o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente” (ZANOLLA, 2012, p. 8).

Vigotski (1998) traz os signos e os instrumentos como ferramentas de mediação da cultura na qual o sujeito está inserido. Para o autor, o uso dos signos e dos instrumentos possuem pontos em comum e diferenças. Tanto os signos como os instrumentos são caracterizados como elementos de mediação, porém, a diferença essencial entre esses dois elementos, signos e instrumentos, “[...] consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano” (p. 72). O instrumento serve como meio para realização de uma determinada atividade: “ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos” (p. 72), conduz as ações do sujeito sobre o objeto da atividade. Já os signos, instrumentos psicológicos, são meios para atividades internas, que servem para o controle do próprio indivíduo e influência das ações do psiquismo, “o signo é orientado *internamente*” (p. 73). “A analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. Portanto, eles podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria” (VIGOTSKI, 1998, p. 71). Para elucidar essa relação, Vigotski (1998) apresenta o seguinte esquema:

Figura 3 – Esquema Proposto por Vigotski.



Fonte: Vigotski (1998)

A atividade mediadora possui papel central no desenvolvimento do sujeito, que tem os signos e os instrumentos como elementos dessa mediação, sem o outro – pessoa mais experiente – não é possível que o sujeito se aproprie dos elementos culturais e das características tipicamente humanas, já que a mediação é entendida por Vigotski como um recurso que possibilita o desenvolvimento e as transformações no sujeito. Assim, o

desenvolvimento do sujeito está intrinsicamente ligado às suas relações com os outros, sujeito – sujeito, e com os instrumentos e signos da cultura. A linguagem humana é o elemento mediador fundamental do sujeito com o mundo.

Logo, a capacidade de usar a linguagem como um meio para solucionar problemas, como um recurso de ação sobre os elementos do mundo, é desenvolvida na criança através das interações e mediações proporcionadas a ela ao longo do seu desenvolvimento. Com isso, a criança torna-se capaz de usar elementos mediadores, caracterizados por Vigotski (1998, p. 35) como “métodos instrumentais ou mediados (indiretos)”.

Assim, a linguagem é um recurso mediador do sujeito com a cultura, pois, como membros da cultura os sujeitos aprendem a usar a linguagem para agir com e sobre os outros. Nesse sentido, o outro possui papel fundamental nessa relação do sujeito com os objetos da cultura, pois é pelo outro, pela mediação do adulto mais experiente, que o sujeito internaliza o significado dos objetos e elementos do meio social e desenvolve as funções psicológicas superiores. Como exemplo, podemos citar uma cena em que mãe e filho passeiam de carro, a mãe aponta para um cachorro na rua e diz “au-au”. O gesto que a mãe faz é acompanhado pela palavra e essas ações dirigem a atenção do filho para o objeto cachorro, produzindo uma mediação através do gesto e da palavra. Quando a criança domina o significado da palavra cachorro, o gesto será uma ação secundária, um acessório.

Cole e Cole (2003), em seus estudos questões sobre a aquisição da linguagem, destacam que ela é mediadora do “comportamento linguístico” (p.316), afirmando que,

Até as crianças adquirirem a capacidade de usar e entender as palavras, elas estão restritas a ações imediatas ou diretas. Mas, com o advento da linguagem, elas também podem deliberadamente agir de maneira indireta, usando as palavras para mediar suas ações. Podem fazer algo acontecer sem realizar eles próprios a ação. O mesmo princípio aplica-se à maneira como as crianças podem ser influenciadas pelas outras pessoas. Quando começam a entender as palavras, as crianças podem ser influenciadas pelos outros, tanto diretamente – através de ações não-verbais -, quanto indiretamente – através do poder mediador das palavras e do conhecimento culturalmente organizado que as palavras incorporam. (COLE; COLE, 2003, p. 316)

As ações e os comportamentos das crianças são, assim, mediados pela palavra. Desse modo, é mediante as experiências e as interações com o mundo cultural em que vive é que a criança se apropria dos significados e dos sistemas de signos produzidos em sua cultura. Por isso, signos e instrumentos, recursos de mediação, permitem que a criança desenvolva as funções psicológicas superiores, mediadas por sistemas simbólicos e controladas pelo próprio sujeito, permitindo aprimorar suas ações no mundo. É no decorrer do seu desenvolvimento que a criança internaliza os signos, as marcas externas, e passa a operar com esses signos

mentalmente, sem a necessidade de vê-los no concreto. Nesse momento, a mediação passa a ser interna, no próprio sujeito, que opera com representações mentais dos elementos da realidade.

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica *superior*, ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VIGOTSKI, 1998, p. 73)

Assim, as funções psicológicas superiores dirigem-se ao próprio sujeito tendo os signos como mediadores desse processo. Essas funções têm como finalidade a organização mental dos sujeitos no meio em que vivem, servindo como instrumentos de organização e de controle do próprio sujeito, como pensar, planejar, expressar-se, descrever objetos ausentes, imaginar, entre outras. Desse modo, Vigotski (1995, p. 33) destaca:

Durante el proceso del desarrollo histórico, las funciones psicofisiológicas elementales apenas si se modifican, mientras que las funciones superiores (pensamiento verbal, memoria lógica, formación de conceptos, atención voluntaria, etc.) experimentan profundos cambios desde todos los puntos de vista. (VIGOTSKI, 1995, p. 33)

As funções psicológicas superiores – pensamento verbal, linguagem oral, escrita, percepção, memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, cálculo, imaginação, controle da própria conduta – são funções tipicamente humanas determinadas pelas interações e experiências no convívio com a cultura. Apropriar-se das formas culturais do comportamento humano provoca mudanças internas no sujeito, o qual internaliza as atividades culturais por meio de ações mediadas, uso de símbolos e de signos, que possibilitam estabelecer ligações entre o meio externo e o pensamento. Vigotski (1995, p. 34) afirma que “[...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo”.

A dimensão simbólica possibilita que o sujeito transite sobre o tempo, conseguindo pensar em coisas que já passaram e situações que irão acontecer, planejar o futuro, imaginar. Em um primeiro momento essas ações das crianças são caracterizadas por Vigotski como relações diretas; por exemplo, ao chegar perto de uma térmica com água quente, a criança coloca a mão para apertar, imitando um gesto do adulto, e logo o outro – adulto que está ao

seu redor – lhe dá a instrução para não fazer isso, pois irá se queimar. Esse comando dado pelo adulto possibilita que a criança, ao chegar perto de uma térmica em outro momento, lembre-se do comando ouvido e não mexa nela, ou até diga alguma palavra, como “não pode, faz dodói”. Essa relação, com esse objeto, torna-se, assim, uma relação mediada pela experiência anterior, ou seja, a criança age sobre a térmica, mediada pela experiência anterior, pela palavra de cuidado expressa pelo adulto.

Portanto, para Vigotski, nas interações com o mundo e com os outros, as crianças vivenciam os processos psicológicos superiores, primeiramente, em um nível intersubjetivo, com outros sujeitos. Essa mediação proporcionada por indivíduos mais experientes permite que a criança atue conjuntamente com os mais experientes e com os meios historicamente criados e organizados da cultura, que ela opere com esses meios sociais, como a fala, a escrita e o cálculo auxiliados pelos outros que já os dominam. Essa ação conjunta é condição para o desenvolvimento das FPS como funções intrapsíquicas, ou seja, funções que passam a ocorrer no interior do sujeito, tornando-se um recurso mental que o sujeito utiliza para operar e regular as ações por ele desencadeadas, permitindo, assim, que o sujeito faça relações, imagine, faça planos, sem a necessidade do concreto, da situação real. Dessa forma, os signos como meios auxiliares no plano psicológico, criados com a função de lembrar, comparar, relatar, escolher, possibilitam aos sujeitos representar mentalmente os objetos externos, do mundo real e social.

Vigotski (1998) reconhece no processo de internalização três momentos.

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...]
 - b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...]
 - c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. [...]
- (VIGOTSKI, 1988, p. 75)

Na relação com a cultura, com o meio em que vive, o sujeito passa para o plano interior aquilo que está no exterior do seu ser, através do processo de internalização, apropriando-se dos objetos da cultura em que está inserido. Esse processo não ocorre naturalmente, ele acontece a partir de diferentes interações e relações que o sujeito estabelece com seus pares, com os objetos, os signos e os instrumentos. Vigotski (1998, p. 76) define que “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da espécie humana”.

A linguagem, para Vigotski (1998), é a função primordial para a interação do sujeito no social, é o pano de fundo na construção do conhecimento, é a categoria mais importante para a compreensão dos processos de aprendizagem. Como meio de comunicação capaz de transformar as ações dos sujeitos na cultura, possibilita o convívio, as ações e o estabelecimento de relações do sujeito, bem como a produção de ideias, de sentimentos e pensamentos.

(...) a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior da atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VIGOTSKI, 1998, p. 38)

Antes de usar a linguagem verbal, a criança já é capaz de resolver problemas práticos com o auxílio de alguns instrumentos, combinando procedimentos e ações, como por exemplo, pegar um banquinho para subir e alcançar um brinquedo. Aos poucos, as ações desempenhadas pela criança são acompanhadas pela fala, que orienta a sua ação. Assim, antes de agir ela planeja a sua ação por meio da fala, “[...] as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos”. (VIGOTSKI, 1998, p. 35).

O estudo da consciência humana considera a relação entre pensamento e palavra, já que para Vigotski (2000) a palavra é a unidade que permite compreender como o sujeito constrói conhecimentos, e o pensamento não toma forma, não se materializa nas palavras, mas as palavras são o pensamento. Ele destaca que pensamento e linguagem se desenvolvem, em um primeiro momento, de maneiras independentes e no âmago das relações sociais. Essas duas funções não estão interligadas no início do desenvolvimento da criança, esse elo entre pensamento e palavra surge, modifica-se e se amplia no decorrer do desenvolvimento da criança, por meio das relações que o sujeito estabelece com outros sujeitos e com a cultura da qual faz parte. Para ele, a linguagem no ser humano possui duas funções básicas: a primeira é a função de comunicação. No bebê a primeira forma de linguagem é o choro que tem o intuito de comunicar alguma coisa ao adulto. A segunda função da linguagem é de pensamento generalizante, momento este em que pensamento e linguagem se entrelaçam. A linguagem possibilita ao sujeito apreender os objetos, suas funções, organizá-los em classes e grupos, permitindo o agrupamento de elementos da cultura em diferentes categorias, definidas por distintos conceitos. Essa função é caracterizada por Vigotski como pensamento generalizante,

que é definido diante do processo de significação dos elementos da cultura, que são dados pelos outros, pelo contexto em que a criança está inserida.

O autor elucida ainda que a palavra é a unidade mínima do pensamento humano.

Encontramos no *significado* da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. [...] o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente (sic), estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento. (VIGOTSKI, 2000, p. 398)

Ao entrar em contato com as palavras as crianças interagem com as mesmas e com os seus significados atribuídos pelos sujeitos mais experientes e pelo contexto social do qual a criança faz parte. Com isso, as crianças apreendem os significados dos elementos e recursos de sua cultura e passam a operar com esses significados.

O processo de reconstrução dos significados pelos sujeitos de uma determinada cultura acontece por meio de diferentes interações. A interação com o outro, que mostra e fala sobre os objetos do mundo, e as ações da criança com os objetos, por meio das quais ela opera com o significado dos elementos do meio em que está inserida, mostrando as apropriações que dele realiza por meio de gestos e brincadeiras, denotam como a criança manipula e opera com os objetos da cultura e com os significados neles contidos. Esses significados são modificados pela criança nas interações estabelecidas ao longo do seu desenvolvimento: “[...] O significado da palavra é inconstante. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento [...]” (VIGOTSKI, 2000, p. 408). Os significados das palavras, apreendidos pela criança, vão se tornando cada vez mais próximos dos conceitos estabelecidos pela cultura.

Cole e Cole (2003), com base nas ideias de Anglin (1993), destacam que a criança se apropria dos significados das palavras usadas em seu grupo cultural, no convívio com as pessoas de seu meio, ampliando assim, o uso da linguagem.

(...) à medida que as crianças vão adquirindo familiaridade com as maneiras como as pessoas à volta delas usam as palavras, seus próprios usos vão, cada vez mais, tornando-se mais próximos dos usos gerais do seu grupo cultural. Elas conseguem isso estreitando a série de objetos e acontecimentos aos quais aplicam um rótulo específico, ampliando a extensão de aplicação de outros rótulos e aprendendo a usar as palavras em um nível adequado de abstração. (COLE; COLE, 2003, p. 318)

É ao longo do seu desenvolvimento que a criança se apropria da linguagem do seu meio. Aos poucos, os balbucios, a ecolalia dão lugar às palavras, que têm como função nomear os objetos do seu entorno. O adulto, ao nomear os objetos para a criança, auxilia-a na apropriação da linguagem e propicia-lhe o desenvolvimento intelectual, de modo que, aos poucos, a criança passa a nominar os objetos percebendo as características e propriedades que os compõem, produzindo a generalização das palavras e dos seus significados.

Vigotski (2000) defende que no caminho de desenvolvimento da criança os significados das palavras se ampliam e se modificam, desenvolvem-se no curso das interações, tendo, assim, uma formação dinâmica, que provoca também mudanças no pensamento da criança. De acordo com o autor, “[...] no curso do desenvolvimento histórico da palavra modificam-se tanto o conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter da representação e da generalização da realidade na palavra” (VIGOTSKI, 2000, p. 400-401). Assim, a relação entre pensamento e palavra modifica-se à medida que o significado da palavra é modificado em sua natureza interior. Portanto, “[...] a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento”. (VIGOTSKI, 2000, p. 409).

No discurso oral, a criança evolui das partes para o todo, ou seja, dos balbucios às palavras inteiras. Já, na significação, é o contrário, a criança evolui do todo para as partes; inicialmente, as palavras ditas por elas carregam todo o sentido da oração. Ao falar “mamam”, a criança poderá querer dizer “mamãe, quero comida”, ou ainda “estou com fome”; a significação da palavra dita pela criança dependerá do contexto e do outro, que dará significado à palavra dita pela criança.

Sabe-se que o aspecto externo da linguagem se desenvolve na criança a partir de uma palavra no sentido da concatenação de duas ou três palavras, depois no sentido de uma frase simples e da concatenação de frases para redundar, mais tarde, em proposições complexas e numa linguagem coordenada e formada pela série desenvolvida de orações. Desse modo, ao assimilar o aspecto fásico da linguagem a criança caminha das partes para o todo. Sabe-se igualmente que, por seu significado, a primeira palavra da criança é uma frase inteira: uma oração lacônica. No desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem, a criança começa pelo todo, por uma oração, e só mais tarde passa a apreender as unidades particulares e semânticas, os significados de determinadas palavras, desmembrando em uma série de significados verbais interligados o seu pensamento lacônico e expresso em uma oração lacônica. Desse modo, abrangendo-se os momentos inicial e final no desenvolvimento dos aspectos semântico e fásico da linguagem, podemos nos convencer facilmente de que esse desenvolvimento transcorre em sentidos opostos. O aspecto semântico transcorre em seu desenvolvimento do todo para a parte, da oração para a palavra, ao passo que o aspecto externo transcorre da parte para o todo, da palavra para a oração. (VIGOTSKI, 2000, p. 410 -411)

Assim, o desenvolvimento da linguagem na criança vai se aprimorando e evoluindo, tanto no aspecto externo, quanto na semântica, no significado das palavras. Desse modo, o pensamento da criança se desenvolve e se complexifica pela ação da linguagem, pela quantidade e qualidade das generalizações/significados estabelecidos, refinando assim a forma de pensar da criança. Assim, a linguagem constitui-se primeiro de maneira externa, para depois ser uma atividade interna, tornando-se um ato de pensamento, em que vocábulos primitivos são estruturados, tornando-se palavras com significados estabelecidos pela cultura.

Portanto, pensamento e palavra se unem no decorrer do desenvolvimento da criança e dão origem ao pensamento verbal e à fala intelectual. Esse vínculo entre pensamento e palavra “surge, modifica-se e se amplia no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra” (VIGOTSKI, 2000, p. 396). Esse movimento de interiorização da linguagem, ou seja, do plano interpsicológico, para o plano intrapsicológico, requer a compreensão do que Vigotski (2000) caracteriza como linguagem interior, essencial nessa relação pensamento e palavra.

Nesse sentido, a fala egocêntrica, inicialmente estudada por Jean Piaget, seria para Vigotski (2000) um dos momentos do processo de interiorização da linguagem. Vigotski (2000, p. 430) defende que a linguagem egocêntrica “[...] é uma linguagem para si, que da forma mais íntima serve o pensamento da criança”. Para o autor, a linguagem egocêntrica não desaparece, como afirmava Piaget, mas se desenvolve em uma “linha ascendente”, vendo a linguagem egocêntrica “como uma linguagem interior por sua função psicológica e exterior por sua estrutura. Seu destino é transformar-se em linguagem interior”.

A linguagem interior é uma linguagem muda, silenciosa. Esse é o seu principal traço distintivo. Mas é precisamente no sentido do aumento gradual desse traço distintivo que se dá a evolução da linguagem egocêntrica. Sua vocalização declina até chegar a zero, ela se torna uma linguagem muda. Mas assim deve ser necessariamente se a concebemos como etapas genericamente precoces no desenvolvimento da linguagem interior. O fato de que esse traço se desenvolve gradualmente, de que a linguagem egocêntrica se isola antes em termos funcionais e estruturais que em termos de vocalização, sugere apenas o que tomamos por base da nossa hipótese sobre o desenvolvimento da linguagem interior, isto é, sugere que a linguagem interior se desenvolve através do enfraquecimento externo de seu aspecto sonoro, passando da fala para o sussurro e do sussurro para a linguagem surda e, através do isolamento funcional e estrutural, da linguagem externa para a linguagem egocêntrica e da egocêntrica para a interior. (VIGOTSKI, 2000, p. 435)

A linguagem interior para Vigotski (2000, p. 463) “é no sentido exato, um discurso quase sem palavras”. Ainda, o autor destaca que na linguagem interior o sujeito opera com os significados das palavras, e o que predomina nessa relação é o sentido das palavras para os sujeitos.

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes textos. (VIGOTSKI, 2000, p. 465)

Por isso, para Vigotski (2000, p. 470), “Na linguagem interior, a palavra é bem mais carregada de sentido que na exterior”. Portanto, a linguagem interior não se destina à comunicação, é uma linguagem para si, para o próprio sujeito, que acontece internamente. (VIGOTSKI, 2000). Como linguagem para si, a linguagem interior destina-se para a própria organização do sujeito, que pensa suas ações, organiza-as sem expressá-las por palavras, e quando as expressa, não compõe uma frase estruturada, ou seja, verbaliza algumas palavras, que podemos considerar como “palavras-chave”, para expressar a sua organização na linguagem interior, o seu pensamento.

Por fim, Vigotski (2000) concebe a linguagem interior como

[...] uma função absolutamente específica, independente, autônoma e original da linguagem. Estamos efetivamente perante uma linguagem que se distingue totalmente da linguagem exterior. Por isto estamos autorizados a considerá-la um plano interior específico de pensamento verbal, que medeia a relação dinâmica entre pensamento e palavra. [...] Como a linguagem interior não é uma fala menos som, a linguagem exterior não é uma linguagem interior mais som. A passagem da linguagem interior para a exterior é uma complexa transformação dinâmica – uma transformação da linguagem predicativa e idiomática em uma linguagem sintaticamente decomposta e compreensível a todos. (VIGOTSKI, 2000, p. 473-474)

Então, a linguagem exterior é a “transformação do pensamento em palavras, a materialização e a objetivação do pensamento” (VIGOTSKI, p. 474). Vigotski (2000) afirma que o pensamento combina coisas, estabelece relações, desempenha uma função. Desse modo, acredita que o pensamento não se exprime em palavras, mas nas palavras ele se realiza. “É externamente mediado por signos e internamente mediado por significados”. Acrescenta ainda que o “significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado” (p. 479).

Ao querer comunicar, relatar algo para outras pessoas, o sujeito não o faz em unidades separadas, mas, sim, organiza o seu pensamento de forma integral, em um todo, e esse pensamento se recria em palavras (VIGOTSKI, 2000). O autor enfatiza ainda que a transição do pensamento em linguagem é um processo complexo porque, “[...] um pensamento não

coincide não só com a palavra, mas também com os significados das palavras é que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. No nosso pensamento, sempre existe uma segunda intenção, um subtexto oculto” (VIGOTSKI, 2000, p. 478).

São os significados que possibilitam a organização e a exposição do pensamento, de um modo que seja compreensível àqueles que ouvem. Por isso, ao longo do desenvolvimento humano, pensamento e palavra se enlaçam dando origem ao pensamento verbal e à fala intelectual, funções psicológicas superiores que permitem aos sujeitos compreender o mundo e os elementos que fazem parte deste mundo, por meio dos significados que são atribuídos aos objetos, por meio dos signos e instrumentos compartilhados no contexto social.

Compreender e apropriar-se dos significados dos objetos e dos instrumentos permitem ao sujeito operar com e sobre esses objetos, tendo a linguagem como instrumento essencial do processo de mediação, de relação com as coisas externas, com o mundo.

2.2 Os precursores do desenvolvimento da linguagem escrita

Operar com os significados dos objetos possibilita que a criança avance no seu desenvolvimento simbólico. O desenvolvimento simbólico na criança, segundo Vigotski (1998), percorre um longo caminho, que passa pelo gesto, pelo faz-de-conta e pelo desenho, para que, mais tarde, a criança utilize formas mais complexas de expressão e representação, como a escrita.

2.2.1 Gesto

Para Vigotski (1998), o gesto indicativo é o primeiro recurso de expressão utilizado pela criança, que passa a ter sentido diante do significado que lhe é atribuído pelo adulto. Pino (2000), estudioso das obras de Vigotski, enfatiza que

[...] pela significação que o *outro* atribui às expressões da vida natural ou biológica da criança (como o “movimento de apontar”) é que estas adquirem significação para ela. A criança, diz Vigotski, “é a última em reconhecer seu gesto”, ou seja, só capta a significação do seu ato através do outro. (PINO, 2000, p. 66)

O gesto é uma manifestação de comunicação da criança, quando aponta para alguma coisa que lhe chama atenção. Esse gesto de apontar, para a criança, é um simples ato motor, que só terá significado por intermédio do outro, que atribuirá significado ao gesto da criança.

Gontijo (2008), ao recompor os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento simbólico da criança, destaca que, quando bebê, a criança necessita do adulto para satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência (vestir-se, alimentar-se), além disso, a autora aborda que as relações da criança com o social, com os objetos, é mediada pelo outro, e a criança bem pequena, que ainda não desenvolveu a linguagem oral, essencial para comunicar-se socialmente, depende da pessoa mais experiente para aprender as habilidades para conviver no mundo.

[...] Por intermédio dos gestos, é possível estabelecer uma forma de comunicação da criança com as pessoas do seu entorno. Em outros termos, pode ser dito que as pessoas de seu entorno atribuem aos movimentos infantis o sentido de gestos indicadores, isto é, passam a significá-los no interior da situação social como indicação de algo. Sendo assim, o gesto se torna uma forma visual de comunicação social em um momento em que a criança não pode se comunicar verbalmente com as outras pessoas, podendo, portanto, ser considerado um antecessor da linguagem, pois, na situação social em que a criança se encontra, ele assume a função de signo. (GONTIJO, 2008, p. 41)

Assim, o gesto é um recurso fundamental para o desenvolvimento da criança, pois por meio dos gestos a criança começa a compreender e interagir com os objetos que estão a sua volta. Aquino e Salomão (2009), com base em autores da Teoria Histórico-Cultural, trazem para discussão a habilidade da atenção conjunta como um dos pilares para a cognição social e a aquisição da linguagem na criança. As autoras, com base em estudos de diversos autores, destacam que,

[...] os bebês evidenciam as seguintes habilidades: olhar na direção do olhar do outro; observar a face do outro, quando estão em uma situação ambígua; mostrar e compartilhar objetos com outros. Tais comportamentos destacam-se entre outras ações circunscritas denominadas atenção conjunta. (AQUINO; SALOMÃO, 2009, p. 234)

Aquino e Salomão (2009) definem a atenção conjunta como “[...] a habilidade de coordenar a atenção entre um parceiro social e um objeto de interesse mútuo”. (p. 234). Assim, é possível compreender a atenção conjunta como uma relação em que a mãe e o bebê se envolvem, atentam para um terceiro elemento. Essa atenção para um outro objeto é estabelecida pela mãe – adulto mais experiente – que usa o gesto e a palavra para envolver, chamar atenção da criança para um objeto específico.

Desse modo, Aquino e Salomão (2009, p. 234 – 235) destacam a importância da habilidade da atenção conjunta para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, enfatizando que essa “habilidade favorece a comunicação referencial durante as interações

entre o adulto e o bebê, permitindo o surgimento gradativo de gestos de caráter sociocomunicativo e simbólico, tais como o ato de apontar”.

O gesto da criança, significado primeiramente pelo adulto, potencializa o desenvolvimento do simbolismo na criança por meio de ações e significações propiciadas pelo outro, e aos poucos, internalizadas pela criança. Ao compartilhar gestos, olhares, objetos com o outro, a criança vai adquirindo habilidades para se comunicar, vai aprendendo a reconhecer os instrumentos, a perceber que os objetos são diferentes das pessoas, e que possuem características diferentes.

Almeida e Limongi (2010, p.458), ao realizarem estudos sobre o desenvolvimento da linguagem em crianças, perceberam o papel dos gestos no desenvolvimento de crianças normais e principalmente, no desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down. As autoras caracterizaram o gesto como “[...] ações produzidas para fins de comunicação, geralmente usando-se os dedos, mãos e braços, mas podendo também incluir movimentos faciais e corporais”. As autoras caracterizam e definem os gestos em duas categorias: dêiticos e representativos. Os gestos dêiticos seriam aqueles usados para estabelecer uma referência, que indicam um objeto ou evento, a significação desses gestos depende do contexto em que se realizam. Os gestos representativos, segundo Almeida e Limongi, apresentam um conteúdo semântico específico, referem-se a algo em particular, remetem ao caráter simbólico do gesto, como abrir e fechar a mão em frente à boca (representa o ato de comer), ou gestos convencionais, como mandar beijos, dar tchau (ALMEIDA; LIMONGI, 2010, p. 458).

Para Almeida e Limongi (2010, p. 459), os gestos dêiticos expressam as primeiras ações de comunicação da criança, que mostra um objeto ao estender a sua mão, logo depois, quando conseguir imitar o gesto do adulto, alcançar o objeto a um adulto, estará usando os gestos representativos simbólicos, combinando-os as suas primeiras palavras.

As evidências têm mostrado que os gestos funcionam não apenas como elemento de transição entre as ações motoras e a linguagem oral, mas também como facilitador do processo de produção da fala, fornecendo à criança, nos estágios iniciais do desenvolvimento da linguagem, recursos cognitivos extras, que permitem representar e comunicar ideias mais complexas, enquanto ainda não conseguem fazê-lo exclusivamente por meio da fala. (ALMEIDA; LIMONGI, 2010, p. 459)

Almeida e Limongi (2010, p. 459) enfatizam que “[...] a natureza da relação entre gestos e linguagem começa a se modificar conforme a criança vai progredindo em seu desenvolvimento e as habilidades cognitivas vão se tornando melhores que as habilidades de linguagem expressiva”. Tanto para crianças com desenvolvimento considerado normal quanto

para crianças com Síndrome de Down o gesto é um recurso muito importante, pois possibilita a comunicação e o desenvolvimento da linguagem oral, o uso e a combinação das palavras e a aprendizagem de elementos da cultura e seus significados. Todos esses aprendizados pela criança se dão na cultura, agindo sobre os objetos e recursos de seu meio social com a mediação do outro.

Moraes (2015), em sua pesquisa com base nos estudos de autores da Teoria Histórico-Cultural, afirma que os gestos das crianças vão adquirindo significados para elas, pois

(...) começam a perceber que, ao fazerem gestos, as coisas acontecem; a comunicação com as pessoas se realiza; elas conseguem algo que desejam. Isso representa uma complexificação dos significados dos gestos, que vão se tornando signos ou representações elementares dos objetos. (MORAES, 2015 p. 104)

Com todas as características destacadas, o gesto é a primeira manifestação do desenvolvimento simbólico da criança. Para Vigotski (1995, p. 149), o gesto indicativo é uma das primeiras formas de expressão da criança, um dos elos que constitui a aquisição da futura escrita da criança. O autor assinala que o gesto indicativo possui uma função muito importante no desenvolvimento da linguagem da criança, pois contém as bases para todas as outras formas superiores do comportamento.

La historia del desarrollo de la escritura se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales en el niño y se sustenta en la misma historia natural del nacimiento de los signos de los cuales ha nacido el lenguaje. El gesto, precisamente, es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño igual que la semilla contiene al futuro roble. El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza. (VIGOTSKI, 1995, p. 186)

A futura escrita da criança está ligada aos gestos que ela produz, sejam gestos no ar ou aqueles fixados por meio dos rabiscos das crianças, que, quando quer representar algo, sinaliza por meio de gestos. As marcas deixadas no papel são um complemento do gesto representativo. Dessa forma, para Vigotski (1998, p. 142), “[...] tendemos a ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra”. Assim, o gesto é o primeiro signo que a criança aprende, e com essa aquisição muitas outras habilidades são desenvolvidas, pois com os gestos a criança começa a apreender os significados daquilo que está ao seu redor, dos elementos de seu contexto. O uso da linguagem, nessa fase de seu desenvolvimento, é associado ao gesto, que possibilita as ações das crianças com os outros e com as coisas do mundo. Nesse sentido, a criança age simbolicamente quando consegue representar, por meio de gestos, o seu desejo, aquilo que

quer ter, fazer ou dizer, ou seja, seus gestos possuem significado nos contextos em que acontecem. Pode-se dizer, então, que o gesto feito pela criança se constitui como um dos elementos indispensáveis para sua futura escrita.

Com base nisso, podemos nos perguntar sobre o lugar do gesto nas interações que a criança vivencia na escola, nas relações de comunicação entre pares e entre ela e a professora, sobre qual é a natureza do gesto que a criança produz e que significados o acompanham.

2.2.2 Brinquedo

O desenvolvimento da criança passa por inúmeros processos para que ela possa internalizar aprendizagens e operar com elas. Vigotski (1998) caracteriza o brinquedo como uma forma de atividade no desenvolvimento da criança. Através do brinquedo, a criança imagina, age, interage, constrói e se desenvolve simbolicamente.

A brincadeira de faz-de-conta permite que a criança vivencie situações que vê em seu contexto social, mas que ainda não consegue dominar ou realizar completamente; porém, pode experimentar esses papéis sociais na brincadeira. Em uma situação de faz-de-conta, a criança pode ser herói, mamãe, papai, motorista, médico, professor, enfim, pode ser aquilo que sua ação e imaginação permitirem.

[...] a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente na ação. (VIGOTSKI, 1998, p. 122)

Vigotski (1998, p. 123) acrescenta ainda que “[...] no brinquedo a criança cria uma situação imaginária”. Assim, todas as brincadeiras que as crianças criam possuem situações imaginárias, e com a imaginação estão presentes diferentes comportamentos, que conseqüentemente, impõem regras para acontecerem. Vigotski (1998, p. 124) afirma que “[...] não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori”.

Assim, para uma criança que está brincando com sua boneca, sendo que ela é a mãe da boneca, suas ações serão aquelas que se assemelham às ações de uma mãe, encenando o que enfatiza a relação mãe e filho e os comportamentos de uma mãe. “Se a criança está

representando o papel de mãe, então ela obedece às regras do comportamento maternal”. (VIGOTSKI, 1998, p. 125). Da mesma forma que uma situação imaginária possui regras, jogos de regras possuem situações imaginárias, mesmo que não aparentes (VIGOTSKI, 1998).

Desse modo, é possível compreender que o brincar é extremamente importante no desenvolvimento das crianças. Vigotski (1998, p. 126) enfatiza que “É no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”.

Inicialmente, a criança não consegue separar o significado de um objeto daquilo que ela vê, de sua percepção visual. Para a criança pequena compreender uma situação, ou relatar algo que não esteja no seu campo visual é impossível. Há uma ligação extremamente forte entre a percepção e o significado. Tudo o que a criança ouve, deve também ser visto por ela. “Esta ligação entre percepção e significado pode ser vista no processo de desenvolvimento da fala nas crianças. Quando você diz para a criança ‘relógio’, ela passa a olhar para o relógio. A palavra tem o significado, originalmente, de uma localização especial particular”. (VIGOTSKI, 1998, p. 128).

Nesse percurso do desenvolvimento, na idade pré-escolar, a criança passa a agir conforme suas ideias, não mais pelo visual. Vigotski (1998, p. 128) entende que, “No brincar, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias (sic) e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo”. A ação da criança está ligada ao objeto, ela ainda não consegue separar o objeto real do seu significado. Para ela o objeto tem de ser algo que possa definir a sua ação. “[...] para imaginar um cavalo, ela precisa definir a sua ação usando um ‘cavalo-de-pau’ como pivô” (VIGOTSKI, 1998, p. 128).

Vigotski aproxima os gestos e a linguagem escrita do faz-de-conta, explicando que nos jogos de faz-de-conta a criança atribui diferentes significados a um objeto e para ela não importa a semelhança do objeto utilizado com aquilo que ela brinca. O que de fato é importante é o gesto que se faz com esse determinado objeto. Para Vigotski (1998, p. 143), “Essa é a chave para toda a função simbólica do brincar das crianças”. É o movimento feito pela criança, seus gestos, que dá a função de signo ao objeto, atribuindo-lhe um significado. Assim, as diferentes representações simbólicas feitas pela criança são repletas de gestos indicativos (VIGOTSKI, 1998).

[...] el juego simbólico infantil puede entenderse como un sistema del lenguaje muy complejo que mediante gestos informa y señala el significado de los diversos juguetes. Sólo en la base de los gestos indicativos, el juguete va adquiriendo su significado; al igual que el dibujo, apoyado al comienzo por el gesto, se convierte en signo independiente. (VIGOTSKI, 1995, p. 188)

Assim, no jogo simbólico, o objeto pode designar aquilo que ela deseja, pois, essa função é representada pelo seu gesto, que atribui ao objeto um significado específico, pois como destaca Vigotski (1995, p. 188) “[...] el significado reside en el gesto y no en el objeto. [...]”. Para que a criança use o objeto como um objeto simbólico, que em um determinado momento represente algo para ela, o que esse objeto representa na brincadeira é muito importante, pois não é qualquer objeto que poderá ser usado no faz-de-conta. Um cavalo poderá ser representado por um cabo de vassoura ou outro tipo de madeira, já um pedaço de papel ou jornal não poderá ser um cavalo para a criança (VIGOTSKI, 1998). Isso acontece, pois a criança não consegue subir no jornal e andar a cavalo; ela necessita que o objeto possa auxiliar na representação do gesto de andar a cavalo.

Um símbolo é um signo, mas o cabo de vassoura não funciona como signo de um cavalo para a criança, a qual considera ainda a propriedade das coisas, mudando, no entanto, seu significado. No brinquedo, o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada. (VIGOTSKI, 1998, p. 129)

Dessa forma, o significado do objeto é o que determina o comportamento da criança, a possibilidade de com esse objeto realizar o movimento, o gesto que dá sentido à sua representação. É esse movimento da criança que dá a função de signo ao objeto (VIGOTSKI, 1998, p. 130).

A transferência de significados é facilitada pelo fato de a criança reconhecer numa palavra a propriedade de um objeto; ela vê não a palavra, mas o objeto que ela designa. Para uma criança, a palavra “cavalo” aplicada ao cabo de vassoura significa “eis um cavalo”, porque mentalmente ela vê o objeto por trás da palavra.

No brinquedo, a criança opera com o significado de uma situação real, de uma forma imaginária, separa o significado real do objeto, atribuindo-lhe a função de signo, que terá sentido pelo gesto feito pela criança, o gesto é o que possibilita a compreensão da situação simbólica. Até esse momento a ação da criança predominava sobre o significado, ou seja, para representar o cavalo ela necessitava agir, fazer o gesto do cavalo usando um objeto como “pivô” para essa ação. Com o passar do tempo o significado irá predominar sobre a ação da criança, ou seja, o pensamento predominará e a ação será a representação de seu pensamento.

Desse modo, o jogo simbólico vai adquirindo diferentes formas ao longo do desenvolvimento da criança. Com o avanço da idade, os gestos vão diminuindo e a fala começa a predominar. O que caracteriza o brincar nas diferentes idades da criança são inúmeras formas de representação usadas na brincadeira de faz-de-conta. Essa atividade, como representação simbólica, constitui, portanto, outro elemento do caminho que leva à linguagem escrita.

[...] ya en los juegos de niños de 4-5 años se produce la designación verbal convencional del objeto. Los niños se ponen de acuerdo entre sí: “Esto será la casa y eso el plato”, etc. Aproximadamente en esa edad se forma una conexión lingüística de extraordinaria riqueza que explica, interpreta y confiere sentido a cada movimiento, objeto y acción por separado. El niño, además de gesticular, habla, se explica a sí mismo el juego, lo organiza, confirmando claramente la idea de que las formas primarias del juego no son más que el gesto inicial, el lenguaje con ayuda de signos. Hay un momento en el juego cuando el objeto se emancipa de su calidad de signo y gesto. Gracias al prolongado uso, el significado del gesto se transfiere a los objetos y durante el juego éstos empiezan a representar determinados objetos y relaciones convencionales, incluso sin los gestos correspondientes. (VIGOTSKI, 1995, p. 188).

Com essa nova função, o brincar permite à criança vivenciar situações que por ser uma criança ainda não consegue, ou não pode realizar na vida real, como por exemplo, dirigir um carro, ser a mãe. Por isso, “[...] no brincar é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VIGOTSKI, 1998, p. 134).

Com base no exposto, é possível compreender que a imaginação presente na brincadeira é uma das formas que possibilita o desenvolvimento do pensamento abstrato na criança. Relacionar-se com os outros, vivenciar diferentes papéis sociais na brincadeira, utilizar diferentes objetos com diferentes significados em situações imaginárias permitem que a criança opere com inúmeras possibilidades de significar as coisas e as ações do contexto social em que está inserida. Essas relações possibilitam que a criança aja com processos psíquicos mais específicos, desenvolvendo a atenção, a linguagem, a memória, a imaginação, o pensamento, o sentimento, que, de acordo com Vigotski, são processos psicológicos superiores essenciais para o ser humano. No brincar formam-se as bases para que a criança opere mentalmente com aquilo que é abstrato, como a função simbólica.

2.2.3 Desenho

Assim como o gesto e o faz-de-conta, o desenho é um recurso muito importante para o desenvolvimento simbólico da criança. Ao interagir e se relacionar com as coisas ao seu

redor, a criança vai produzindo diferentes significações daquilo que a cerca. Essas significações iniciam com o gesto, primeiramente compreendido e significado pelo adulto, e, aos poucos, interiorizado pela criança. No faz-de-conta, o gesto também está presente. Com os gestos, as crianças brincam, interagem, compreendem e internalizam os elementos da cultura e seu funcionamento (VIGOTSKI, 1998). Esse mesmo movimento é encontrado no desenho, no início, apoiado pelo gesto, que mais tarde irá representar um objeto graficamente. A criança desenha o que conhece, não aquilo que vê. Vigotski (1998, p. 149) destaca que o desenho nessa fase de desenvolvimento da criança tem a fala como principal base, pois, segundo o autor, nesse momento para a criança é mais fácil falar do que representar algum objeto graficamente, por meio do desenho. Assim, Vigotski afirma que ao desenhar a criança fala, conta uma história, realiza abstrações por meio da representação verbal.

[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. (VIGOTSKI, 1998, p. 149)

Assim, Vigotski (1995, p. 192) considera que o desenho da criança é uma das fases da aquisição da escrita, pois o desenho é uma atividade com características próprias: são sinais gráficos que representam e dizem algo sobre os diferentes elementos e instrumentos da cultura. Para Vigotski (1995, p. 192), “[...] La técnica del dibujo infantil demuestra, sin lugar a duda, que, en realidad, se trata de un relato gráfico, es decir, un peculiar lenguaje escrito. [...]”.

O desenho é mais uma forma de representação e expressão simbólica da criança. Através do desenho ela representa sua compreensão do que lhe é exterior, interiorizando objetos e elementos do mundo e podendo operar com eles. Sarmiento (2011, p. 36), estudioso da infância e do desenho como uma produção simbólica da criança, compreende os desenhos infantis como objetos simbólicos, afirmando que, “Os desenhos são decorrentes de processos culturais de aprendizagem de regras de comunicação, com os seus conteúdos e as suas formas, e dependem fortemente das oportunidades e das condições de comunicação que são propiciadas às crianças”.

O desenho passa por diferentes fases no percurso do desenvolvimento da criança; cada uma dessas fases possui características próprias e revela as interações e conhecimentos produzidos pela criança até o momento. Sarmiento (2011) destaca que até os 18 meses da criança seus desenhos não possuem intencionalidade alguma; são atos motores sem orientação

espacial. Nessa fase, as crianças pegam o lápis na mão e realizam gestos que deixam marcas no papel.

Depois dos 18 meses, a criança inicia a fase da garatuja, caracterizada por movimentos que expressam traços irregulares no papel, linhas soltas, onduladas e algumas vezes, tentativas de movimentos circulares: “[...] o traço é espontâneo, não aprendido, ainda que intencional, e caracteriza-se pela progressiva exploração da superfície inscrita através de traços multiformes” (SARMENTO, 2011, p. 33).

No decorrer do desenvolvimento da criança, seu desenho vai adquirindo traços e especificidades. Mais ou menos aos 24 meses a criança acompanha o gesto feito com os olhos, controlando o traço feito no papel. Nessa fase de desenvolvimento do desenho, aparecem aos poucos os traços circulares. Ao mesmo tempo em que faz os traços no papel, vai narrando o que está fazendo. Por volta dos 3 anos, a criança representa o círculo, forma base para o desenho da figura humana (SARMENTO, 2011).

[...] Aparece então (por volta dos 3 anos e meio) o *girino*: um círculo fechado de onde irradiam traços correspondentes ao esquema corporal – braços, pernas, olhos, depois a boca, o nariz as orelhas. [...] a criança vai progressivamente nomear e “romancear” os seus traços, fazendo emergir configurações mais complexas, círculos, mandalas, formas geométricas bidimensionais. (SARMENTO, 2011, p. 32-33)

Aos poucos, a criança representa as diferentes coisas do mundo como o sol, as nuvens e a casa. A figura humana vai ganhando novas proporções, porém ainda muito distante de sua forma real. Vigotski (1998, p. 148) afirma que “[...] as crianças não desenhavam o que veem (sic), mas sim o que conhecem”. Essa fase em que as crianças desenhavam o que conhecem é caracterizada por Vigotski (2003) como esquemática.

Si dejamos a un lado la etapa de los garabatos, las rayas y la representación amorfa de algunos elementos y comenzamos de inmediato desde que en el niño aparece el dibujo en el sentido propio de la palabra, encontramos al niño en la primera fase o en la fase de esquema, en la cual el niño dibuja representaciones esquemáticas del objeto, muy lejanas de su forma real. En la figura humana con frecuencia se representa la cabeza, las piernas y a menudo también las manos y el tronco a lo que se limita toda la representación. Son las llamadas cabezas con pies, o sea, seres esquemáticos representados por el niño en lugar de la figura humana. (VIGOTSKI, 2003, p. 102)

Vigotski (2003) caracteriza o desenho da criança a partir da fase em que começa a representar a figura humana, na fase esquemática. Para Sarmento (2011), essas características apresentam-se nas crianças por volta dos 3 anos e meio. Assim, tanto para Vigotski (2003), quanto para Sarmento (2011), nessa fase o desenho da criança está muito distante do real, as

representações feitas pelas crianças são esquemáticas, e que só mais tarde se constituirão em representações mais próximas do real.

Gontijo (2008, p. 45), ao tratar do desenho da criança com base em Vigotski, argumenta que:

Esse tipo de atividade gráfica é, inicialmente, um complemento do gesto no ar. Depois, ele começa a designar por si mesmo os objetos; eles passam a ser nomeados. Inicialmente, os desenhos passam a ser nomeados simultaneamente no momento em que são elaborados e não depois. Somente mais tarde, então, eles passam a ser nomeados antes de sua elaboração. O fato de a criança designar antes o objeto a ser desenhado implica avanço no seu desenvolvimento, pois o desenho se torna de fato uma representação simbólica. (GONTIJO, 2008, p. 45)

Assim, com base nas considerações de Gontijo (2008) é possível perceber que ao desenhar, a criança narra o que desenha e esses desenhos podem significar coisas diferentes em momentos diferentes, dependendo da narrativa feita pela criança sobre o seu desenho. A criança traça um caminho de desenvolvimento no desenho que inicia pelo gesto registrado; em seguida, as marcas gráficas são acompanhadas pela linguagem verbal nos relatos sobre o desenho e só depois tornar-se-ão um modo de representação.

A representação simbólica no desenho da criança passa também pela fase caracterizada por Vigotski (2003) como desenhos de “raios-X”. Nessa fase as crianças representam partes internas de objetos, do corpo, como também podem omitir partes essenciais dos objetos. Vigotski (2003) caracteriza os “desenhos de raios-X”, dizendo que isso acontece quando,

el niño dibuja un hombre vestido, le hace las piernas debajo de la ropa aunque no las vea. Otra prueba clara de que en esta fase el niño dibuja de memoria es la incongruencia y el carácter inverosímil del dibujo infantil: partes significativas del cuerpo humano como el tronco, a menudo no son dibujadas, las piernas aparecen directamente de la cabeza y a veces las manos también. En ocasiones, las partes están en un orden diferente al observado por el niño en otra figura humana. (VIGOTSKI, 2003, p. 103)

A fase seguinte do desenvolvimento do desenho na criança foi caracterizada por Vigotski (2003) como a “fase do sentimento” (fase del sentimiento). Nesse momento, o autor afirma que a criança começa a sentir necessidade de desenhar os objetos com suas características concretas, como também relaciona as partes dos objetos com o todo.

En esta segunda fase de desarrollo del dibujo infantil observamos una mezcla de la representación formal y esquemática; por un lado, son todavía dibujos-esquemas, y por otro, el embrión de lo que se representa es parecido a la realidad. Esta fase no

puede ser, por supuesto, claramente delimitada con respecto a la primera, sin embargo, se caracteriza por la captación de una cantidad considerable de detalles en lo representado, por una distribución más real de las diferentes partes del objeto: ya no se observan más omisiones inadmisibles del tronco; ya todo el dibujo se acerca a la forma real del objeto. (VIGOTSKI, 2003, p. 105)

As últimas duas fases do desenvolvimento do desenho na criança são descritas por Vigotski (2003) como *representação verossímil*, quando o desenho feito pela criança apresenta o contorno real dos objetos, produzindo-os em perspectiva, e como representação plástica, quando os desenhos possuem profundidade, suas partes são representadas com volume e perspectiva, utilizando diferentes cores, dando-lhes movimento (VIGOTSKI, 2003, p. 108-109).

O desenvolvimento do desenho na criança passa por um percurso longo que possibilita que a criança se desenvolva simbolicamente, utilizando-o como forma de representação das coisas do mundo, de suas ideias e como um recurso auxiliar de sua memória. Nesse sentido, a criança representa simbolicamente quando antes de desenhar consegue planejar, antecipar o que vai simbolizar nele. Isso permite que ela elabore a compreensão de que o desenho é uma representação do objeto e não o objeto em si. Esse processo, no entanto, é mediado pelo outro, que dá condições para a criança avançar no seu desenvolvimento.

Dessa forma, é possível perceber que o desenho, assim como o gesto e o faz-de-conta possibilitam que a criança perceba as coisas no seu entorno como algo que pode ser registrado por meio de traços, que, aos poucos, vai se tornando o mais próximo do real possível. Com isso, nesse percurso, os desenhos vão se constituindo como signos, que lembram o objeto representado, guardando em si características suas. Pelo desenho, a criança imagina, abstrai, realiza comparações, desenvolve a sua atenção aos detalhes, usa a linguagem verbal, o pensamento e outras funções que possibilitam a ampliação de seu repertório de representações, o que faz com que ela queira aprender coisas novas para registrar o que deseja.

Essa nova condição, de utilizar o desenho como recurso para lembrar de alguma coisa, possibilita à criança aquisições e realização de atividades mais complexas, formas de expressão e representação como a escrita.

2.3 As concepções de Luria sobre o desenvolvimento da escrita na criança

Luria (2001) descreveu os estágios pelos quais a criança passa até adquirir a escrita. Esses estágios são carregados de simbolismo e faz-de-conta, em que a criança utiliza a escrita

como imitação, como desenhos ou marcas para recordar algo. Por isso, é imprescindível, nesse momento, tecermos os estudos de Luria, os quais nos possibilitam perceber e pensar sobre esse recurso cultural e os precursores para o desenvolvimento da escrita na criança.

[...] o desenvolvimento da linguagem escrita inicia muito antes da criança entrar na escola, o começo dessa apropriação remete ao início do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil. Nesse longo caminho a criança vai adquirindo inúmeras habilidades e competências que permitirão a aprendizagem da escrita. (LURIA, 2001, p. 143)

Para Luria (2001, p. 144), “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”. O autor destaca que a criança já aprendeu e elaborou inúmeras técnicas que formam o caminho de conquista, aprendizado da escrita e isso acontece mesmo antes da criança ter atingido a idade escolar.

Através de um estudo experimental, utilizando o método instrumental ou histórico genético, com o intuito de perceber quais os meios que levam a criança a utilizar a escrita como recurso mnemônico, Luria descobriu o simbolismo da escrita na criança e com isso descreveu os diferentes estágios pelos quais ela passa para adquirir esse simbolismo. Nesse experimento, Luria identificou duas fases distintas no desenvolvimento da escrita na criança: a primeira foi denominada por ele pré-instrumental e a segunda, instrumental.

A fase pré-instrumental é assim designada, pois antecede a fase em que a criança utiliza a escrita como forma de recordar algo, como um recurso para a memória. Nessa fase, Luria percebeu que a escrita para a criança era uma tentativa de imitar a atividade de escrita dos adultos, pois apresentava-se em forma de rabiscos indiferenciados, sendo caracterizado pelo autor como um ato intuitivo.

O ato de escrever é, neste caso, apenas extremamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. A criança só está interessada em “escrever como os adultos”; para ela, o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo. (LURIA, 2001, p. 149)

Ao concordar com as ideias de Luria, Martins e Marsiglia (2015, p. 47) consideram que “[...] o desenvolvimento efetivo da criança na fase pré-instrumental é sua capacidade de grafar (já domina determinadas operações que permitem a ela fazer marcas no papel) e sua compreensão de que há uma escrita utilizada pelos adultos”.

Em um momento seguinte do experimento de Luria, a criança é incentivada a usar a escrita para lembrar a frase ditada pelo experimentador. Assim, Luria percebe que a criança

faz uso de rabiscos que ainda não possuem diferenças, porém são organizados por ela de forma que possa recordar o que foi ditado. Então Luria compreende que “[...] A criança começara a associar a sentença ditada com seu rabisco não-diferenciado, que começara a servir como função auxiliar de um signo” (LURIA, 2001, p. 157).

A criança colocava, assim, seus rabiscos em distintas partes do papel e essa distribuição foi permitindo que ela recordasse o que “escreveu”. Porém, “[...] Em si mesmo, nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferiam-lhe a função auxiliar técnico da memória” (LURIA, 2001, p. 157).

Martins e Marsiglia (2015, p. 50) comentam que, “[...] Ainda que sua escrita não apresente diferenças externas à etapa anterior, a maneira de disposição dos registros auxilia a rememorar, ou seja, começa a existir um rabisco que tem função auxiliar de um signo e que, portanto, tem uma técnica mais aprimorada, porque recebe uma função específica”.

O próximo passo a ser dado pela criança no desenvolvimento da escrita é tornar essa escrita, denominada por Luria como uma escrita diferenciada, uma escrita que seja um recurso para a memória. Nesse sentido, Luria afirma que “[...] a escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos” (LURIA, 2001, p. 161). Tornando a escrita diferenciada, os riscos feitos pela criança começam a seguir uma sequência de acordo com a frase ditada, frases curtas foram registradas com linhas curtas e, frases longas com um número maior de rabiscos².

Experimentando diferentes formas de registro, com uma série de invenções que possibilitam às crianças avançarem de um estágio para outro, Luria destacou dois fatores que auxiliam a criança a fazer seus registros como atividades gráficas diferenciadas. Introduzindo número e forma nas sequências ditadas, o autor percebeu o surgimento de novas grafias que começavam a refletir os significados compreendidos pela criança. Assim, Luria observou que “[...] a quantidade foi o fator que dissolveu a produção gráfica elementar, mecânica, não-diferenciada, e que, pela primeira vez, abriu caminho para seu uso como um expediente auxiliar, erguendo-se, assim, do nível de imitação meramente mecânico para o status de um instrumento funcionalmente empregado” (LURIA, 2001, p. 165).

² A produção gráfica da criança deixou de ser simples acompanhamento de uma sugestão e tornou-se seu reflexo – embora de forma muito primitiva. Começou por refletir apenas o ritmo da frase apresentada: palavras simples começaram a ser escritas como simples linhas, e as sentenças eram expressas por longos e complicados rabiscos, refletindo, às vezes, o ritmo da sentença apresentada. (LURIA, 2001, p. 163).

Essa transição da criança ainda não assumiu contornos expressivos mais precisos, mas ela já é capaz de registrar e saber o que registrou; nas palavras de Luria: “[...] a criança tornou-se capaz, pela primeira vez, de “escrever” e, o que sobreleva, de “ler” o que escreveu” (LURIA, 2001, p. 165). Com essa atividade gráfica primitiva diferenciada, a criança se torna capaz de lembrar com facilidade e, ainda, ler a sua própria escrita.

Ao acrescentar, ainda, forma, tamanho e cor, Luria percebe em seus experimentos que a criança começa a utilizar desenhos para registrar e recordar as sentenças ditadas. Essa característica é denominada pelo autor como fase pictográfica do desenvolvimento da escrita. Luria destaca ainda que:

[...] A quantidade e a forma distinta levavam a criança à pictografia. Através destes fatores, a criança, inicialmente, chega à ideia de usar o desenho (no qual antes já era bastante boa) como meio de recordar e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada. (LURIA, 2001, p. 166)

Introduzindo novos elementos na sentença ditada, o registro gráfico feito pela criança expõe uma ligação entre signo e significado, ajustando-se a um meio de recordação, um recurso mnemônico (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 51).

Segundo Luria (2001, p. 174), “a fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, em si mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual”. É ao longo do desenvolvimento que os desenhos vão adquirindo a função de signos, auxiliando, assim, a recordação do significado daquilo que foi registrado.

A escrita simbólica surge, então, quando a criança não consegue registrar por desenho aquilo que lhe é solicitado, como no experimento de Luria quando a criança é instigada a desenhar mil estrelas no céu, e para fazer a representação da frase solicitada ela desenha uma linha horizontal, a qual representa o céu e logo depois desenha duas estrelas. Quando questionada sobre seu desenho a criança argumenta que, com o desenho de duas estrelas, lembrar-se-á da sentença ditada. Desse modo, Luria destaca que “[...] a criança já ultrapassou a supramencionada tendência em retratar um objeto em sua totalidade, em todos os seus detalhes, e está no processo de aquisição de habilidades psicológicas, em cuja base se desenvolverá a última forma, a escrita simbólica” (LURIA, 2001, p. 179).

Apresentaremos no próximo capítulo a construção teórico-metodológica que orienta nossa pesquisa, descrevendo os caminhos percorridos, as escolhas feitas e os aspectos que nos ajudam a investigar as questões propostas.

3 A PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENAS: ENTRE OLHARES CURIOSOS E DESCOBERTAS

Neste capítulo, teceremos os caminhos e os procedimentos adotados no desenvolvimento de nossa pesquisa. Assim, narraremos nossa trajetória em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos que mais se assentam com nosso processo investigativo, compartilhando nossas escolhas, inquietações, aprendizados, crescimento e formação como professora e pesquisadora.

Inserir-se no campo educacional enquanto pesquisadora é um processo que envolve dedicação, comprometimento, ética, postura e muito trabalho. Trata-se de adentrar em um espaço que é estranho aos olhos dos novos/iniciantes, e comum aos olhos de quem o vê no dia a dia. É um espaço de vivências, de muitas inquietações e diferentes aprendizagens. São diferentes sujeitos envolvidos em um processo que leva ao desenvolvimento das crianças, e, conseqüentemente, daqueles que estão aliados à caminhada dessas crianças na construção da sua aprendizagem.

No espaço escolar, o papel do pesquisador é muito valioso, podendo auxiliar no crescimento dos profissionais que trabalham no campo educacional e do próprio pesquisador, abrindo possibilidades para se pensar e tematizar esse espaço de educação e desenvolvimento dos sujeitos. Assim, o nosso foco de investigação está nos sujeitos, nas crianças pequenas, que frequentam esses espaços formais de educação e que, neles, constituem-se como seres em desenvolvimento.

A pesquisa em um ambiente escolar, realizada com os sujeitos que fazem parte desse espaço, exige do pesquisador aproximar-se de tal contexto e das pessoas, estabelecendo contato com o “ambiente” de pesquisa. Porém, para que o pesquisador possa usar as lentes do conhecimento científico é preciso o exercício de estranhamento desse espaço que lhe é tão familiar, um distanciamento que lhe permita um olhar de fora, de modo que tenha possibilidades de observar o espaço e os sujeitos da pesquisa, aproximando-os de sua pergunta investigativa.

Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. Regista (sic) de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. Pode participar nas suas atividades, embora de forma limitada e sem competir com o objetivo de obter prestígio ou estatuto. Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. É empático e, simultaneamente, reflexivo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113)

Estar próximo, aproximar-se dos sujeitos e não ser como eles, refletir sobre eles, olhá-los como se fosse a primeira vez, com lentes de questionamentos, observações e reflexões. Pesquisar com as crianças é olhar as coisas do jeito delas, é “abaixar-se” e ver as coisas como elas as veem, como elas compreendem, aprendem e criam. É sair da visão do adulto e tentar ser criança novamente, respeitando-as como tais, seus processos e o seu tempo, sendo essencial a ética e o comprometimento com o processo, e, principalmente, com as crianças.

Nesse sentido, Delgado e Müller (2005), em um estudo sobre pesquisa com crianças, destacam que em uma pesquisa é necessário “[...] considerar as crianças atores sociais plenos”. (p. 351). Isso quer dizer que ao se fazer pesquisas com crianças o pesquisador precisa percebê-las como sujeitos ativos no processo. Como sujeitos que pensam, criam, apresentam opiniões, hipóteses, perguntas, que possuem direitos que devem ser preservados. Desse modo, as autoras defendem ainda que “Para os sociólogos da infância é importante considerar o ponto de vista das crianças nas pesquisas, o que também exige certo abandono do olhar centrado no ponto de vista do adulto”. (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 353). Podemos dizer que pesquisar com as crianças é olhar o mundo e compreendê-lo através dos olhos, do jeito das crianças, pelas lentes da criança.

Demartini (2002) ao enfatizar a pesquisa com crianças sob diferentes infâncias, assinala que é imprescindível que o pesquisador considere as diferentes infâncias presentes no contexto da pesquisa, considerando que as vivências e experiências de cada criança são únicas e se diferem umas das outras. Quanto a isso, a autora destaca que “[...] grande parcela das crianças carrega em suas experiências de vida as vivências em diferentes espaços, isto é, em diferentes realidades socioeconômicas e culturais”. (DEMARTINI, 2002, p. 12)

Além de considerar as crianças como sujeitos ativos na pesquisa, é necessário ter ética e respeito por elas, pelos seus desejos e suas histórias. Sobre isso, Bragagnolo (2016), em sua tese de doutoramento, enfatiza que “Ao defendermos a pesquisa com crianças, estamos tratando de ética, da entrada no campo, especialmente, do modo de inserir as crianças como sujeitos que participam da investigação e da interação do pesquisador com as crianças”. (BRAGAGNOLO, 2016, p. 76,77).

A inserção das crianças no processo de pesquisa deve ser feita mediante o consentimento dos adultos que por ela são responsáveis, bem como das próprias crianças. Para isso, nos valem das ideias trazidas por Bragagnolo (2016), quando trata do assentimento das crianças no processo de pesquisa.

Considerando-as como sujeitos sociais plenos, cabe-nos pedir também o seu assentimento. Com as crianças, essa dimensão ética ocorre pelo diálogo entre elas e a pesquisadora, que necessita, em algumas situações, da interlocução da professora, que, por vezes, com crianças menores, empresta-lhes a voz. (BRAGAGNOLO, 2016, p. 83)

Com esses pressupostos, fomos tecendo nosso caminho e fazendo escolhas diante dos múltiplos caminhos possíveis. As perguntas iniciais foram se redefinindo e se aproximando no decorrer dos estudos realizados, e com isso foi-se desenhando o percurso metodológico que mais se aproxima de nossa conduta teórica. Dessa forma, considerando os objetivos pretendidos por nossa investigação, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa.

Bogdan e Biklen (1994) destacam cinco características da pesquisa qualitativa, a primeira delas, aponta que o ambiente natural é a principal fonte de produção dos dados, e nesse espaço, a função do pesquisador é essencial, pois além de produzir os dados por meio de entrevistas, videografações, apontamentos, o contato que é estabelecido direto com os sujeitos da pesquisa é fundamental. A segunda característica destacada pelos autores é que a pesquisa qualitativa é descritiva, os dados produzidos são carregados de detalhes e profundidade, contendo imagens, transcrições, notas de campo; o escrito é essencialmente importante nessa abordagem. Como terceira característica, os autores apontam que nesse tipo de pesquisa o interesse do pesquisador está voltado ao processo da pesquisa muito mais do que ao resultado final, focando-se no “modo como as definições se formam” (1994, p. 50). Na quarta característica, os autores afirmam que, na pesquisa de cunho qualitativo, os pesquisadores voltam-se para a análise dos dados intuitivamente, a preocupação dos investigadores não é produzir dados para confirmar ou refutar hipóteses, mas construir abstrações e aproximá-las à medida que os dados são produzidos. A quinta e última característica afirma que a importância fundamental da pesquisa qualitativa está nos significados que são atribuídos pelos sujeitos ao contexto da pesquisa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Ao considerar as concepções e características elencadas por Bogdan e Biklen (1994), é que ancoramos os nossos estudos na abordagem qualitativa, por acreditarmos ser o caminho para a construção de nossa pesquisa, pois compreendemos que ela traz em sua essência procedimentos e estratégias que permitem ao pesquisador investigar os fenômenos em profundidade, na dinâmica do contexto em que eles ocorrem e nas relações que se estabelecem nesse contexto. Nesse viés, Esteban (2010) descreve a pesquisa qualitativa, afirmando que se trata de:

uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade dos fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos. (ESTEBAN, 2010, p. 127)

Assim, as metodologias situadas nesse âmbito exigem que o pesquisador adentre o campo de investigação e compreenda com mais detalhes e sob o olhar de diferentes instrumentos de pesquisa o seu fenômeno investigativo. Do mesmo modo, Rosenthal (2014, p. 21), ao abordar métodos qualitativos de pesquisa, afirma ainda que a “[...] pesquisa social qualitativa é a forma como o investigador, com auxílio de procedimentos assim chamados ‘abertos’, aproxima-se, em diferentes graus, da realidade social [...]”. Desse modo, é uma pesquisa em profundidade de um fenômeno, que utiliza diferentes procedimentos para a produção dos dados, possibilitando uma descrição e compreensão detalhada do fenômeno, a pesquisa qualitativa propicia uma relação dialógica, interação do pesquisador com os sujeitos, entre os próprios sujeitos e entre os sujeitos e os objetos do fenômeno investigado, proporcionando desenvolvimento e conhecimentos aos envolvidos.

Desse modo, nossa pesquisa situa-se na esfera da pesquisa qualitativa, pois os estudos estão voltados ao contexto, às experiências e interações entre os sujeitos da pesquisa, as quais não podem ser compreendidas se separadas do contexto em que se encontram. Esteban (2010, p. 129) ressalta que “os contextos de pesquisa *são naturais* e não são construídos nem modificados. O pesquisador qualitativo *localiza* sua atenção em ambientes naturais. Procura respostas a suas questões no *mundo real*”.

Concretizar uma pesquisa com sujeitos, em seu mundo real, é um processo laborioso, que exige do pesquisador comprometimento e a busca de critérios que possam validar cientificamente a sua pesquisa. No campo educacional, o pesquisador é parte da pesquisa, não é possível que se coloque em posição de neutralidade, pois suas ações e sua presença junto aos sujeitos da pesquisa constituem-se importantes elementos de análise. Freitas (2002), considerando a pesquisa qualitativa em uma abordagem sócio-histórica, enfatiza o papel ativo do pesquisador ao estar inserido no campo de pesquisa, afirmando que:

[...] o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. (FREITAS, 2002, p. 26)

Dessa forma, pesquisador e sujeitos de pesquisa constituem-se parte integrante e fundamental de todo o processo de pesquisa, com eles e suas ações é que irão se desenhando a

produção e a análise dos dados. Esse espaço é permeado de relações, sentimentos e interações. É um campo dinâmico, ativo e complexo, portanto o foco da investigação não está nos resultados, no produto final, mas sim ao longo de todo o processo investigativo, pois a essência da pesquisa é “[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Assim, a pesquisa qualitativa permite que possamos compreender as nossas questões de investigação, pois em um contexto específico, com sujeitos em interação, podemos perceber melhor como as crianças se desenvolvem simbolicamente e dão significado aos recursos simbólicos no contexto do qual fazem parte. Para delinear de forma mais clara o universo de nossa pesquisa, apresentamos na próxima seção as nossas escolhas.

3.1 As escolhas que vão delineando a pesquisa

Para iniciar o percurso tecido por nós, é necessário retomarmos as pesquisas que elencamos no início desse estudo quando nos aproximamos das investigações já realizadas, as quais envolvem o nosso tema de interesse, buscando nessas investigações metodologias que possam aproximar-se de nossa pesquisa.

Partindo dessas pesquisas realizadas no campo dos estudos sobre a infância, nos deparamos com inúmeras possibilidades metodológicas de investigação, todas elas com objetivos específicos e aproximação das bases teóricas elencadas. A pesquisa de Borella (2016) trouxe em seu referencial teórico aspectos da Teoria Histórico-Cultural. Ela foi realizada com crianças de dois e três anos em uma escola de educação infantil. Para a pesquisa de campo a autora utilizou recursos de filmagem, áudios, registros em diário de campo, conversa com a professora da turma e intervenções sistemáticas semanais, propondo atividades pedagógicas mediadas envolvendo o livro literário e a contação de histórias para as crianças, totalizando doze encontros.

Em sua pesquisa, Campos (2015) realizou um estudo de caso, envolvendo questionário e entrevista semiestruturada com a professora da sala. A pesquisa foi realizada com catorze crianças com idade entre quatro anos e quatro anos e onze meses, com observações por um período de dois meses, tendo como foco principal o trabalho conduzido pela professora com a brincadeira e a linguagem escrita. Para produção dos dados a autora valeu-se da análise dos documentos da instituição, das observações, questionário e entrevista com a professora, fazendo uma triangulação dos dados obtidos.

Melo (2014) realizou uma pesquisa narrativa de cunho qualitativo, utilizando os diários de aula das professoras, análise documental das propostas pedagógicas da instituição e observação das práticas pedagógicas em dois centros de educação infantil, com o intuito de compreender as concepções sobre leitura e escrita presentes no fazer diário das professoras. A autora também utilizou a triangulação dos dados valendo-se das narrativas, observações e análise documental.

A investigação de Moura (2016) teve como metodologia a observação da prática de uma professora do segundo período da educação infantil, observações sistemáticas com oito crianças, organizadas em cinco sessões, com o objetivo de perceber as concepções das crianças sobre a alfabetização. A autora utilizou-se de registros fotográficos, diário de campo, rodas de conversa e observações. Alencar (2012) realizou sua pesquisa com crianças de três anos, utilizando gravações de vídeo com periodicidade mensal, com quatro crianças, em gravações individuais, durante nove sessões, em que as crianças realizavam uma atividade de escrita do próprio nome.

A pesquisa de Moraes (2015) teve como metodologia a observação participante, entrevista coletiva com duas professoras de crianças de cinco anos e sessões de autoscopia com as professoras. A autora se utilizou de registros em diário de campo, fotografias e videograções. O foco da investigação era o registro de práticas que envolvessem o processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças por meio da mediação da professora. Trindade (2011) realizou um estudo de cunho bibliográfico, fundamentado no método materialista histórico-dialético, com o intuito de perceber como o desenho, atividade ligada ao conhecimento artístico, pode levar ao desenvolvimento do pensamento abstrato ou teórico. Já Góes (2014) entrevistou dezessete crianças, entre quatro e cinco anos de idade, a professora e a diretora da escola, realizou observações das propostas didáticas da professora e elaborou propostas didáticas utilizando-se de livros de literatura infantil selecionados, com vistas a que as crianças elaborassem textos, a fim de compreender as relações entre desenho e escrita. Isso foi registrado por meio de filmagens, fotografias e diário de campo.

A pesquisa de Leite (2016) teve como metodologia a observação de uma professora de crianças entre quatro e cinco anos, na produção de desenhos e no trabalho com a linguagem escrita; entrevista com quatro professoras de educação infantil para apreender as concepções e percepções das professoras acerca da utilização do desenho como atividade de ensino e forma de inserção das crianças na cultura escrita.

Costa (2014) teve sua pesquisa baseada nos princípios metodológicos de Vigotski. Para tanto, a autora utilizou o experimento pedagógico com dezessete crianças de cinco anos

de idade, no período de 15 de abril a 17 de maio. A autora observou como a escrita era apresentada para as crianças pela professora. Na sequência, desenvolveu um experimento pedagógico contendo seis atividades. As observações e o experimento foram analisados por meio dos registros em diário de campo, gravador de voz, câmera fotográfica e filmadora.

A pesquisa de Gobbo (2011) teve como foco a apropriação da cultura escrita pela criança por meio da mediação do professor em atividades com foco no desenho e no trabalho com gêneros textuais. Para tanto, a autora utilizou a observação científica sistemática e assistemática, análise das tarefas com desenho, fotografias das atividades produtivas com desenho, escrita de histórias, filmagem, análise documental, entrevista com quatro crianças da educação infantil, apresentadas em episódios. Mariano (2009) teve como metodologia de sua pesquisa o estudo de caso, com o intuito de conhecer e apreender os significados inerentes às práticas lúdicas desenvolvidas no cotidiano da turma do primeiro período, crianças de quatro anos, da educação infantil. Para tanto, a autora compôs seus dados por meio de observações, abordagem colaborativa, entrevista com a professora, análise documental, registros em notas de campo e fotografias.

Martins (2009) realizou sua pesquisa de outubro de 2006 a janeiro de 2007, em uma turma de jardim I, tendo seis crianças como sujeitos da pesquisa, com idades entre quatro e cinco anos. A pesquisadora realizou um estudo de caso, fazendo observações, entrevista semiestruturada com os responsáveis das crianças e com a professora, a elaboração e explicitação de desenhos, a história para completar, o jogo simbólico e a análise conjunta das crianças do jogo e das brincadeiras, com o intuito de compreender as concepções das crianças sobre a brincadeira. O estudo de Bomfim (2012) teve caráter bibliográfico/teórico com o objetivo de verificar como se dá a formação das funções psicológicas na criança, qual a função do brincar nesse processo, e como constituinte da pré-história da linguagem escrita. Por fim, Sartori (2016) teve como metodologia o estudo de caso e a teoria fundamentada. Realizou a produção dos dados com crianças de pré-escola I e pré-escola II, com idades entre quatro e seis anos, com o intuito de perceber como a linguagem verbal põe em movimento as funções psicológicas superiores, tendo a narrativa como unidade de análise.

Os trabalhos expostos nos ajudam a pensar a nossa proposta metodológica, pois trazem metodologias que orientam pesquisas com crianças, permitindo compreender os aspectos de interesse do pesquisador. As pesquisas de Campos (2015), Mariano (2009), Martins (2009) e Sartori (2016) trazem o estudo de caso como abordagem metodológica, o que nos permitiu aproximar as nossas questões investigativas às perspectivas trazidas por esse método. Além disso, a observação e a entrevista são recursos presentes na maioria das

pesquisas descritas acima, o que nos permite pensar nesses instrumentos como elementos importantes para a nossa investigação. Borella (2015), Alencar (2012), Góes (2014), Costa (2014), Mariano (2009) e Martins (2009), realizam intervenções, experimentos, propostas didáticas e atividades que possibilitam apreender mais de perto o fenômeno por elas investigado. As propostas dessas autoras, nos levam a pensar em nosso interesse de pesquisa e nos recursos que irão nos permitir assimilar o fenômeno por nós investigado. Por fim, destacamos a pesquisa colaborativa, trazida por Mariano (2009), a qual nos permite pensar no processo de investigação e no professor como elemento de colaboração fundamental no percurso da pesquisa.

Diante de todas as inquietações que atravessam e alavancam os nossos estudos, e de uma professora e pesquisadora inquieta com questões da prática de sala de aula, que busca qualificar a sua formação e suas ações, optamos por um método de pesquisa que venha a somar em minha formação como professora e pesquisadora e, conseqüentemente, na formação e na prática de profissionais que atuam no mesmo ambiente escolar, e que da mesma forma, preocupam-se com a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula com crianças pequenas.

Assim, escolhemos para nossa pesquisa a abordagem do estudo de caso, na qual “a preocupação central [...] é a compreensão de uma instância singular”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21). Desse modo, ao nos debruçarmos sobre o desenvolvimento simbólico da criança, especialmente o faz-de-conta/brincar e o desenho como precursores da linguagem escrita para as crianças, temos em nossas mãos, e nos propomos a investigar questões que envolvem determinados sujeitos, em uma instituição educativa, com uma professora específica, nas circunstâncias que ora se apresentam.

Segundo Yin (2015, p. 10), estudioso desse método, o estudo de caso exploratório tem como perguntas “o que”, “como”, destacando ainda que essas questões justificam a realização de um estudo exploratório. Para Yin (2015), “[...] a força exclusiva do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações”. (p. 13). Lüdke e André (1986, p. 17-20) destacam que, “Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. As autoras destacam sete características do estudo de caso. A primeira característica é que esse tipo de estudo pretende levar a uma descoberta, em que o pesquisador estará atento a elementos que poderão surgir ao longo do estudo. A segunda é a de que a ênfase do estudo de caso está na “interpretação em contexto”, em que a compreensão de um fenômeno é apreendida no contexto em que está situada. A terceira estabelece que os estudos de caso têm o intuito de “retratar a realidade de forma completa e profunda”, trazendo a complexidade das

situações e as “inter-relações de seus componentes”. A quarta característica defendida pelas autoras enfatiza que nos estudos de caso os pesquisadores usam diferentes e variadas fontes de informação, possibilitando que o pesquisador cruze, refute ou confirme os dados da pesquisa. Na quinta característica, as autoras enfatizam que os estudos de caso “revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas”, possibilitando ao leitor associar dados da pesquisa a situações de sua experiência pessoal. A sexta característica dos estudos de caso é que com esse método o pesquisador busca representar “diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”, ou seja, um fenômeno pode ser visto sob diferentes perspectivas. A última característica dos estudos de caso, elencada por Lüdke e André, é que a linguagem usada nos relatórios das pesquisas é mais acessível e os dados podem ser apresentados em diferentes formas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Para a realização do estudo de caso utilizaremos estratégias como observação de aulas, entrevista com a professora da turma e intervenção didática, realizando assim a triangulação dos dados produzidos, de modo a chegar o mais próximo possível das possibilidades de compreensão do fenômeno que estamos a investigar. A observação como estratégia de produção de dados possibilita que o pesquisador esteja atento aos acontecimentos de seu contexto de investigação, apreendendo os fenômenos por meio de registros em diário de campo, fotografias e videogravações. Campos (2015) utilizando a observação como uma das estratégias metodológicas de sua pesquisa, destaca que utilizar a observação “[...] possibilitou uma relação direta de verificação das ocorrências de determinadas situações, permitindo uma aproximação maior com as perspectivas do sujeito da pesquisa em relação ao objeto em questão.” (p. 52). O roteiro que guiou a observação consta do apêndice 1.

A entrevista com a professora da turma foi feita com o intuito de perceber as suas concepções acerca do nosso objeto de estudo. Para tanto, Yin (2015) defende que

As entrevistas são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou ações comportamentais. Os entrevistados bem-informados podem proporcionar insights importantes sobre assuntos ou ações. Eles também podem fornecer atalhos para a história prévia dessas situações, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidência. (YIN, 2015, p 117)

Elegemos a entrevista como recurso metodológico de nossa pesquisa, com o objetivo de compreender melhor o fenômeno investigado, cujo roteiro consta de questões que nos permitem entender um pouco mais sobre as ações desenvolvidas em sala de aula, principalmente do ponto de vista da professora (Apêndice 2).

A intervenção didática é outro recurso metodológico por nós elencado. Com esse recurso, temos o objetivo de planejar intervenções que envolvam o brincar, o jogo, o faz-de-conta, o desenho e a escrita, para melhor compreendermos esse fenômeno no contexto da sala de aula investigada. Para tanto, nos valem da abordagem colaborativa para a realização da proposta de intervenção didática.³

A abordagem colaborativa tem como um de seus princípios diminuir a distância entre a realidade escolar e as universidades, para tanto, propõe a inserção de pesquisadores no campo educacional para que em colaboração com os professores construam conhecimentos que possam ser colocados em prática no dia a dia da ação docente, aprimorando as suas práticas diárias e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos. Teles e Ibiapina (2009), estudiosas da abordagem colaborativa, destacam que:

Vários são os motivos que conduzem à realização de uma pesquisa colaborativa, o principal deles é compreendê-la como atividade de pesquisa e de desenvolvimento profissional capaz de articular processo de investigação acadêmica e formação de professores. Nesse sentido, ao pesquisar colaborativamente, eleva-se a possibilidade de aproximação das relações estabelecidas entre os pesquisadores que atuam representando a universidade e os professores representando as escolas. (TELES; IBIAPINA, 2009, p. 2)

Em uma pesquisa de cunho colaborativo os professores em exercício contribuem com o pesquisador na construção/produção dos dados coletados, buscando aproximar teoria e prática para compreender os fenômenos que perpassam a sala de aula e o interesse de investigação que os move.

Desgagné (2007), em um estudo sobre a abordagem colaborativa, defende que no plano epistemológico, essa abordagem que está ligada a construção de conhecimentos de uma determinada prática necessita:

[...] considerar o contexto real em que ela é atualizada e os seus componentes, em termos de limites e recursos existentes em situações reais, observando em que

³ A organização das intervenções didáticas, um dos recursos para nossa pesquisa de campo, teve como referência os estudos de Borella (2016), Góes (2014), Costa (2014), Alencar (2012), Mariano (2009) e Martins (2009), os quais trazem como recurso metodológico de pesquisa de campo o uso de experimentos ou propostas de intervenção didática para melhor compreender o fenômeno investigado. Ainda, Borella (2016), em sua dissertação de mestrado, e Góes (2014), em sua tese de doutoramento, trazem propostas de intervenção didática envolvendo obras literárias para o desenvolvimento das atividades de suas pesquisas. Assim, ao elegermos a intervenção didática como uma das propostas metodológicas de nossa pesquisa, optamos pelo uso de obras literárias para desenvolver as propostas de intervenção por acreditarmos que a interação da criança com a obra literária é um excelente espaço de observação do desenvolvimento simbólico da criança. A escolha das obras literárias usadas nas intervenções didáticas, bem como a organização e a elaboração das atividades propostas na intervenção, contou com a ajuda de professoras e pesquisadoras da Educação Infantil que compõem o Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização – GEPALFA. A proposta de intervenção didática consta no Apêndice 3.

contribuem para a sua estruturação. Ademais, isso significa que tal construção não se faz sem considerar a compreensão que o docente tem das situações práticas, no interior das quais ele se desenvolve. (DESGAGNÉ, 2007, p. 9)

Para a realização de uma pesquisa em colaboração é imprescindível que se considere as concepções trazidas pelo professor, seu contexto de sala de aula e sua prática, constituindo-se, assim, as bases que darão sustentação à pesquisa colaborativa. Desgagné (2007) defende que:

A pesquisa colaborativa se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real. Em consequência, o papel do pesquisador, no referido projeto colaborativo, se articula essencialmente em função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação. Tal compreensão parte do quadro de exploração proposto, remetendo-se ao projeto teórico ligado ao objeto de pesquisa privilegiado, no próprio contexto da investigação. Trata-se, precisamente, de uma compreensão em construção e constante ajustamento que, no sentido inverso, é suscetível de influenciar as balizas e as orientações do pesquisador no desenvolvimento do projeto. (DESGAGNÉ, 2007, p. 10)

A colaboração mútua entre pesquisador e professor é essencial, pois ao colaborarem um com o outro, no fornecimento de dados, nos ajustes das práticas na elaboração de atividades, ambos fazem o exercício da reflexão e da (re) construção ou transformação da prática, concretizando-se, assim, o processo de colaboração e de formação.

É a valorização do professor, caracterizado por Desgagné (2007) como “ator em contexto” e a inserção desse docente no interesse de pesquisa junto ao pesquisador que se realiza esse trabalho co-participativo, de interações e estudos teórico-práticos constantes. Dessa forma Gasparotto e Menegassi (2016), estudiosas desse método de pesquisa, acreditam que “[...] toda a pesquisa é produzida com o professor e não para ele, o que é o grande diferencial. O pesquisador tem na realidade estudado o seu objeto de investigação, podendo construir conhecimento com base nesse contexto, descrevendo, explicando e também intervindo nele”. (p. 950)

Da mesma forma, Ibiapina e Ferreira (2005, p. 32) defendem que a pesquisa colaborativa é uma abordagem que envolve professores e pesquisadores em um trabalho de colaboração com o intuito de promover estudos e questionar a realidade escolar, procurando a resolução de problemas práticos, confrontando-as com as bases teóricas. Acrescentam ainda que:

Este tipo de pesquisa diferencia-se de outras, sobretudo, pelo caráter de participação e colaboração de que ela se reveste. Na pesquisa colaborativa os indivíduos tornam-

se parceiros, usuários e co-autores (sic) do processo de pesquisa. A investigação é delineada a partir da participação ativa, consciente e deliberada de todos os partícipes e as decisões, ações, análises e reflexões realizadas são construídas coletivamente por meio de discussões grupais. (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 32)

Apesar de ser um trabalho colaborativo, é papel do pesquisador criar as condições para que o trabalho aconteça e para que o professor seja seu aliado nesse processo. Ainda, é necessário que o pesquisador seja responsável pelas definições da pesquisa, metodologia, produção e análise dos dados. Conforme Desgagné (2007, p. 14), “[...] aquilo que será solicitado aos docentes é a sua participação junto com o pesquisador, em um processo de reflexão sobre um aspecto ligado à sua prática docente [...]”, podendo auxiliá-los a compreender melhor uma situação que inquieta esses docentes. Assim, se o pesquisador será o responsável pela pesquisa, no sentido formal, o professor será o colaborador na pesquisa, explorando, refletindo, construindo junto ao pesquisador, e qualificando-se profissionalmente com esse processo investigativo. Desgagné (2007) afirma que a pesquisa colaborativa se constrói sobre uma dupla identidade, pesquisa e formação, destacando que:

[...] partindo do pivô central que constitui a *démarche* de reflexão conjunta, ou de co-construção, realizada pela interação entre pesquisador e docentes, o projeto vai se articular de duas formas: a) como um projeto de aperfeiçoamento para os docentes que desejarem questionar ou explorar um aspecto de sua prática profissional; b) como um projeto de pesquisa, cujo objeto se constitui numa preocupação para o pesquisador. (DESGAGNÉ, 2007, p. 15)

São essas características que constituem uma pesquisa em colaboração, possibilitando que os sujeitos se envolvam na pesquisa seguindo seus interesses, inquietações, preocupações. Ao pesquisador o interesse se volta à aquisição, avanço de um conhecimento, enquanto que ao docente o interesse pode estar voltado à qualificação de sua prática (DESGAGNÉ, 2007). A união dos interesses de cada um dos envolvidos no processo de pesquisa “[...] consiste na confiança em que a produção de conhecimento melhore a prática e esta, por sua vez, esclareça a produção de conhecimento” (DESGAGNÉ, 2007, p.15).

Em sua pesquisa, Mariano (2009) afirma que “investigar colaborativamente contextos escolares pode ser compreendido como envolvimento entre pesquisador, professores e alunos com intuito de construir ações que possam colaborar com o desenvolvimento da instituição”. (2009, p. 101). Para que a pesquisa possa se desenvolver em um processo de colaboração é necessário que pesquisador e docentes sejam sensíveis aos interesses de cada um, sabendo compreender os limites e a responsabilidade que cada sujeito possui no decorrer do processo

investigativo, de modo que possam avançar nos seus conhecimentos e melhorar a prática pedagógica desenvolvida.

Envolver o docente em um processo de pesquisa é valorizar os seus conhecimentos e a sua atuação diária no “chão” da sala de aula, acreditando que a contribuição do professor é fundamental para a compreensão do fenômeno estudado. Desgagné (2007) acrescenta que:

[...] o processo colaborativo não é uma simples troca de serviços, trata-se de combinar numa mesma atividade, o ensino e a pesquisa por meio de uma co-construção que serve, ao mesmo tempo, para fins de aperfeiçoamento dos professores e de investigação do pesquisador. É um processo mais complexo, porque os postulados sobre os quais se assenta o projeto colaborativo trarão conseqüências (sic) sobre toda a dimensão da pesquisa, em suas diferentes etapas. (DESGAGNÉ, 2007, p. 20)

Assim, professor e pesquisador, envolvidos na pesquisa, irão manifestar desejos, preocupações, inquietações. O pesquisador com suas questões de pesquisa receberá sensivelmente o ponto de vista do professor, acolhendo os conhecimentos e experiências que o docente traz consigo. É nesse aspecto que Desgagné (2007) aponta os cuidados que o pesquisador necessita ter na realização de um processo colaborativo. O autor enfatiza que:

Assim, apesar de o pesquisador assumir a dimensão das tarefas específicas de pesquisa, isso não o isenta de um cuidado constante em preservar o ponto de vista de seus colaboradores convidados (docentes-práticos) em todas as etapas da pesquisa, não importando se essas etapas foram realizadas com ou sem ajuda desses parceiros. (DESGAGNÉ, 2007, p. 20 e 21)

Acrescenta ainda que:

[...] por se tratar de um processo que naturalmente evidencia, do princípio ao fim, o ponto de vista do docente, o pesquisador deve constantemente confrontá-lo com os elementos conceituais que constituem o quadro teórico da pesquisa. O ponto de vista do docente só pode ter sentido, ou só pode ser compreendido, na medida em que o pesquisador o aborda sob uma perspectiva que lhe permita ser reconstruído e reinterpretado. [...] Em suma, seria mais justo dizer que o processo de investigação, em suas diferentes etapas, vai consistir na habilidade para correlacionar constantemente o ponto de vista dos docentes colaboradores (relacionado a um aspecto de sua atuação profissional) com o quadro teórico em se orienta o pesquisador, independentemente de ele ter, ou não, assumido sozinho a dimensão da pesquisa. (DESGAGNÉ, 2007, p. 21)

Desse modo, o pesquisador precisa estar atento às questões epistemológicas e metodológicas que perpassam a pesquisa, adequando os diferentes pontos de vista, considerando as estruturas formais exigidas em um processo investigativo, aproximando a

realidade escolar da realidade acadêmica, o que é defendido por Desgagné (2007) quando descreve o pesquisador como um “agente mediador”, dizendo que o pesquisador:

[...] seria um “agente mediador”, movendo-se nos dois mundos para tentar reaproximá-los ou mesmo criar uma ponte entre as duas culturas de trabalho que eles representam. O objetivo mais amplo dessa abordagem visa a construção de uma cultura comum, resultante do processo de mediação entre a pesquisa e a prática, onde os conhecimentos construídos em colaboração levam em conta os limites quanto os recursos desses dois mundos. (DESGAGNÉ, 2007, p. 23)

Diante do delineamento metodológico realizado, das inquietações que perpassaram e ainda perpassam esse caminho das contínuas reflexões e dos estudos realizados, é primordial tecermos nosso caminho apreciando cada etapa por nós desenhada.

Na próxima seção, caracterizaremos os sujeitos e o universo da pesquisa por nós delimitado.

3.2 Sujeitos, rotina e espaços: o universo da pesquisa

Ao delinear nossa pesquisa, a partir dos pressupostos trazidos pelas metodologias elencadas – observação, entrevista e intervenção didática pelo viés da pesquisa colaborativa -, buscamos uma escola parceira para desenvolvermos nossa investigação. A partir do diálogo com a direção da escola, nossa pesquisa foi desenvolvida junto a uma Escola Pública pertencente à rede municipal, no município de Sarandi, cidade situada na região norte do Rio Grande do Sul. O bairro em que a escola está localizada é relativamente grande e constituído por uma população de classe média-baixa. Recebe moradores de outros municípios e até mesmo de outros bairros da cidade o ano todo. O mesmo conta com lojas, minimercados, padarias, Unidade de Saúde, duas escolas municipais, igrejas, oficinas, bares, entre outros. Ao ser inaugurada no ano de 1993, atendia à educação infantil, crianças de três e quatro anos de idade. Em 2012, a escola foi ampliada, recebendo um novo prédio, uma reivindicação da comunidade, pois não queria que seus filhos atravessassem a RS 404, que divide o bairro, a fim de evitar acidentes que já haviam vitimado fatalmente inúmeras crianças. Foi então, que, a partir de 2013, a escola começou a atender crianças dos três aos nove anos, contemplando educação infantil e ensino fundamental, até 4º ano. Neste ano de 2018, a escola possui 291 alunos, de três a nove anos, distribuídos em 14 turmas, nos turnos matutino e vespertino. A escola conta ainda com 21 professores, direção, vice-direção, coordenação pedagógica, uma secretária, duas serventes, uma merendeira e uma auxiliar de turma.

Figura 4 – Imagem aérea do município de Sarandi – RS.

Fonte: Google Earth

Com relação a sua infraestrutura, o prédio possui dois andares e uma parte da edificação antiga ligada ao novo prédio, elevador, rampas de acesso às entradas da escola, do ginásio e da pracinha. A escola é composta por sete salas de aulas, sala de professores, secretaria, biblioteca, sala de Recursos Multifuncionais – AEE, refeitório, banheiros, lavanderia, área coberta, pracinha e ginásio poliesportivo. As salas de aula são bem amplas, arejadas, todas elas com ar condicionado e lousas digitais. As salas que recebem crianças da educação infantil, possuem colchonetes, tatames, mesas e cadeiras, brinquedos colocados em prateleiras e armários, quadro branco; uma das salas possui banheiro com vaso sanitário, pia e chuveiro, acessíveis às crianças.

Figura 5 – Fachada da Escola Municipal



Fonte: Acervo da pesquisadora.