

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 videograções, 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 desenhava.	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 Lurcia 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: narratividade 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.

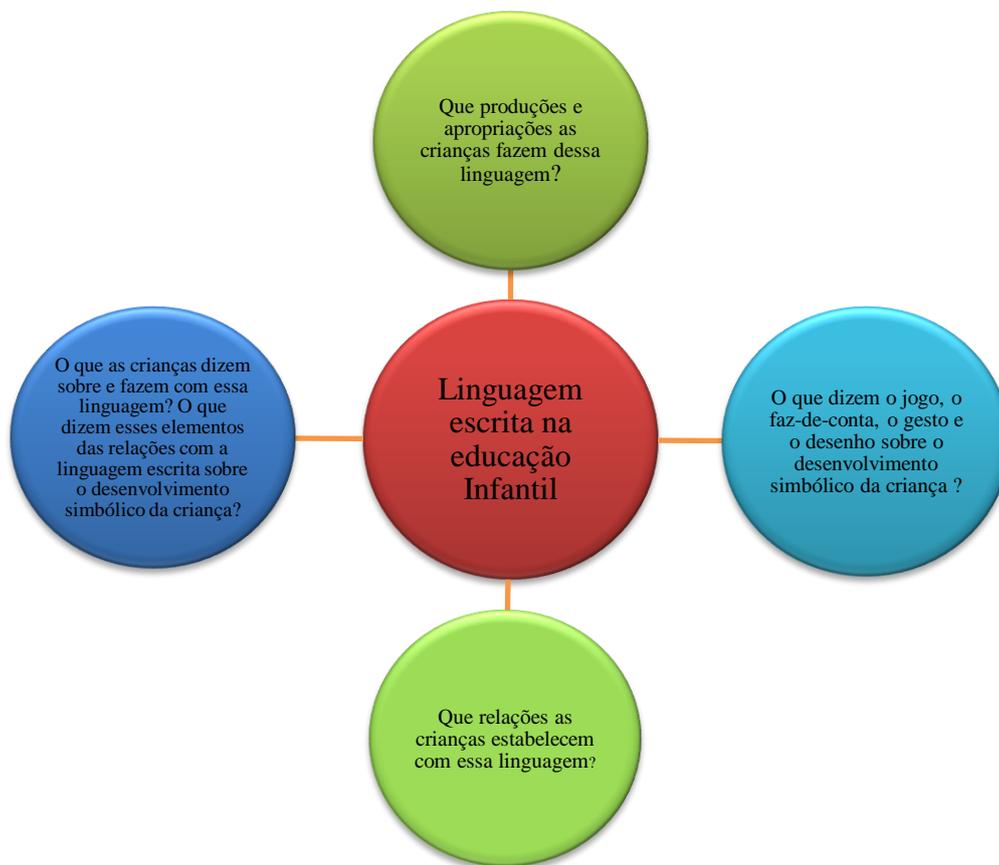
Ainda, vimos práticas que trazem em sua essência o trabalho com diferentes formas de linguagem, percebendo o desenho e o faz-de-conta como essenciais para o desenvolvimento da criança e das funções psicológicas superiores, entre elas a linguagem oral e escrita. Destacamos, também, a ênfase dada na atuação 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.

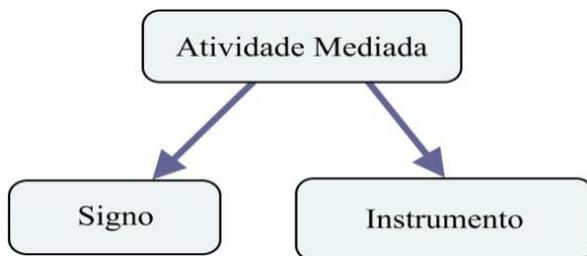
Para Vigotski (1998), a mediação se dá pela interposição de elementos que permitem o sujeito agir socialmente. Por meio da mediação se estabelecem ligações entre os signos, os sujeitos e as atividades, os quais interagem socialmente. Martins e Rabatini (2011), estudiasas de Vigotski, trazem o conceito 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 termica 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 interpsíquico, 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 idéias (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 registou; 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, videogravações, 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 delimitada 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.

Figura 6 – Pracinha da Escola.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nesse contexto escolar, realizamos uma observação exploratória com o intuito de conhecermos quatro das seis turmas de educação infantil, as duas turmas do maternal com crianças de três anos, e as turmas do jardim com crianças de quatro anos. Nessas observações, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco as crianças, a rotina de seu dia a dia na escola, e interagir com as professoras das turmas, percebendo seus anseios, interesses e motivações.

A partir dessas observações exploratórias, elegemos uma das turmas para realizar nossa pesquisa. A escolha foi feita em comum acordo com a direção da escola, considerando o interesse da professora pela pesquisa, que prontamente colocou-se à disposição para colaborar e aprender com a pesquisadora. A professora da turma possui graduação em Química - Licenciatura e em Pedagogia e é também especialista em Ciências do Ensino Fundamental e Médio. Exerce a profissão há onze anos, dividindo sua jornada de 40 horas de trabalho semanais entre o município de Sarandi e o município de Constantina, ambos no Rio Grande do Sul.

Participam, assim, da pesquisa treze crianças de três anos de idade, sendo cinco meninas e oito meninos. As crianças frequentam a escola no turno da manhã, permanecendo durante quatro horas na escola. Na turma, a maioria das crianças mora com os pais, sendo que três delas moram somente com a mãe e os irmãos. Todas as crianças convivem muito com os avós, que se envolvem na educação e participam da escola, muitos deles indo buscá-las todos os dias. Os pais dos alunos são, em sua maioria, trabalhadores de fábricas e lojas do município, sendo famílias de classe média-baixa. As crianças que frequentam a turma são advindas do bairro onde a escola se situa, sendo que somente uma delas vem de uma localidade do interior da cidade.

De acordo com a professora da turma, a maioria dos alunos está frequentando a escola pela primeira vez, apenas uma das alunas a frequenta desde os oito meses, e dois dos alunos iniciaram em escolas de educação infantil, em outros momentos, mas não permaneceram devido à dificuldade na adaptação. A professora da turma relata que o dia a dia das crianças

fora da escola é preenchido com muitas horas em frente à televisão, assistindo a filmes e desenhos, ou a vídeos em computadores e celulares.

Na escola, a professora procura envolver as crianças em diferentes atividades. Relata que seu planejamento tem como base o plano de trabalho, desenvolvendo projetos sobre assuntos como higiene, corpo, datas comemorativas, entre outros. No dia a dia em sala de aula, a rotina das crianças começa pela roda no início da aula com conversa e músicas. Em seguida, os alunos são encaminhados ao refeitório da escola para o café da manhã. Ao retornar à sala de aula, a professora disponibiliza brinquedos no tatame para que as crianças possam brincar livremente. Na sala há um escorrega com dois balanços e uma piscina de bolinhas para que as crianças possam brincar. Nesse momento da rotina da turma, a professora relata que procura diversificar os brinquedos, não disponibilizando sempre os mesmos. Depois desse momento, a professora inicia as atividades dirigidas, fazendo a chamadinha, a escolha do ajudante, contação de histórias, desenhos. Após a atividade dirigida, os alunos fazem sua higiene e vão novamente ao refeitório para fazer o lanche. Depois do lanche, os alunos e a professora fazem o recreio. No recreio, as crianças são encaminhadas ao ginásio para brincarem livremente, quem acompanha e cuida delas nesse momento é uma das serventes, responsável por esse acompanhamento com todos os alunos da escola. Logo após o recreio, os alunos retornam para a sala de aula, onde a professora proporciona diversas atividades, disponibilizando massinha de modelar, jogos pedagógicos como: quebra-cabeças, alinhavos, jogo da memória, vídeos, folhear livros e revistas, ou seja, busca diversificar as atividades todos os dias. Além dessas relatadas, dois dias da semana os alunos frequentam a pracinha e um dia têm horário de psicomotricidade. A professora destaca que as crianças gostam muito de assistir a vídeos, porém, esse recurso é usado com intencionalidade pedagógica e esporadicamente como recreação.

3.3 A inserção no campo: olhares curiosos e os materiais produzidos

A inserção no campo de pesquisa foi acompanhada por inúmeros sentimentos. Adentrar um espaço novo, com o intuito de percebê-lo sob diferentes enfoques, é algo que manifesta múltiplos sentimentos em todos os sujeitos envolvidos nesse processo. O olhar curioso e atento das crianças, os anseios da professora e o desejo de busca da pesquisadora, permearam todos os momentos da pesquisa de campo.

O encontro da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa foi marcado por olhares atentos e curiosos, por perguntas sobre quem eu era e o que eu estava fazendo na sala de aula

de referência das crianças, pela busca da criação de vínculos e de estratégias para a realização da pesquisa. Os primeiros momentos da pesquisa foram de aproximação das crianças, explicação e busca do assentimento⁴ delas para a realização da pesquisa.

Sentei-me na roda com as crianças e com a professora da turma, junto a mim coloquei a câmera e o tripé para mostrar as crianças. Expliquei a elas porque estava na sala, afirmando que neste dia começaria na turminha deles uma pesquisa, questionei-os se eles sabiam o que era pesquisa, alguns disseram que sim, outros falaram que não. Um dos alunos disse que “pesquisa era ir pesquisar”, perguntei o que se poderia pesquisar, ele disse então que “poderia ser vídeo, foto, no youtube”. Perguntei então, se eles sabiam porque as pessoas realizavam pesquisas; as crianças me responderam que as pessoas realizavam pesquisas “porque sim”. Disse então que fazíamos pesquisas para aprender mais, descobrir coisas que ainda não sabemos, conhecer coisas diferentes. (DC06082018)

Era necessário buscar essa aproximação com respeito às crianças, a professora, os espaços por eles ocupados e suas rotinas. O tripé e a câmera foram inseridos em sala de aula, depois de explicar o uso e o funcionamento desses instrumentos para a realização da pesquisa.

Logo após essa breve conversa sobre o que era pesquisar, perguntei as crianças se elas aceitavam participar da minha pesquisa e pesquisar comigo, pedi que erguesse a mão quem concordava em participar da pesquisa comigo, todos eles ergueram a mão dizendo “siiiim”. Então, mostrei a elas a folha de assentimento do menor, fui explicando e lendo a eles o que estava na escrito na folha, por fim, disse-lhes que como eles aceitaram participar da pesquisa, eles precisavam escrever o seu nome na folha, do jeitinho que eles soubessem, nesse momento, uma criança levanta a mão e diz que já sabe escrever o seu nome, e outras crianças dizem que ainda não sabem escrever o nome, digo a eles que todos vão escrever da maneira que sabem, e que irei ajudá-los. Em seguida, mostro-lhes a câmera e o tripé, perguntando se eles sabem para que servem esses objetos, logo respondem que “é para tirar foto”. Digo-lhes que além de tirar foto, a câmera é para filmar, para gravar eles brincando, fazendo as atividades, para que a professora (pesquisadora) pudesse olhar as gravações e escrever sobre elas. Todos quiseram se ver na câmera, colocar a mão nela, chegar perto, esse momento foi marcado de muita curiosidade, inquietação e sorrisos das crianças. (DC060818, 06/08/2018, Maternal)

Durante as gravações as crianças⁵ mostram-se muito curiosas com a câmera; por diversas vezes, observam como monto, ajusto e controlo a câmera em sala de aula.

Eles olham para a câmera e me pedem se eu ergui o tripé, respondo-lhes que não, que está como mostrei a eles no início da aula. Observam a câmera por um tempo e fazem observações sobre ela, querendo saber onde ergue, onde mexe, mesmo que isso tenha sido

⁴ O Termo de Assentimento das crianças encontra-se no Apêndice 6.

⁵ A fim de manter preservada a identidade das crianças, sujeitos da pesquisa, elas escolheram para si nomes de personagens de histórias ou desenhos animados.

dito a eles logo no início. Mostro novamente para o Hulk e o Robô que estão interessados em saber como funciona o tripé. É algo que chama muita atenção, pois é diferente. Enquanto mostro novamente como ergue o tripé, um sorriso é estampado no rosto do Robô ao ver como fica o tripé ainda mais alto. (DC060818, 06/08/2018, Maternal)

[...]

Robô: ((Risos)). Tá gande.

Pesquisadora: Ficou grande? Viu que legal?

Robô: Agola você vai dexa assim?

Pesquisadora: Vou, está filmando você aqui.

Robô: Tá fil.., tá filmando eu?

Pesquisadora: Ó você, ó. ((Viro o visor da câmera para mostrar que eles estão sendo filmados)).

[...]

Sorriem e erguem o braço para se ver na câmera. Fazem “bichão” para a câmera. Nesse momento Galinha Pintadinha, Hulk, Capitão América e Rapunzel também mostram o polegar em forma de “Bichão”, (positivo) para a câmera. Permanecem por um tempo olhando para a câmera e voltam a perguntar se dá pra erguer mais e como baixa o tripé. Digo-lhes que quando formos guardar eles me ajudam e eu mostro como faz para baixar. Eles concordam e dizem que irão me ajudar. Voltam a brincar com a massinha. Hulk passa um bom tempo me olhando enquanto eu escrevo no diário de campo. (DC06082018, 06/08/2018, Maternal)

Foram onze sessões de observações, realizadas no período de 06 a 24 de agosto de 2018, na turma do Maternal, envolvendo treze crianças, na faixa etária dos três anos. As observações foram registradas por meio do diário de campo, de videograções e fotografias. Durante esses momentos de observação, foi possível aproximar-me mais das crianças, interagindo com elas, com a professora e com as situações vivenciadas no dia a dia escolar. Esses momentos também exigiram de mim flexibilidade em relação aos diferentes momentos de envolvimento com a escola, em apresentações, gincanas e festividades.

As intervenções didáticas foram organizadas em cinco momentos, reunindo um conjunto de obras literárias e tarefas, com o intuito de compreender e perceber os fenômenos investigados. As intervenções realizaram-se no período de 27 a 31 de agosto de 2018. Como instrumentos de registro desse recurso metodológico, utilizei-me de videograções, registros e diário de campo, fotografias e desenhos das crianças⁶.

⁶ Os materiais produzidos no trabalho de campo encontram-se no Apêndice 4.

Tabela 1 – Datas e tempo de filmagem

Ação	Data	Tempo de filmagem
Observação	06/08	2:08:23
Observação	08/08	2:02:51
Observação	09/08	2:22:34
Observação	13/08	2:09:36
Observação	15/08	34:32
Observação	16/08	2:16:14
Observação	17/08	1:51:58
Observação	20/08	1:46:31
Observação	22/08	1:14:50
Observação	23/08	2:26:23
Observação	24/08	1:35:21
Intervenção didática	27/08	2:09:57
Intervenção didática	28/08	2:05:34
Intervenção didática	29/08	3:59:24
Intervenção didática	30/08	2:43:49
Intervenção didática	31/08	2:56:48
Total		42:43:10s

Fonte: Elaboração da Pesquisadora.

Em síntese, pode-se afirmar que o diário de campo, as fotografias, videograções, gravações de áudio com o celular, desenhos, tentativas de escrita das crianças e intervenções didáticas formam um conjunto de elementos que, combinados entre si, trazem, de inúmeras formas, situações envolvendo o gesto, o faz-de-conta, o jogo e o desenho, precursores da linguagem escrita, e as significações elaboradas pelas crianças durante essas atividades assim como indicadores sobre o que as produções das crianças dizem sobre o desenvolvimento simbólico e sobre o desenvolvimento da linguagem escrita.

Depois da produção do material em campo, organizamos todo o conjunto de materiais produzidos e transcrevemos todas as videograções. Tal como o GEPALFA vem trabalhando com materiais produzidos em campo, organizamos cenas, dos momentos de observação, em que pudéssemos perceber o movimento entre professora e crianças, entre crianças e crianças e entre os sujeitos e os materiais disponíveis a eles. Além dos movimentos nas cenas, encontrados durante as observações em sala de aula, buscamos a transcrição e organização das intervenções didáticas, destacando analiticamente o movimento e as ações produzidas a partir dessas propostas.

No próximo capítulo, exploraremos a dinâmica da sala de aula, as rotinas e práticas desenvolvidas na organização da escola, com vistas a proporcionar o desenvolvimento simbólico, intelectual e afetivo nas crianças.

4 TECENDO O DIÁLOGO COM AS OBSERVAÇÕES: INTERAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS EM SALA DE AULA

Neste e no próximo capítulo, é nosso intuito trazer o nosso objeto de investigação e a pergunta que nos orientou na execução da pesquisa: *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?* Para isso, buscamos operar com vivacidade e reflexividade sobre os dados produzidos em campo, os quais serão expostos por meio de cenas de interação em que se observam situações de desenvolvimento simbólico nas crianças.

Para tanto, no presente capítulo, serão apresentadas a descrição das observações, trazendo o cotidiano das crianças, as práticas pedagógicas da professora e a organização da escola. Ainda, para ele, selecionamos três momentos produzidos durante as observações realizadas em sala de aula. O primeiro traz a assinatura do termo de assentimento pelas crianças e a concepção de escrita presente nessa produção. O segundo expõe duas cenas de interação das crianças com a pesquisadora e a escrita. O terceiro e último momento é constituída por uma cena em que se explora a interação das crianças com a professora e das crianças entre si.

4.1 As observações: o lugar e os seus sujeitos

Para a realização das observações, foi selecionado um grupo do Maternal, constituído por 13 (treze) crianças de 3 (três) anos de idade. As observações foram realizadas no período de 06 de agosto a 24 de agosto de 2018.

No primeiro dia de observação cheguei cedo à escola, observei a entrada das crianças com os pais e ou responsáveis. Ao entrar na escola, crianças e responsáveis esperavam na área coberta da escola, alguns conversavam, outros se sentavam nos bancos com as crianças no colo e permaneciam em silêncio. As crianças ficavam agarradas aos seus familiares. Aos poucos, fui percebendo que a maioria desses adultos eram os avós das crianças, que as acompanhavam até a sala de aula quando era ouvido o sinal. Muitos chegavam um pouco depois do sinal, mas também eram acompanhados pelos responsáveis até a sala de aula.

Ainda nesse primeiro dia, logo depois dos adultos deixarem as crianças na sala, reuni-os e expliquei-lhes o motivo da minha presença na sala de aula do maternal e busquei a sua autorização para a participação das crianças na pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento livre e esclarecido dos pais/responsáveis pelas crianças (Apêndice 7). Todos os pais ou responsáveis assinaram e concordaram com a participação das crianças na pesquisa.

Durante os dias de observação, a professora da turma manteve a rotina do grupo, com exceção dos dias em que houve programação diferenciada, organizada pela escola, como apresentação sobre o folclore e gincana do estudante.

A escola atende crianças do maternal ao 4º ano do Ensino Fundamental. Às 7 horas e 30 minutos, ao sinal da sirene, as crianças organizam-se em filas na área coberta da escola. Somente as crianças do maternal e do jardim são encaminhadas diretamente para a sala de aula.

No turno matutino, todas as crianças recebem o café da manhã no refeitório e retornam para a sala de aula. Para isso, existe um horário agendado para cada turma, de modo que se consiga atender a todos. Antes do recreio, também com horários pré-estabelecidos, cada professora encaminha e acompanha seus alunos para o refeitório para o lanche; em seguida, os alunos são acompanhados por uma “tia” ao pátio.⁷

O recreio é dividido em três momentos, no turno matutino: o primeiro horário é destinado às turmas do jardim e do pré-escolar, o segundo horário é o recreio das turmas do 3º e 4º ano, e o terceiro horário é para a turma do maternal. Segundo a direção da escola, essa organização se dá devido às diferentes idades e para melhor acompanhar e observar as crianças durante o recreio.

Na sala de aula da turma do maternal, a professora tinha como rotina receber as crianças, pedir que cada uma pendurasse a sua mochila no local destinado a isso, e depois as encaminhava ao tatame. No tatame, a professora e as crianças, sentadas em roda, conversavam sobre acontecimentos na vida das crianças, situações que as crianças traziam de seus contextos familiares. Além disso, na roda, cantavam músicas infantis como: Bom dia, como vai?, Casinha, Motorista, Borboletinha, Som do mosquitinho, entre outras. A roda também era um momento destinado aos combinados da aula, de rever as regras de convivência da turma e, muitas vezes, também usada para comunicar às crianças mudanças na rotina da aula, como passeios, apresentações e teatros que iriam acontecer na manhã.

⁷ “Tia” é como são chamadas as funcionárias que monitoram e acompanham as crianças durante o recreio.

Depois da roda, realizada todos os dias, a professora organizava as crianças em fila para se dirigirem ao refeitório para o café da manhã. Na fila, enquanto se deslocavam ao refeitório, as crianças e a professora faziam a oração do dia. Ao retornarem para a sala de aula, a professora organizava as crianças novamente no tatame, em roda, e entregava os brinquedos ou peças de montar. A professora tinha como rotina distribuir um pouco de peças ou brinquedos para cada criança. Desse modo, a brincadeira iniciava individualmente.

Depois desse momento, a professora solicitava que as crianças se dirigissem às mesas e cadeiras. Esses móveis eram organizados em dois grandes círculos. Com essa organização, a professora realizava as atividades de rotina: chamada, escolha do ajudante, observação no calendário (dia, dia da semana, mês e ano).

A professora organiza as atividades de rotina, chamadinha, escolha do ajudante do dia e observação do dia no calendário. As crianças observam quem são os colegas que estão na aula, conforme a professora vai falando o nome e pegando a ficha para colocar no varal da chamada. Depois contam quantos colegas estão na aula. Antes de iniciar a contagem o aluno Galinha Pintadinha diz, tem 10? Ao contar percebem que tem 11 colegas na aula. Para escolher o ajudante a professora pega a caixinha dos nomes, fecha os olhos e retira o nome de uma das crianças. A professora observa com as crianças a primeira letra do nome, dizendo que a primeira letra está ao lado da foto. Mostra a primeira letra do nome do ajudante, e vai mostrando e questionando todos os nomes da chamadinha para que observem a primeira letra do nome dos colegas, comparando com a letra inicial do ajudante. Depois observam o dia, dia da semana, mês e ano no calendário. A professora fala em que dia estão e o aluno Galinha Pintadinha completa a fala da professora dizendo “de agosto”. (DC070818)⁸

Figura 7 – Organização das mesas e cadeiras na sala.



Fonte: Acervo da Pesquisadora. (F060818)

Em seguida, a professora explicava e orientava as atividades que seriam desenvolvidas no dia. Durante o período de observações, as atividades propostas às crianças foram as

⁸ O código que identifica o material do qual o registro foi extraído encontra-se determinado no Apêndice 4.

seguintes: confecção de cartão para os pais, história e desenho para o pai, jogos confeccionados pela professora, histórias do folclore, confecção de personagens, confecção de brinquedos e brincadeiras que fazem parte do folclore.

Depois da atividade, as crianças faziam a higiene e se dirigiam ao refeitório para o lanche. Em seguida, faziam o recreio no ginásio. Em um dos dias, chovia muito e a “tia” que monitora as crianças durante o recreio deixou-os na área coberta da escola, pegou uma caixa com livros para as crianças observarem. As crianças escolheram livros e pediram que a “tia” contasse as histórias para elas.

Figura 8 – Tia contando histórias para as crianças.



Fonte: Acervo da Pesquisadora. (F080818)

Ao finalizar o recreio, as crianças e a professora retornam à sala de aula. Depois do recreio as crianças brincavam com a massinha de modelar, iam à pracinha, assistiam a um vídeo ou a parte de um filme, participavam de brincadeiras propostas pela professora. Às 11 horas e 25 minutos a professora encaminhava as crianças até a porta da escola, onde os pais ou responsáveis as esperavam para ir para casa.

Durante as observações foi possível perceber que a professora da turma mantém uma rotina com as crianças, um modo de organização estabelecido por ela como forma de manter as crianças sob o seu comando. Ao entrevistar a professora e questioná-la sobre a rotina estabelecida por ela durante as brincadeiras e as atividades, a professora explica suas decisões e ao mesmo tempo faz uma reflexão sobre isso.

Eu acho importante essa organização. E eu sou muito assim de organização, de eles saberem o que é pra fazer. Às vezes até eu penso que (...) sou controladora, sabe, eu acho que eu sou muito controladora. Lendo e vendo as tuas coisas, eu fiquei pensando que às vezes eu peço um pouco porque eu controlo demais, eu acho. Quando foge assim do “normal”, digamos, eu tenho que me: Não tudo bem, isso aconteceu. Mas isso é uma coisa que vem de mim, sabe, que eu tenho que trabalhar isso. Eu acho que seja importante para eles saberem que têm etapas que têm coisas que a gente tem que combinar, mas eu acho que às vezes eu poderia ser menos, deixar eles mais livremente. (E190918)

Na fala da professora é possível perceber que ela prima pela organização, por manter as crianças sempre por perto, tê-las sob os seus olhos. Ao mesmo tempo, a professora diz que com a minha presença e com a leitura das questões da entrevista, ela começou a pensar sobre a sua postura “**mais controladora**”. Essa reflexão é muito importante, pois possibilita aprendizagens e é caminho de mudanças em sua prática pedagógica.

Acreditamos que a rotina na educação infantil é essencial para a organização das atividades, pois compreendemos a rotina como orientadora das ações que são desenvolvidas no dia a dia com as crianças, de modo que ao observar e acompanhar a rotina, as crianças possam organizar o seu pensamento, construir e estabelecer relações com aquilo que será desenvolvido no dia.

Quanto ao modo de organização didática desenvolvido pela professora, no período das observações, predomina sequência de atividades justapostas entre as quais não se observa a globalização, projetos de trabalho ou sequências didáticas. Entre as atividades integram a rotina tarefas que possibilitam o contato das crianças com a escrita dos seus nomes, como a chamada e a escolha do ajudante do dia. Nessas atividades, a professora explora a letra inicial, mostrando às crianças as escritas dos nomes e dos itens do calendário. Ou seja, percebe-se aí a intencionalidade da professora em querer que as crianças reconheçam o seu nome e a letra inicial do mesmo, e o interesse das crianças sobre a escrita, ao querer saber o que estava escrito. Na atividade com o calendário, percebemos o intuito da professora em desenvolver a noção de tempo nas crianças por meio dos conceitos de ontem, hoje e amanhã.

Nas atividades desenvolvidas, a maioria das crianças mostrava-se alegre e interessada, como ao desenhar para o pai, padrasto ou “dindo”, nos jogos confeccionados pela professora, nas histórias ouvidas. Porém, na tarefa de confecção do Boitatá, que demandava delas que colorissem a folha com giz de cera verde, para que depois a professora recortasse e montasse o personagem, as crianças mostraram-se inquietas e queriam desenhar e não pintar, e davam outras funções para a folha distribuída pela docente.

A professora pergunta qual é a cor do boitatá. E diz a eles que depois que eles colorirem, irá montar e recortar para que possam brincar com ele depois. Hulk pega a folha na mão, coloca-a em pé sobre a mesa e diz: “óia! Inhooom!” Passando o dedo do início ao fim da folha. A professora diz que não irá entregar o giz para ele pintar, se ele não colocar a folha sobre a mesa. A professora entrega um giz verde para cada criança, e diz a eles que precisam pintar toda a folha de verde. Algumas crianças querem desenhar na folha, mas a professora diz que eles devem pintar, que não é para desenhar. As crianças dizem várias vezes que estão cansados de pintar. Alguns ainda não conseguem pegar o giz e pintar, seguram o giz de qualquer jeito para pintar. Cinderela pinta toda a folha, completinha. Conforme as crianças

terminam de pintar a professora vai montando o boitatá. As crianças pintam, mostram-se cansadas, passam o giz na folha, olham para os lados, se debruçam sobre a mesa. (DC230818)

Nessa situação, também é possível reconhecer o controle exercido pela professora sobre a atividade das crianças. Isso não ocorre passivamente, uma vez que há manifestações, como ocorre com Hulk ou pelo modo como as crianças reagem com seus corpos, de que a folha poderia alvo de outra ação ou se transformar em outro objeto, como um avião ou até mesmo uma pista de carrinhos.

Ao observar o registro no diário de campo, é importante refletirmos sobre qual a atividade guia na proposta apresentada pela professora, já que com crianças a atividade guia precisa ser vivenciada, experienciada, para que possam se apropriar dos elementos e instrumentos da cultura, ampliando suas ideias, conhecimentos, concepções, hipóteses com vistas à aquisição de habilidades mais complexas.

Na entrevista, ao ser questionada sobre o seu planejamento, suas preocupações e anseios, a professora destaca:

Eu acredito que a gente fica bastante preso a datas comemorativas, mesmo não sendo o foco principal, mas acho que a gente fica bastante preso às datas. Eu acabo trabalhando, o planejamento vem ao encontro disso, mas eu também busco sempre desenvolver a parte motora, com brincadeiras que desenvolvam a parte motora, a contação de histórias, para a linguagem, para sequência, para atenção, concentração. Eu sempre tento trazer atividades que venham a sanar essas áreas do desenvolvimento deles. (E190918)

A fala da professora explicita as razões que a levaram à tarefa sobre o Boitatá e sobre o cartão aos pais. A escola tende a criar tarefas que exijam de todas as crianças respostas padronizadas, que diminuam as possibilidades de ação e criação e que cerceiam o movimento, a criatividade, a imaginação.

Que situações didáticas permitiriam explorar as dimensões simbólicas das crianças? Que planejamento e que espaço poderia atender a essa demanda? As manifestações das crianças apontavam para isso, já que sempre encontravam um jeito de brincar e criar situações com os materiais, giz de cera, folha, rolinhos, revistas, que eram disponibilizados a elas, evidenciando a necessidade, observada pelo desejo, de criar, de brincar, de imaginar, funções essenciais e imprescindíveis ao desenvolvimento simbólico das crianças. Campos (2015) destaca a importância das diferentes linguagens para a aprendizagem das crianças, ao afirmar que,

As linguagens representadas pelo gesto, desenho, brincadeira, pintura, escultura, música e escrita formam uma linha e cumprem uma função específica, e, em momentos diferentes, determinam a melhor forma de guiar o desenvolvimento do sujeito, ou seja, determinam o meio pelo qual o indivíduo melhor aprende. (CAMPOS, 2015 p. 113-114).

As diferentes formas de representação precisam estar presentes no cotidiano das escolas infantis, nas práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos professores, pois com essas atividades e a partir delas a criança aprende, se desenvolve simbolicamente e busca apropriar-se de formas mais complexas de representação. Conforme Góes (2014), a linguagem escrita, forma de representação mais complexa, se desenvolve com as diferentes formas de linguagem.

[...] 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 linguagem. (GOÉS, 2014, p. 213-214, grifo da autora).

As propostas da professora e as reações das crianças aproximam-se dessa condição de desenvolvimento, sem que, no entanto, explorem todas as suas possibilidades, uma vez que carecem do tempo e da ação da criança para que ela opere e se utilize das diferentes linguagens.

As cenas a serem apresentadas fornecem indícios sobre os conhecimentos que as crianças possuem sobre a escrita, como a representam e o que dizem sobre ela, algo que agrega informações importantes sobre o grupo com o qual a nossa pesquisa se desenvolveu.

4.2 Cena 1: Assinatura do Termo de Assentimento pelas crianças

No primeiro dia de observação, logo no início da aula, no momento da roda, conversei com as crianças sobre a minha presença na sala e o que eu fazia junto deles. Em seguida, falei às crianças que se eles concordassem em participar da pesquisa assinariam um termo (Apêndice 6), um documento que me autorizaria a realizá-la. Fiz a leitura do texto e expliquei às crianças o que era um termo de assentimento. Depois chamei um por vez para assiná-lo.

Nesse momento chamei um aluno por vez para a assinatura do termo. Durante esse momento as reações das crianças foram diversas. Sento-me em uma cadeirinha, próximo às mesinhas, chamo um aluno por vez para escrever seu nome no termo de assentimento da pesquisa. Mostro-lhes onde devem escrever, entrego-lhes a caneta para que escrevam; a maioria das

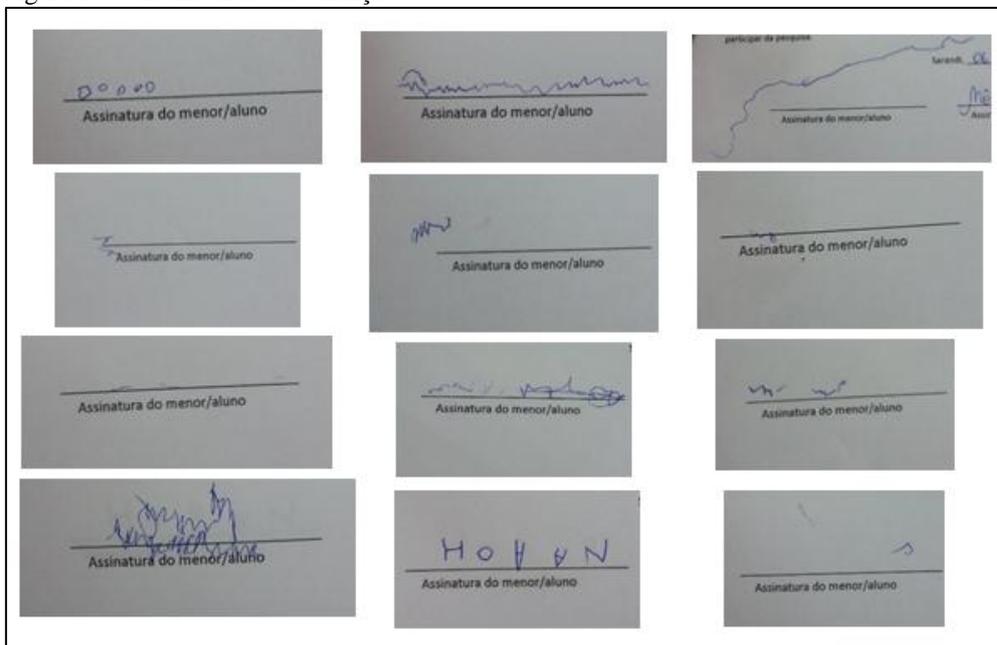
crianças consegue pegar a caneta para escrever, alguns não sabem como segurá-la, então, mostro como devem fazer. Algumas crianças pegam a caneta, me olham, olham para o papel, colocam a caneta no papel, fazem um movimento leve com a caneta, me olham, dou um incentivo positivo, eles sorriem, voltam para a folha e escrevem um pouco mais; outros alunos pegam a caneta rapidamente, colocam as duas mãos sobre a mesa, uma segurando a folha e a outra escrevendo, fazem a escrita e dizem “pronto profe”, mostram-se sorridentes, alegres em poder escrever o seu nome, ajeitam-se na cadeira com o sorriso estampado no rosto, ao terminar de escrever olham para mim, mostram a escrita com um largo sorriso no rosto. Um dos alunos, ao ser chamado para escrever seu nome, logo me diz, “eu já sei fazer o meu nome”. Ao terminar peço-lhes o que escreveram, eles dizem o nome deles, alguns dizem o nome completo, outros apenas o primeiro nome. (DC060818).

Figura 9 – Pesquisadora colhendo a assinatura das crianças.



Fonte: Acervo da pesquisadora. (F060818)

Figura 10 – Assinaturas das crianças.



Fonte: Acervo da Pesquisadora. (F060818)

A escrita do nome é sinônimo de poder, representa o que somos, a nossa identidade. Foi essa a forma mostrada pelas crianças, é como se, no momento de escrever o seu nome no termo, fossem maiores do que são. A postura, a expressão corporal e facial, o sorriso no rosto mostram como esse momento foi significativo e importante para elas.

A forma como escreveram o seu nome no termo mostra a representação da escrita para as crianças, o que é escrever para elas. Para compreendê-la nos reportamos a Luria (2001). A maioria das crianças está na fase caracterizada pelo autor como fase pré-instrumental, fase essa em que a escrita se apresenta como uma tentativa de imitar a atividade escrita do adulto; são rabiscos indiferenciados, caracterizados como atos intuitivos. Luria (2001) destaca que, nesse momento, “[...] escrever está dissociado de seu objetivo imediato e as linhas são usadas de forma puramente externa; a criança não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares” (LURIA, 2001, p. 150).

A escrita para a criança ainda não desempenha uma função auxiliar, um recurso para a memória, é apenas um gesto de imitar o adulto. Martins e Marsiglia (2015, p.47), ancoradas nos estudos de Luria (2001), afirmam que, nessa fase, as crianças já compreendem que a escrita é utilizada pelos adultos. O próximo passo é compreender a função social da escrita e usá-la como um recurso auxiliar da memória.

Uma das crianças fez a escrita do seu nome usando a letra inicial do mesmo e escrevendo outras letras. Essa criança já compreendeu que para escrever são necessárias as letras, porém, ainda não sabe como usá-las adequadamente. Luria (2001) destaca que,

Neste estágio, a criança começa a aprender a ler: conhece letras isoladas, sabe como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e também a fazer marcas particulares. [...] estamos convencidos de que uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa. (LURIA, 2001, p. 181)

O aluno que usou letras para escrever o seu nome compreende que pode usar símbolos para escrever o seu nome, mas ainda não sabe como usá-los. Moraes (2015) destaca que “é preciso compreender que estruturas vão se formando a partir da pré-história e que servirão como o alicerce para a que a linguagem escrita se consolide, possibilitando uma reestruturação das ‘camadas’ que vão se incorporando e sendo superadas à medida que a criança aprende e se desenvolve”. (MORAES, 2015, p. 99).

4.3 Cena 2: “Agola eu! Agola eu quero escrever!”

A curiosidade das crianças esteve presente em todos os momentos em que estive com elas. Ao longo das observações, o interesse pelo meu caderno, diário de campo, no qual fazia os registros do que se desencadeava em sala de aula, aumentava significativamente. Foram muitos momentos em que me deparei com crianças me observando, chegando perto de mim e se debruçando sobre a mesa ou sobre o meu diário de campo, perguntando o que eu estava fazendo ou somente olhando o que eu fazia: escrever no caderno. Várias vezes, eles me pediam se podiam escrever também, um sorriso se estampava nos seus rostos quando lhes alcançava o lápis e o caderno, todos queriam escrever no caderno da profe Mônica.

((Hulk me pede se pode escrever no meu caderno, deixo que ele escreva, ele pega o lápis, sorri, me olha e escreve no caderno, depois de escrever me olha e sorri novamente)).

Hulk: Deu!

Pesquisadora: O que você escreveu aí?

Hulk: Hulk Reis Martins.

Pesquisadora: Ai que lindo! Viu como você também ajudou a profe Mônica a escrever! Viu que legal!

((Branca de Neve também quer escrever no caderno, e diz que está riscando no caderno. Mostra o que escreveu batendo com o lápis sobre sua escrita. Enquanto a Branca de Neve escreve, Hulk não tira os olhos do caderno, fica observando o que a colega faz, quando pergunto à Branca de Neve o que ela escreveu Hulk diz que ela escreveu Branca de Neve, porém, ela não fala o que escreveu, somente aponta para o que escreveu)).

Rapunzel: Ago..., agola eu! Agola eu quero escrever ((Agora eu quero escrever)).

((Rapunzel fala, mas Hulk pega o lápis novamente e quer escrever de novo)).

Pesquisadora: Vocês estão escrevendo como a profe Mônica?

((Hulk faz sinal com a cabeça acenando que sim)).

Pesquisadora: É? O que o Hulk está escrevendo agora? Hein, Hulk?

Hulk: Hulk Reis Martins.

Pesquisadora: Hulk Reis Martiins!!

((Rapunzel fica observando o colega Hulk enquanto ele escreve no meu caderno, Robô, Ladybag e Homem Aranha espicham o pescoço para tentar ver o que Hulk está fazendo, não tiram o olhar do colega que está escrevendo no meu caderno)).

Rapunzel: Eu quero agola!

Pesquisadora: Então vem cá. O que você vai escrever pra profe Mônica?

Rapunzel: Rapunzel.

[...]

Figura 11 – Escrita no caderno da pesquisadora.



Fonte: Acervo da Pesquisadora. (F090818)

Cinderela me observa enquanto escrevo no meu caderno. Pede para escrever também, digo a ela que já deixo ela escrever, primeiro preciso terminar o que estou escrevendo. Cinderela diz que vai desenhar em todas as linhas do meu caderno. Ela desenha, escreve e apaga. Hulk se aproxima e observa o que Cinderela está fazendo, pede para escrever também. Homem de Ferro que estava brincando com o brinquedo que havia montado, vê o que os colegas estão fazendo, para e observa também. Depois que Cinderela escreveu, pergunto a ela o que ela escreveu. (DC170818)

Cinderela: Cinderela eu amo muito você pai.

Pesquisadora: Muito bem!

Homem de Ferro: Que show!

Hulk: Minha vez!

Homem de Ferro: Ah! Minha vez!

Pesquisadora: Depois do Homem (...) depois do Hulk, tá Homem de Ferro?

Homem de Ferro: Ah não, depois é minha vez!

Pesquisadora: Isso! Depois é tua vez.

Pesquisadora: O que o Hulk vai escreve?

Rapunzel: Hulk!

((Hulk escreve, apaga, escreve de novo. Cinderela e Homem de Ferro observam)).

Pesquisadora: Você vai apagar por quê?

((Cinderela coloca o rosto sobre o caderno))

Pesquisadora: Como é que o Hulk vai escrever? Vai escrever na tua bochecha!

Professora: Dá um tempo, Cindereeeelaa!

Homem de Ferro: Eu quero ixcreve!

Pesquisadora: Já vamos passar para você.

Pesquisadora: Hulk o que você tá escrevendo? ((Hulk está escrevendo sem tirar os olhos do papel, termina de escrever e entrega o lápis para o Homem de Ferro)).

Pesquisadora: O que você escreveu?

Hulk: Reis Martins.

Pesquisadora: ã?

Hulk: Reis Martins.

Pesquisadora: Reis Martins.

Pesquisadora: E você? ((Olhando para o Homem de Ferro)).

Homem e Ferro: Iscrivi carinho.

Pesquisadora: Carinho? E a Rapunzel vai escrever o que agora?

Rapunzel: Nilso.

Pesquisadora: Quem é o Nilson?

Rapunzel: É o meu pai!

Pesquisadora: O teu pai?
((Rapunzel mostra o que os colegas escreveram e pede)).

Rapunzel: Esse de quem?

Pesquisadora: ã?

Rapunzel: Esse de quem?

Pesquisadora: Esse foi você que escreveu!

Rapunzel: Quem?

Pesquisadora: Você!

Rapunzel: Eu não quiria te iscrito (inaudível).

Pesquisadora: Escreve aqui agora! ((Mostrando outro espaço na folha)).

Rapunzel: Mãe!

Pesquisadora: Como é o nome da mãe?

Rapunzel: O nome da mãe é Andrieli. ((Vai escrevendo na folha)).

Pesquisadora: O que você está escrevendo agora?

Rapunzel: Carinho, Andrieli.

Pesquisadora: Humm, muito lindo!

Rapunzel: E Rapunzel! Rapunzel!

Pesquisadora: Agora ficou legal! Parabéns!

Rapunzel: Agora eu vô escreve profe Mônica.

Pesquisadora: Então escreve!

Rapunzel: Profe Mônica. ((Mostrando o que escreveu)).

Pesquisadora: Profe Mônica. E profe Minucha você sabe escrever?
((Rapunzel acena com a cabeça fazendo que sim)).

Pesquisadora: Então escreve!
((Rapunzel escreve, quando termina me olha sorrindo)).

Pesquisadora: Que Liindo! Parabéns! Viu como a Rapunzel já sabe escrever!

Figura 12 – Cinderela iniciando a escrita no meu caderno



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F170818)

Figura 13 – Cinderela lendo o que escreveu.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F170818)

Figura 14 – Crianças observando a colega escrever



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F170818)

Figura 15 – Escrita das crianças no diário de campo da pesquisadora.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F170818)

Nas cenas destacadas, é possível perceber o interesse das crianças e a curiosidade sobre a escrita. Em quase todos os momentos de escrita no meu caderno, ao perguntar às crianças o que elas escreveram, elas falavam o seu nome completo. Isso já traz uma concepção de escrita para as crianças, que escrita é para escrever o nome.

Em outro momento, Cinderela diz que escreveu *“Cinderela eu amo muito você pai”*. Nessa fala de Cinderela, podemos dizer que há uma compreensão de escrita que vai um pouco além de concebê-la como a escrita do nome apenas. Nesse caso, Cinderela escreve algo a ser supostamente lido por outra pessoa, um “recado” para o pai. Sabemos que Cinderela ainda não possui a concepção de escrita como um recurso auxiliar, com diferentes funções sociais. Porém, ao se expressar daquela forma, supõe-se que Cinderela explora outra função da escrita, diferentemente de seus colegas. Em sua pesquisa, Moraes (2015) destaca que,

[...] desde os primeiros atos das crianças deixando as marcas pelas suas garatujas, seguindo para os seus rabiscos não-diferenciados ainda com o forte componente imitativo dos adultos, passando pelos rabiscos diferenciados que trazem consigo as primeiras ideias sobre os signos, indo para os desenhos até a chegada à escrita simbólica, a criança vai formando sua concepção do que seja escrever. (MORAES, 2015, p. 117)

Na imagem de seus nomes, é possível perceber que a escrita feita por todas as crianças são traços intuitivos (LURIA, 2001) que imitam a escrita do adulto. Luria (2001) destaca ainda que,

No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não-diferenciados; a criança registra qualquer idéia (sic) com exatamente os mesmos rabiscos. (LURIA, 2001, p. 181)

Os traços que as crianças fazem no papel possuem o desejo de expressar alguma coisa, no caso, o desejo de escrever seus nomes. As crianças demonstram compreender o que estão fazendo, escrevem seus nomes, dão assentimento para a participação na pesquisa. Cada uma a seu modo procura realizar a escrita do seu nome, escrita essa que possui um valor e uma função, já que representa o consentimento e a participação das crianças na pesquisa.

A minha presença enquanto pesquisadora, registrando os acontecimentos no diário de campo, escrevendo a todo instante, despertou nas crianças a curiosidade e o desejo de escrever. Moraes (2015) destaca que

[...]é a presença da linguagem escrita e o seu uso mediado pelos adultos o que leva a criança a percebê-la, a atuar sobre e com ela, ainda que não tenha consciência clara do como esta linguagem se organiza e funciona. As experiências espontâneas e significativas com a escrita são a base essencial para que, posteriormente, a criança tome consciência dessa função, em um processo longo que adentra todo o Ensino Fundamental. (MORAES, 2015, p. 88)

Vivenciar a escrita, suas diferentes formas e suas diferentes funções, é fundamental para que a criança possa conhecê-la, queira aprender a escrever e realizar diferentes ações por meio dela.

4.4 Cena 3: “Pofi! É muito difícil o avião!”

A hora de brincar é caracterizada por imaginação, criatividade e inúmeras interações. Nesses momentos, as crianças interagem com os seus pares e com a professora e criam situações potentes em aprendizagens e desenvolvimento. Durante as observações foram muitos os momentos em que as crianças interagiam e criavam com as peças de montar e brinquedos, envolvendo-se em situações de faz-de-conta e de simbolismos, nas quais os brinquedos e as peças ganhavam diferentes significados. Dentre elas, destacamos uma em especial, na qual o simbolismo e o faz-de-conta estão muito presentes, além do papel do professor, o qual promove a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças ao interagir com elas.

Ao retornar do café, a professora entrega para as crianças peças de montar. Durante o tempo de brincadeira, as crianças brincam e montam inúmeras formas, construindo brinquedos e objetos com as peças disponíveis para montagem. Mas a atenção de muitos se concentra em torno da fala de Hulk que diz para a professora que montar um avião “é muito difícil”. Ao ouvir a fala do aluno, a professora destaca que não é difícil e inicia a explicação de como se pode montar um avião, as partes que o compõem e como se pode obtê-las. Nesse momento, as crianças passam a observar atentamente a explicação e os movimentos da professora.

Hulk: Eu não sei fazer um ocopto ((helicóptero)) pofe.

Professora: ã?

Hulk: Eu não sei fazer um, um avião.

Professora: Não sabe fazer um avião?

Capitão América: Eu consigo, vuuuntiii. ((Faz o movimento do avião no ar))

Hulk: Não é, assim.

Professora: Mas ele, o Capitão América, gostou do avião assim, você faz o avião diferente.

Rapunzel: Ei, ô, mas Hulk, o avião é assim ô, ô, tem que bota o coiso embaixo ô. ((Fala e monta ao mesmo tempo, tentando chamar atenção do coleguinha Hulk))

((A professora pega outra peça e dá ao Hulk para que ele tente montar o avião com aquela peça que é maior)).

Professora: Ó, tenta usar esse aqui ó, daí vê se tu monta o avião. / Não bota a barriga no piso gelado/.

Rapunzel: Óia aqui tá o meu avião.

[...]

((Voltam ao assunto do avião)).

Homem Aranha: Pofe, minha mãe me ensino a faze a avião.

Professora: A mãe te ensinou a fazer avião?

((Homem Aranha acena com a cabeça, fazendo que sim)).

Homem de Ferro: Minha mãe me ensino a faze uma avinhão ((avião)) de tijolo.

[...]

((Cauê retoma ainda tenta montar um avião)).

Hulk: Pofi!

Professora: Humm...

Hulk: É muito difícil o avião.

Professora: Não amor, ó tu faz essa aqui atrás, aí tu faz uma asa menor aqui ó. ((Se aproxima do aluno, mostra a ele e monta)).

((Homem de Ferro e Capitão América observam a professora montando e explicando ao Hulk como fazer o avião)).

Homem de Ferro: Bem assim que parexi ((parece)).

Professora: Aí faz uma asinha aqui atrás, ó, o que mais tu que no avião?

Homem de Ferro: AHAAAM! ((suspira))

Professora: O que mais tu que no avião?

Homem de Ferro: Ô, é o coiso que arrodia pro avinhão ó. ((fazendo o gesto de manobrar o avião com a mão)).

Professora: O avião tem rodinha embaixo, quando ele desce na terra, tem rodinha...

Homem de Ferro: Ô profe ele (...)

Professora: Lá no aeroporto. Aí quando ele tá no céu ele guarda a rodinha, faz assim xxxx, pra dentro. Quando ele vai descer no aeroporto ele bota as rodinhas pra fora e daí ele... desce pras pessoas descenderem. Sabia? ((A professora explica e faz os movimentos com o avião montado)).

((Todas as crianças dirigem seus olhares e atenção para a explicação da professora sobre o avião)).

Homem de Ferro: Que show!

Professora: É bem bom de andar de avião, sabia? Quando tu estuda bastante aí tu vai anda de avião também, né!? ((Sussurra para o Hulk)).

Rapunzel: Você sabia, que eu vou anda de avião lá pra (inaudível).

Professora: Ah é? Óó que xique!

Homem de Ferro: Eu vô anda... Quando eu quece mais eu vô anda com o helixcopte ((helicóptero)).

Professora: De helicóptero?

Homem de Ferro: Uhum.

Figura 16 – Professora explicando aos alunos sobre o avião



Fonte: Acervo da Pesquisadora. (F060818)

[...]

Hulk: Ele voa sem roda. ((Brincando com o avião no ar)).

Professora: É, quando tá voando no céu ele guarda a rodinha pra dentro, assim. ((Mostra com as mãos como o avião guarda a roda)). Tem uma portinha lá, abre a portinha, guarda a rodinha. Quando ele vai desce daí a rodinha vem pra fora.

((Hulk brinca com o avião no ar e fala junto com a professora não é compreensível)).

Professora: Ã?

Hulk: Tem... (inaudível)

Professora: Tem o que ali dentro?

Hulk: Tem quiança.

Professora: Tem criança ali dentro?

Hulk: Tá pesado. Fuuu.

Professora: Ah!

((Hulk continua brincando com o avião, fazendo movimentos no ar e barulhos do avião com a boca)).

[...]

Rapunzel: Olha prô!

Professora: Uhummm

Rapunzel: Um avião em cima do otro.

Professora: Um avião em cima do outro? Uhum.
Rapunzel: Iiii, dá cambalhota. ((fazendo cambalhotas no ar com o avião)).
Professora: Dá cambalhota?
Homem de Ferro: Sabia que o avinhão tem ixcadinha?
Professora: Teeemm!
Homem de Ferro: Pá disxe ((descer)).
Professora: Ééé...
Homem de Ferro: Se não tem daí os homi cai.
Professora: É, o avião é bem alto, tem a rampinha, a escadinha pra entra e pra desce.
 [...]

Nessa cena, percebemos o interesse de uma criança em montar um avião. Esse interesse se espalha e atinge outras crianças, desencadeando interações entre as crianças e entre as crianças e a professora. O papel do Outro, adulto mais experiente, nesse momento, é essencial, pois com a sua ajuda a criança vai percebendo e aprendendo elementos do meio social, que ainda não havia conseguido. Segundo Horn (2004, p. 20), “[...] o papel do adulto é o de parceiro mais experiente que promove, organiza e provê situações em que as interações entre as crianças e o meio sejam provedoras de desenvolvimento”.

Hulk está há bastante tempo tentando montar um avião com peças, mas não está conseguindo. Alguns colegas tentam explicar como ele deve fazer um avião e a professora entrega-lhe uma outra peça para que ele tente montar o avião novamente. Ele faz tentativas, encaixa algumas peças e por fim diz *“Pofi! É muito difícil o avião”*. Nesse momento, a professora entra em cena e começa a montar e explicar as partes que compõem um avião. As outras crianças, que estavam até então brincando sozinhas ou em um pequeno grupo de colegas, param o que estão fazendo e passam a observar e acompanhar atentamente a explicação e a montagem que estava sendo feita pela professora. Nesse sentido, a professora é o Outro mais experiente que dá a instrução, dá condições para que a criança consiga compreender e operar com o novo conhecimento, no caso, a montagem do avião.

Enquanto a professora vai montando e explicando como é um avião, as crianças observam-na atentamente. Em um dos momentos, o aluno Homem de Ferro, que não tira os olhos da professora, diz, suspirando, *“AHAAAM!”*, essa fala e a expressão do aluno Homem de Ferro demonstram que ele já tinha conhecimentos sobre o avião, e que agora, depois de ver e ouvir a professora, esse conhecimento se mantém. Há a ideia de um contentamento, percepção de quem já sabia isso e está feliz por ter compreendido corretamente. Além disso, Homem de Ferro contribui com a professora e o colega quando diz *“Ô, é o coiso que arrodia pro avinhão ó”*. Sua fala é acompanhada pelo gesto de manobrar o avião, que ele faz com a

mão. Aqui, o gesto é um recurso auxiliar na explicação do Homem de Ferro, já que seus recursos verbais ainda são restritos.

Depois de montar o avião, Hulk brinca com ele e cria uma situação imaginária, dizendo que tem crianças dentro do avião e que por isso ele está pesado. A sua ação com o objeto montado é permeada por gestos que dão a sua montagem a função de signo. Moraes (2015), destaca em sua pesquisa que,

Pelo jogo simbólico, a criança atribui significado aos objetos por meio dos gestos. É o gesto que serve de base para que a criança dê significado ao brinquedo. Essa constatação gera a explicação de dois fatos. O primeiro fato é o de que, para a criança em sua brincadeira, tudo pode ser tudo. Nesse momento do brincar, o objeto adquire caráter de signo graças ao gesto que lhe atribui determinado significado. Não é o objeto em si que tem significado para ela, é o gesto que o converte em signo para a criança. O segundo fato diz respeito à designação verbal que se convencionou aos objetos. Na brincadeira, as crianças combinam verbalmente o que irá acontecer e o que cada objeto e pessoa vão representar. É a fala, além do gesto, que vai dando sentido a cada objeto, às ações e movimentos dos objetos. (MORAES, 2015, p. 100-101)

O objeto avião, montado pela professora para/com o aluno Hulk, adquire a função de signo para ele, pois, antes, ele não conseguia brincar de avião pois a sua montagem não permitia isso, agora, com o auxílio da professora, Hulk atribui significados à montagem e o faz pelos gestos e pelas situações que cria com o brinquedo. Hulk começa a operar com o objeto criando situações, dando diferentes significados a esse objeto, que estão em seu pensamento.

Costa (2014, p. 46) afirma em seus estudos que

[...] o sujeito não irá apenas reproduzir o que está socialmente e culturalmente posto, mas, sobretudo, irá participar ativamente no processo de apropriação cultural, para que assim possa tornar próprios os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros, constituindo-se como um ser cultural.

A interação e a orientação/instrução do adulto mais experiente à criança possibilitam a aprendizagem e a apropriação do que está na cultura, no social, daquilo que foi culturalmente criado. Ao apropriar-se dos objetos e instrumentos da cultura a criança passa a operar com eles, pensar e agir sobre esses objetos da cultura. Para Martins e Marsiglia (2015) o educador tem um papel fundamental para a aprendizagem das crianças, assim como a sua intencionalidade pedagógica. Desse modo, as autoras afirmam que

[...] o educador é o portador dos signos que medeiam a relação da criança com o mundo, tendo a experiência do uso social dos objetos culturais, por meio dos quais proporcionará à criança a vivência de operações que organizam atividades intersíquicas. Essas, internalizadas por ele na medida em que também tiver a experiência individual, permitem-lhe se objetivar daquele objeto da cultura que lhe foi apresentado. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 31-32)

O adulto, educador, pessoa mais experiente, já domina os objetos e instrumentos da cultura, os signos da cultura. Assim, é seu papel proporcionar meios para que a criança internalize os signos da cultura e passe a operar com eles.

Na entrevista, ao questionar a professora sobre a cena do avião e a sua ação em oferecer conhecimentos às crianças, a professora faz o seguinte relato:

Falar de avião outras vezes, o Homem de Ferro algumas vezes fala de helicóptero. Eu acredito que como o Hulk assiste muitas coisas com o irmão mais velho, eu acho que ele deve ter visto algo em casa e trouxe para montar na sala. Aí vem a parte que comentamos antes, que eu tento trazer sempre um pouco mais, que não é da realidade deles, ver avião, nem aeroporto. Então eu tento trazer um pouco desse conhecimento que eu tenho, um pouquinho mais para eles. Instigou a todas as crianças a querer saber um pouco mais sobre o avião, ficaram curiosos em relação ao avião. Nem pensei, mas uns dias depois, eu poderia ter levado coisas sobre o avião e trabalhado com eles, nem me flagrei disso. Para mim foi uma brincadeira, e não me passou na cabeça trabalhar mais sobre isso, mostrar mais para eles. Como eu andei de avião uma vez e adorei, eu tentei passar para eles como isso é legal, e dizer que eles podem estudar bastante, ter condições para poder andar de avião também, que eles tenham esse estímulo de querer mais. O que aprendemos juntos, o que eles trazem, o que eu explico a eles, essa relação é muito importante, essa mediação de eu trazer um pouco mais para eles é fundamental. A gente tem que sempre trazer um pouco mais do que eles têm. O papel do professor é esse, trazer novidades e fazer eles evoluírem naquilo que já sabem. (E190918)

A fala da professora traz uma questão interessante, pois ao falar e pensar sobre isso ela diz que poderia ter aproveitado para trazer mais coisas sobre o avião nos dias seguintes da cena, e destaca ainda que para ela **“foi uma brincadeira”**, que não lhe passou trabalhar mais sobre isso. A professora deu-se o direito de brincar com as crianças e viu nesse momento uma oportunidade de lhes falar sobre coisas que sabia, de vivências culturais que transcendiam as experiências das crianças. Isso, de fato, poderia ter se estendido para um planejamento de mais longo tempo, em que maiores aportes culturais poderiam ter sido compartilhados, de modo que elas pudessem ampliar o seu conhecimento sobre as coisas que fazem parte da sociedade, da produção humana.

Em tópico anterior, registramos a rotina da professora com as crianças e entre suas ações percebemos que em todos os momentos destinados a brincar a professora organizava as

crianças e os brinquedos sempre da mesma forma. Durante a entrevista, perguntamos para a professora sobre a sua intenção com tal forma de proceder. A nossa pergunta lhe fez pensar.

A organização deles em roda e eu entregando os brinquedos, um pouco é pela organização, vou distribuindo também pra ficar um pouco para cada um, para que um não fique com muito e outro com poucas peças, mesmo que depois eles se misturem. Em roda, acredito eu, que porque eles conseguem ver um ao outro e eu também consigo acompanhar um pouquinho de cada um, vou passando, me parece um pouco mais perto. Depois que eu pensei sobre a tua pergunta, me caiu a ficha, e pensei “poxa também não precisava ser assim né, tão rígido assim. Mas, ao passar dos dias eu vi assim, que deu certo sabe, tanto em questão de peças que eu dou assim, como quando são outros brinquedos, eu procuro separá-los e eles vão até os brinquedos e escolhem o que querem. Aí vem toda aquela questão, do meu controle, da organização, do comportamento da concentração das crianças. Me questionei um pouco se é bom ou não é, mas é uma questão que eu fui vendo que deu certo assim, que eles brincam ali, que está tranquilo, que eles conversam entre si, se trocam, brincam juntos, se é correto ou não, não sei, mas é o que eu pensei que fica melhor. (E190918)

A professora destaca em sua fala que dessa forma **“está tranquilo”**, pois ela consegue **“controlar”** melhor as crianças. As ações da professora, a rotina instaurada pode potencializar ou minimizar a ação e a interação das crianças. Horn (2004, p. 55) afirma que, “Quando a forma como dispomos os materiais e jogos é empobrecida e não desafia cognitivamente as crianças, perde-se a oportunidade de, através dessas interações e, como consequência, das brincadeiras que se criam, proporcionar a construção de conhecimentos”.

Quanto mais desafiador e rico de materiais for o ambiente, mais interações, brincadeiras, faz-de-conta acontecem. A organização do ambiente, dos espaços e dos materiais e jogos disponibilizados às crianças está totalmente ligada à intencionalidade pedagógica de cada professor. Horn (2004, p. 101) destaca ainda que o ambiente para brincar deve ser organizado de uma forma que possibilite o enlace do cognitivo, do afetivo e das relações. Afirma ainda que “[...] deve haver também conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre a autonomia individual e interpessoal” (HORN, 2004, p. 101).

É no brincar, no faz-de-conta que a criança opera com os objetos e com os seus diferentes significados. Essas ações permitem o desenvolvimento simbólico, necessitando assim, cada vez mais, a aprendizagem e o domínio de instrumentos mais complexos e de caráter simbólico mais exigente.

5 O GESTO, O DESENHO, O FAZ-DE-CONTA E A ESCRITA: REPRESENTAÇÕES ELABORADAS PELAS CRIANÇAS

Neste capítulo, são apresentadas as intervenções didáticas que foram elaboradas junto com as pesquisadoras e professoras da Educação Infantil que compõem o Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização – GEPALFA⁹ e desenvolvidas, em sala de aula, por mim. Tais propostas tiveram como objetivo principal perceber o desenvolvimento simbólico das crianças e como elas operam com os precursores para o desenvolvimento da escrita, o gesto, o desenho, o jogo, o faz-de-conta, e com a própria escrita. As intervenções tiveram como eixo obras literárias selecionadas pelo potencial de aguçar a imaginação e a criatividade das crianças.

A escolha das obras literárias como recurso metodológico de base das intervenções didáticas teve como referência, também, as pesquisas de Borella (2016) e Góes (2014), as quais desenvolveram propostas didáticas envolvendo obras de literatura infantil. Góes (2014) justifica a sua escolha por perceber que os livros na escola, apesar de presentes, têm circulação restrita e são pouco usados nas salas de atividades na Educação Infantil. A autora considera “importante e necessário assegurar a circulação dos textos literários nesses espaços, bem como a aprendizagem dos diferentes modos de leitura e compreensão desses textos” (GOÉS, 2014, p. 110). Para Borella (2016), “[...] as histórias lidas e contadas para/com as crianças permitem, além da viagem a um mundo fantástico de faz-de-conta, a ampliação do vocabulário, o conhecimento de mundo e além é claro do contato com a escrita” (BORELLA, 2016, p. 77).

Além das razões apresentadas pelas autoras, consideramos que a literatura infantil constitui um recurso riquíssimo para promover aprendizagens entre as crianças, possibilita descobertas e compreensões das coisas do mundo, abre espaço para a imaginação, a criação, fornecendo espaços e tempos para diferentes experiências às crianças. A literatura infantil é magia e encantamento, é transcender o real em direção ao imaginário, confrontá-lo com e aproximá-lo do real. Abramovich (2001), em seu livro sobre literatura infantil, enfatiza

⁹ Agradecemos, de forma especial, às colegas do GEPALFA, pesquisadoras e professoras da Educação Infantil, Adriana Bragagnolo, Francieli Sander Sartori, Maiara Foli Severo e Silvia Scartazzini, que nos auxiliaram na elaboração das propostas de intervenção didática.

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a idéia (sic) do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento.

É também suscitar o imaginário, é ter curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias (sic) para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma ao seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas... (ABRAMOVICH, 2001, p. 17)

As obras literárias são assim, recursos essenciais para as crianças, pois através das histórias e de seus personagens muitas aprendizagens, descobertas e sentimentos acontecem. São inúmeras as possibilidades de trabalho com os livros de literatura infantil, por isso, a escolha desse recurso para o desenvolvimento de nossas intervenções didáticas. Afinal, ouvir histórias é “[...] ouvir, sentir e enxergar com os olhos da imaginação” (ABRAMOVICH, 2001, p.17).

A tabela 2, a seguir, apresenta as obras literárias e as atividades desenvolvidas nas intervenções didáticas.

Tabela 2 – Resumo das Intervenções Didáticas

INTERVENÇÃO DIDÁTICA 1	
Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> ○ Compreender as significações produzidas pelas crianças em suas atividades gráficas e de linguagem oral. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura da obra Frederico. ○ Diálogo sobre a história. Confronto entre hipóteses iniciais e compreensões posteriores à leitura. ○ Desenho de um objeto, um lugar ou um personagem do livro, ou de um personagem, um lugar ou um objeto que seja parecido com aqueles do livro. (D270818)
INTERVENÇÃO DIDÁTICA 2	
Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> ○ Analisar as hipóteses que as crianças elaboram antes de ouvir a história, reconhecendo os recursos que elas acionam para elaborá-las. ○ Observar, no confronto entre as hipóteses iniciais e as informações do texto, o movimento das crianças para buscar o apoio da história para compreender o que se passa com os personagens. ○ Oferecer um espaço de oralidade, de modo que seja possível perceber de que forma as crianças imaginam o seu medo e o representam por meio dos gestos e da oralidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura da obra Monstrinhos no Escuro. ○ Diálogo sobre a história e relato de cada criança sobre o que lhes causa medo. ○ Modelagem com massinha de modelar de algo que lhes causa medo. (F280818)

Continuação Tabela 2

INTERVENÇÃO DIDÁTICA 3	
Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> ○ Propiciar situações em que as crianças tenham de projetar uma obra e realizá-la, explicando as razões e as imagens mentais que as levaram a utilizar os recursos de que dispunham. ○ Observar como as crianças operam com a escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura da obra O Grúfalo ○ Diálogo sobre a história. ○ Desenho do Grúfalo (planta). (D290819) ○ Escrita de uma lista de materiais necessários para confeccionar o Grúfalo. (TE290818)
INTERVENÇÃO DIDÁTICA 4	
Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> ○ Compreender como as crianças operam com a representação bidimensional como suporte para a produção de algo tridimensional. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Retomada da história e das atividades desenvolvidas na aula anterior. ○ Construção do Grúfalo com diferentes materiais. (F300818)
INTERVENÇÃO DIDÁTICA 5	
Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> ○ Oferecer às crianças um espaço organizado e pensado para a brincadeira de faz-de-conta, de modo que possibilite a observação das representações, produções e interações das crianças nesse ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Construção de uma sequência de fatos com as imagens da obra Dia a dia de Dadá. ○ Produção de narrativa através das imagens do livro. ○ Conversa sobre o dia a dia de cada criança. ○ Desenho de uma atividade feita no dia. (D310818) ○ Brincadeira nos ambientes de uma casa, previamente organizados em sala de aula. (F310818)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na sequência, apresentamos a descrição e a análise do desenvolvimento das intervenções didáticas.

5.1 Intervenções didáticas: o movimento dos precursores do desenvolvimento da linguagem escrita nas atividades propostas

Para apresentar o momento das intervenções didáticas realizadas junto à turma do Maternal, optamos pela transcrição¹⁰ de trechos das videograções como forma de trazer para a análise a participação e o envolvimento das crianças com as propostas, elucidando cenas em que ocorram representações das crianças por meio de gestos, do faz-de-conta, do desenho e da escrita. Para identificar as crianças nas cenas apresentadas, usamos nomes de personagens de histórias ou desenhos, que foram escolhidos pelas próprias crianças, como forma de manter a identidade das crianças preservada.

¹⁰ Conforme tabela estruturada por Sartori (2016) e Camargo (2016), disponível no Anexo 1.

Na descrição a seguir, apresentamos a intencionalidade de cada proposta de intervenção didática, justificando as atividades desenvolvidas, trazendo cenas e imagens do desenvolvimento dessas atividades, buscando compreendê-las e analisá-las teoricamente.

5.1.1 Intervenção Didática 1

Para dar início às intervenções didáticas, sento-me na roda com as crianças e explico-lhes que a partir desse dia realizaria com elas algumas atividades e que em algumas delas teria ajuda da professora da turma.

Além da câmera usada nas observações, introduzo, nessa semana, outra câmera, com o objetivo de apreender melhor as falas e movimentos das crianças. Por isso, mostro e apresento às crianças a nova câmera, explicando-lhes como ela funciona e onde será colocada.

Mostro e apresento a eles a nova câmera, explicando que ela ficará na professora Mônica, em frente ao meu corpo. Mostro às crianças como ela ficará. Perguntei se eles lembravam por que eu estava na sala deles todos esses dias. Rapunzel disse que era para pesquisar. Homem de Ferro disse que era para filmar e Robô disse que era para tirar foto. Falei a eles que tudo isso que os colegas estavam falando era o que eu estava fazendo na sala deles, e que hoje iniciaria outro momento da minha pesquisa, e que nesse momento iríamos fazer juntos as atividades, aprender e pesquisar. (DC270818)

Depois dessa conversa com as crianças, anuncio-lhes que escutaríamos uma história e que, para isso, iríamos nos organizar em frente à lousa digital onde a história seria projetada. Auxilio as crianças a sentarem, com suas cadeiras, em semicírculo, próximas da lousa, de modo que todas pudessem visualizar as imagens da obra e ouvir a leitura que faria.

Figura 17 – Crianças em semicírculo para ouvir a história.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F270818).

A história escolhida para a primeira intervenção didática foi “Frederico”, do autor Leo Lionni. Frederico foi escolhida por apresentar imagens que possibilitam a criação de hipóteses do que está por vir na história. São imagens carregadas de sentidos, que permitem diferentes formas de compreensão. Com a leitura e as atividades propostas, tínhamos o intuito de compreender como as crianças expressam, representam, significam a história ouvida, por meio de elaborações orais, confrontando hipóteses iniciais trazidas por elas com o que sucede na história.

Esse primeiro momento da proposta, baseou-se em algumas ideias das estratégias de leitura trazidas por Borella (2016) em sua pesquisa. As nossas ações basearam-se em algumas estratégias como “o conhecimento prévio, conexões, inferências, visualização e síntese” (BORELLA, 2016, p. 105). O nosso intuito não é trazer e analisar o trabalho com as estratégias de leitura, mas usá-las como suporte para perceber as compreensões das crianças por meio de representações simbólicas, como o gesto, o desenho e a própria oralidade. Além disso, perceber, em suas representações gráficas, o significado simbólico daquilo que representam.

Para a leitura, utilizei-me das imagens do livro, escaneadas e projetadas na lousa digital, de modo que as crianças pudessem observá-las e estabelecer relação com o texto escrito. Iniciei a leitura apresentando o título do livro e o seu autor. As crianças me observavam e interagiam comigo fazendo perguntas que mostravam inquietações, dúvidas e ideias sobre o que iriam ouvir.

Pesquisadora: Hoje nós vamos ouvir uma história que se chama Frederico.

Cinderela: FEDELICO?

Pesquisadora: É! Essa é a capa do livro, ó. O nome da história é Frederico.

Cinderela: FEDELICO?

Pesquisadora: Quem será que é o Frederico?

Rapunzel: Não sei. – ((Fazendo o gesto com as mãos)).

Robô: É um ratinho.

Pesquisadora: Um ratinho?

Robô: Siiim. – ((Fazendo também o gesto com a cabeça)).

Pesquisadora: Será que é um ratinho?

Homem Aranha: Sim, é.

[...]

Já nesses primeiros momentos de interação das crianças com a proposta, é possível perceber que as suas falas são acompanhadas de gestos, que servem como um recurso auxiliar para expressar aquilo que desejam. Quando a aluna Rapunzel diz “*Não sei*”, sua fala é

acompanhada pelo movimento das mãos e pela expressão facial que indicam dúvida e até estranheza face ao que está por vir.

Ao serem inquiridas sobre quem seria o Frederico, as crianças relacionam as imagens da capa do livro com o possível personagem principal da história. Fazendo essa relação, as crianças acionam conhecimentos prévios sobre o quanto as informações visuais fornecem dados sobre o texto que está sendo lido, o que denota experiências de leitura sejam elas escolares ou não.

Início, então, a leitura da obra. Faço pequenas pausas, entre algumas páginas com o intuito de questionar as crianças sobre o que elas imaginam que acontecerá na sequência, com base na imagem que veem e naquilo que já ouviram¹¹. Durante uma dessas pausas, pergunto às crianças se elas reconhecem o que são aquelas manchas amarelas, pintadas sobre as pedras.

[...]

Pesquisadora: Que será que é, Batman e Rapunzel, que estavam bem aqui pertinho, que será que é essa coisa aqui, ó? ((Mostro o desenho na tela)).

Galinha Pintadinha: Amalela.

Pesquisadora: Amarela? O que será que é?

Galinha Pintadinha: De soool!

Pesquisadora: Do sol? Por que você acha que é o sol Galinha Pintadinha?

Galinha Pintadinha: Redondo gandão! ((Faz movimentos circulares no ar)).

[...]

Nessa cena, Galinha Pintadinha representa suas ideias de como é o sol ao dizer: **“Redondo gandão!”**. Sua fala é acompanhada por inúmeros gestos, movimentos circulares no ar, que indicam a sua compreensão de como é o sol, sua cor e sua forma. Os gestos feitos pelas crianças são carregados de significados, de simbolismos, são para Vigotski (1998) signos visuais, são “a escrita no ar” (VIGOTSKI, 1998, p. 142).

Durante a leitura, as crianças observam, fazem comentários sobre o que ouvem e veem, além de manifestarem suas compreensões sobre o que poderão ouvir a cada nova página do livro. Ao concluí-la, retomo as hipóteses iniciais das crianças fazendo um confronto com aquilo que foi lido na história. Logo elas percebem que nem tudo o que haviam falado realmente aconteceu. Para ilustrar esse momento, trago alguns excertos de fala das crianças:

¹¹ As páginas da história em que aconteceram as pausas foram selecionadas previamente pela pesquisadora.

[...]

Pesquisadora: Quem disse lá no início que o Frederico, que os ratinhos iam pescar? Eles foram pescar? Hein, Rapunzel?

Rapunzel: Não.

Pesquisadora: Eles foram pescar?

Rapunzel: Nãããã.

Pesquisadora: Não? E o que que eles fizeram então?

Homem de Ferro: Eles comeram as caxca.

Rapunzel: Eles pegaram cumida pra cume!

Pesquisadora: Pegaram comida pra comer. E o que mais?

Rapunzel: Que eles pegalam... eles caçalam (caçaram).

Pesquisadora: Eles caçaram?

Crianças: Nãã.

Pesquisadora: Não né? Eles recolheram o quê? As... sementes, as folhas, os trigos, pra levar aonde?

Homem de Ferro: Eles colheram as caxca ((cascas)).

Pesquisadora: É!? pra leva...

Homem de Ferro: Na caja ((casa)) deles.

[...]

Nesse excerto, Rapunzel traz a sua compreensão do que ouviu na história, refutando a sua ideia inicial. O colega Homem de Ferro auxilia Rapunzel na compreensão da história ouvida, agregando à fala da colega o seu entendimento da história.

Após a conversa sobre a história, expliquei que eles deveriam escolher um objeto, um personagem ou algum lugar da história, ou ainda, que eles poderiam escolher um lugar, um personagem ou um objeto que fosse parecido com aqueles que apareceram na história ouvida, para fazer um desenho. As crianças sentam-se em seus lugares para realizar a atividade proposta. Entrego uma folha de ofício para cada uma delas e lápis de cor. Era a primeira vez que eles estavam usando aquele material; então, a professora da turma me auxiliou na entrega do estojo ou da caixa de lápis de cor para cada criança, e explicou-lhes as diferenças entre os lápis e o giz de cera.

[...]

Professora: Antes disso, a profe só queria mostrar uma coisa pra vocês, tá! Vocês lembram que até agora na hora do trabalhinho a gente sempre usou o que?

Crianças: O giz!

Professora: Giz, né! E aí, hoje, nós vamos começar a usar / Homem de Ferro e Batman, ó agora boquinha xxxxxiiiiuuu /. Nós vamos começar a usar o que vocês já viram no teminha. Que é isso aqui ((Mostra um lápis de cor)).

Hulk: O lápis!

Professora: Né! Que é o lápis de...

Crianças: Cor!

Professora: Lápis de cor. Certo? O lápis de cor a gente /galinha pintadinha/. O lápis de cor a gente segura como segurava o giz.

Homem de Ferro: Que nem o pincel tamém.

Professora: Que nem o pincel, isso! Muito bem! Aí o seguinte, quando a gente pinta bastante com o lápis, a corzinha dele que está aqui embaixo, ela vai ficar bem pequenininha, vocês têm que ir chamando a profe, porque a profe vai usar um apontador.

Homem de Ferro: Eu tenho um apontador em casa que não funciona, agora minha mãe arrumo.

Professora: Se chama apontador ((Mostra o apontador para as crianças)). E aí, a profe / Cinderela /, vai girando o lápis aqui dentro e ele vai fazendo a ponta de novo. Como o giz, se a gente ficar derrubando os lápis no chão, eles vão quebrando toda a parte da cor dentro. E aí a gente vai apontando, apontando, e a ponta não vai ficando. Então, cada um, tem que cuidar.

[...]

Figura 18 – Professora explicando sobre os lápis de cor.



Fonte: Acervo da pesquisadora (F270818).

Depois de entregar o material para as crianças, pergunto novamente o que eles devem fazer. Algumas crianças dizem que devem pintar. Então, pergunto-lhes o que devem pintar e desenhar na folha. O aluno Robô diz que é pra fazer o Frederico, outras crianças dizem que é pra fazer a história. Foi necessário, então, retomar a proposta da atividade que seria desenvolvida. Explico, novamente, que eles podem desenhar os personagens da história, os lugares onde acontece a história ou alguma coisa que eles lembrem que seja parecido com o que viram na história. Retomo com eles, brevemente, o que apareceu na história para que eles consigam fazer os seus desenhos.

Enquanto as crianças desenham, passo ao lado de cada um, observando o desenho, suas falas e conversando com eles sobre o que estavam fazendo. As crianças fazem os seus desenhos, falam e observam os colegas. Alguns chamam a professora e dizem o que estão fazendo ou o que vão fazer.

Homem Aranha: Poxe, poxe, ((profe, profe)), eu xiz((fiz))... a peda!

Figura 19 – Pesquisadora conversando com as crianças enquanto desenhavam.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F270818).

A proposta da atividade era que eles pudessem representar por meio do desenho algo que fosse relacionado à história ou que fosse parecido com o que aconteceu na história. Algumas crianças representaram o personagem da história, o lugar onde acontecia a história, a pedra onde os ratinhos moravam, as sementes, comidas que eles estavam guardando para quando chegasse o inverno. Um dos alunos diz que desenhou fantasmas, e a fala desse aluno desencadeia a fala de outros, também dizendo que desenharam fantasmas. O aluno Galinha Pintadinha relata que desenhou um fantasma e, ao falar do seu desenho, recorre ao gesto para explicar o que o fantasma estava fazendo no seu desenho.

Pesquisadora: O que você desenhou Galinha Pintadinha?

Galinha Pintadinha: Eu fez os fantamas.

Pesquisadora: Fantasmas?

Galinha Pintadinha: Aham.

Pesquisadora: Por que você fez fantasmas?

Galinha Pintadinha: Porque eu gosto. E essa é a mãe duenti.

Pesquisadora: Mãe de quem?

Galinha Pintadinha: Duenti.

Pesquisadora: E o que o fantasma faz?

Galinha Pintadinha: Coloca ela deitada no chão.

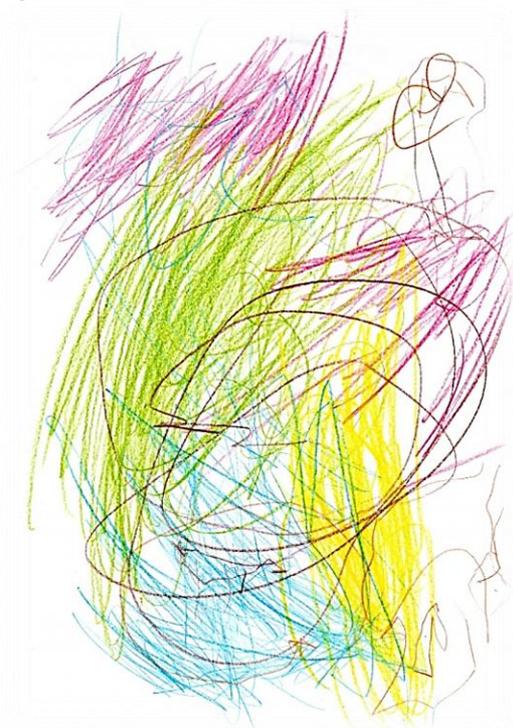
Pesquisadora: E o que fez você lembrar de um fantasma pra fazer o desenho?

Galinha Pintadinha: Assim. ((Pisa com força com o pé no chão)).

Pesquisadora: ã?

Galinha Pintadinha: Assim. ((Pisa, novamente, com força no chão))
Pesquisadora: O que que é assim?
Galinha Pintadinha: Pisa. Ele piso.
Pesquisadora: Quem pisou?
Galinha Pintadinha: E eu só faz tudo assim riscado.
Pesquisadora: Quem que pisou?
Galinha Pintadinha: O fantamas.
Pesquisadora: O fantasma pisou.
Galinha Pintadinha: Agora eu vô faze o pé dele.
Pesquisadora: O pé de quem?
Galinha Pintadinha: Do fantamas.
Pesquisadora: Ah, o pé do fantasma.

Figura 20 – Desenho Galinha Pintadinha.



Fonte: Acervo da pesquisadora (D270818).

Logo no início da atividade, a aluna Rapunzel pega o lápis verde e diz:

Rapunzel: O prô, eu vô faze o lato ((rato)) verde.
Pesquisadora: O rato verde?
Rapunzel: Aham.

Depois de concluir o desenho, Rapunzel conta o que desenhou; inicialmente diz que representou um ladrão, um carro, o pai e a mãe. Quando pergunto por que ela desenhou seus pais, ela muda de ideia, dizendo que desenhou ratos.

Pesquisadora: Diz pra profe Mônica, o que tu desenhou aqui?
Rapunzel: Eu desenhei um ladlo aqui.
Pesquisadora: Um o quê?
Rapunzel: Um ladlão.
Pesquisadora: Um ladrão? Por que você desenhou um ladrão aí?
Rapunzel: Polque ele ia pega um calo ((carro)) o ladlão.
Pesquisadora: Aonde que você viu isso?
Rapunzel: Aqui! ((Mostrando para o desenho na folha)).
Pesquisadora: E por que você lembrou do carro e do ladrão? Hein Rapunzel?
Rapunzel: Aqui tem o meu pai.
Pesquisadora: O pai.
Rapunzel: E a mãe.
Pesquisadora: O pai e a mãe. Por que você desenhou o pai e a mãe?
Rapunzel: Eu desenhei lato, lato, lato, lato, aqui, lato, lato... ((Mostrando e falando bem baixinho)).
Pesquisadora: Um o quê? Fala mais alto se não eu não escuto!
Rapunzel: Um lato!
Pesquisadora: Um rato??
Rapunzel: Um lato, um lato, um lato.
Pesquisadora: E o que que esses ratos estão fazendo no teu desenho?
Rapunzel: Tão pegando um monte de comida.
Pesquisadora: Um monte de comida. Por quê?
Rapunzel: Eles tão entregando pa essa, pa essa, pa essa, pa todos. – ((Apontando para os desenhos e fazendo um movimento circular sobre a folha)).
Pesquisadora: E esses ratos aí, eles comem o que Rapunzel?
Rapunzel: Eles comem folhas!
Pesquisadora: Folhas? E como que você lembrou dos ratinhos?
Rapunzel: Eu lembrei que era bem legal!
Pesquisadora: Que era bem legal? O que que era legal?
Rapunzel: Os latrinhos ((ratinhos)).
Pesquisadora: Os ratinhos? Muito bem, esse desenho está muito legal Rapunzel, parabéns!

Figura 21 – Desenho Rapunzel.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (D270818)

Ao conversar com o aluno Homem Aranha sobre o que ele fez no seu desenho, Homem Aranha constrói uma narrativa que envolve situações da história e coisas que ele vivencia no seu dia a dia. Ele diz que os ratinhos estão comendo nozes; pergunto-lhe se ele sabe o que são nozes; ele diz que sim, mas que só poderá comer quando fosse grande, e, ao falar isso, mostra com suas mãos o tamanho que ele tem de estar para comer as nozes, dizendo que é como o tamanho de seu pai. Em muitos momentos de sua fala, Homem Aranha usa gestos para auxiliar na descrição daquilo que ele está desenhando.

Homem Aranha: Eu desenhei a peda ((pedra)) do Fedeico ((Frederico)). ((Fazendo movimentos circulares no ar))

Pesquisadora: A pedra do Frederico tu desenhou?

Homem Aranha: Siim!

Pesquisadora: Meu Deus que legal essa pedra do Frederico! Por que você desenhou a pedra do Frederico?

Homem Aranha: Poque sim.

Pesquisadora: Você gostou da pedra do Frederico?

((Homem Aranha acena com a cabeça fazendo que sim)).

Pesquisadora: É?! E aonde que está a pedra, mostra pra profe Mônica.

((Mostra com o dedo onde está a pedra que desenhou)).

Pesquisadora: E o que mais tem aí no teu desenho?

Homem Aranha: É, humm, tá pintado.

Pesquisadora: Tá pintado?! E o que que você pintou aí?

Homem Aranha: Huuummmm.

Pesquisadora: ã? O que que você pintou Homem Aranha?

Homem Aranha: Hummm, a peda ((pedra)).

Pesquisadora: A pedra! E você fez o Frederico também?

((Homem Aranha olha para o seu desenho, e depois olha pra mim)).

Homem Aranha: Sim.

Pesquisadora: Sim!

Homem Aranha: Só que eu esteci ((esqueci)).

Pesquisadora: Esqueceu do Frederico? O que mais você desenhou então, além da pedra?

Homem Aranha: Huuummmm. A toisa ((coisa)). ((Apontando para o cantinho da folha)).

Pesquisadora: E que coisa é essa?

Homem Aranha: É a tomida ((comida)).

Pesquisadora: A comida!

((Homem Aranha acena com a cabeça fazendo que sim)).

Homem Aranha: Sim, do Fedeico.

Pesquisadora: Ah, a comida do Frederico. E o que você desenhou que é a comida do Frederico?

Homem Aranha: Huuummmm... é pintado dessa cor.

Pesquisadora: E que cor é essa?

Homem Aranha: Huuummm... não sei.

Pesquisadora: Verde! E que comida é essa que é a comida do Frederico?

Homem Aranha: É hummm.... nozi ((nozes)).

Pesquisadora: Nozes! Você conhece nozes?

Homem Aranha: Uhum. ((Falando e acenando com a cabeça que sim)).

Pesquisadora: Você já comeu nozes?

Homem Aranha: Ainda não tomi, poque é forte.

Pesquisadora: É forte? Ahh!

Homem Aranha: Só tomi, humm... meu tamanho tá assim mais alto. ((Mostra com os braços o tamanho que ele vai estar)).

Pesquisadora: Quem que é assim mais alto?

Homem Aranha: O meu pai!

Pesquisadora: O teu pai? Ele é mais alto que você?

Homem Aranha: Uhum.

Pesquisadora: E você desenhou o pai aqui também?

Homem Aranha: Humm, não!

Pesquisadora: Não, não desenhou o pai?! Muito bem! O que mais que você quer me contar do teu desenho?

Homem Aranha: Hummm, eu xis ((fiz)) uma bolinha.

Pesquisadora: Uma bolinha?

Homem Aranha: Uhum.

Pesquisadora: Pra que uma bolinha?

Homem Aranha: Poque sim.

Pesquisadora: Por que você fez uma bolinha?

Homem Aranha: Pá... se uma toisa ((coisa)).

Pesquisadora: Pra ser uma coisa?

Homem Aranha: Uhum.

Pesquisadora: Que coisa?

Homem Aranha: As toisa ((coisa)).

Pesquisadora: ã?

Homem Aranha: Toisa ((coisa)). As cas bolinha... que é as peda ((pedra)).

Pesquisadora: Ah, as bolinhas que são as pedras?

Homem Aranha: Xim ((sim)).

Pesquisadora: Ah, muito legal!

Homem Aranha: Que são o zelo ((gelo)).

Pesquisadora: O gelo?
((Homem Aranha sorri e acena com a cabeça fazendo que sim)).

Pesquisadora: E tá entrando na pedra o gelo? Ou ele tá caindo do lado de fora?

Homem Aranha: Do lado de fora! ((Mostra com o dedo o gelo caindo do lado de fora)).

Pesquisadora: Do lado de fora?

Homem Aranha: Uhum.

Pesquisadora: E o que acontece quando cai o gelo?

Homem Aranha: Humm... só tão tando que fem a nese.

Pesquisadora: ã???

Homem Aranha: Só tando que fem a nese.

Pesquisadora: Só “tando” o que? A prô não entendeu.

Homem Aranha: A NESEEEEE.

Pesquisadora: Ahhh! A nese!

Homem Aranha: A Neze! ((Fica brabo, pois não entendo o que ele está querendo dizer. Coloca os braços sobre a mesa, e a cabeça em meio aos braços)).

Homem Aranha: O inverno!

Pesquisadora: O inverno! A neve no inverno! É isso?

Homem Aranha: Quando que fem ((vem)) o papai noel!

Pesquisadora: Vem o papai noel?
((Homem Aranha sorri e acena várias vezes com a cabeça fazendo que sim)).

Pesquisadora: No inverno?
((Continua acenando com a cabeça, fazendo que sim e sorrindo)).
Pesquisadora: É? Como que você lembrou do papai noel?
Homem Aranha: Eie ((Ele)) tás ((traz)) os presente ((presente)) na sacoa ((sacola)).
Pesquisadora: É?
Homem Aranha: Pas quiança ((Para as criança)).
Pesquisadora: E como é que você foi lembrar do papai noel?
Homem Aranha: Poque sim.
Pesquisadora: O que fez você lembrar do papai noel?
Homem Aranha: Eie fem foando ((Ele vem voando)).
Pesquisadora: Ele vem voando?
((Homem Aranha acena com a cabeça que sim)).

Figura 22 – Homem Aranha mostrando o seu desenho.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F270818).

Figura 23 – Homem Aranha mostrando onde está a pedra que ele desenhou.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F270818).

Ao conversar com as crianças sobre os seus desenhos, foi possível perceber que muitas delas conseguiram associar em sua representação coisas da história, os personagens e os lugares que eram vistos na história. Outras crianças narraram situações que vivenciam em seu dia a dia, coisas de que gostam, que veem na televisão, como Homem de Ferro, que em sua narrativa destaca que viu o coelho e o carro da polícia no desenho da televisão. As vivências das crianças, as relações que elas estabelecem no seu cotidiano estão intimamente ligadas com tudo aquilo que elas fazem, representam, falam, e as suas ações dependem fortemente daquilo que lhes é proporcionado no decorrer do seu desenvolvimento.

Figura 24 – Desenho do Homem de Ferro



Fonte: Acervo da pesquisadora (D270818).

[...]

Homem de Ferro: Eu fiz aqui um avião.

Pesquisadora: Um avião?

Homem de Ferro: Uhuum. Ixo é uma caja ((casa)), ixo é carro de polixia, dois, cato ((quatro)) carros. Ixo, ixo, ixo daqui é o chão, ixo daqui é a árvere, ixo daqui é o coelho, ixo daqui, o que que é o nomezinho memo eu fiz? Ixo é um dastador ((cortador de grama)). ((Mostrando um por um os seus desenhos)).

[...]

Pesquisadora: Por que você resolveu fazer o coelho?

Homem de Ferro: Um coelho que ia no carro.

Pesquisadora: O coelho que ia no carro? E o que fez você lembrar do coelhinho?

Homem de Ferro: Ele ento dentro dexes doix carro. Que exe funxiona. ((Mostra o desenho dos dois carros)).

Pesquisadora: Aonde que tu viu isso, Homem de Ferro?

Homem de Ferro: Eu vi na tive ((Televisão)).

[...]

Pesquisadora: É! muito legal esse desenho. E aqui essa casinha?

Homem de Ferro: É uma casinha com porta.

Pesquisadora: E quem mora nela?

Homem de Ferro: Eu e a minha mãe.

Pesquisadora: Você e a tua mãe. Que legal! Muito bem!

[...]

Homem de Ferro: Tem exex carro de polícia xó.

Pesquisadora: E esses carro de polícia, por que você resolveu desenhar eles?

Homem de Ferro: Porque eu vi na tive (TV) tamém.

[...]

Pesquisadora: E você gosta de carro de polícia?

Homem de Ferro: Uhuum. ((Balançando a cabeça, fazendo que sim e sorrindo)).

Pesquisadora: Gosta? E o que que o carro da polícia faz?

Homem de Ferro: Ele fax Úúúúúú.

[...]

Nas cenas expostas, é possível perceber que, em muitos momentos, nas falas das crianças, os gestos funcionam como recursos auxiliares daquilo que desejam comunicar. Galinha Pintadinha relata a sua representação gráfica com auxílio dos gestos. Quando questionado sobre o que fez com que ele lembrasse dos fantasmas para desenhá-los, ele diz “*Assim*” e, ao mesmo tempo em que fala, pisa fortemente com um dos pés no chão. Galinha Pintadinha poderia ter se manifestado verbalmente, mas utilizou o gesto (pisar no chão) para representar o conteúdo do que queria dizer. Esse gesto feito por ele possui uma significação social em um determinado contexto e essa significação social estabelecida pelo outro, foi apreendida e usada por Galinha Pintadinha dentro de um contexto específico e significado socialmente. O gesto feito por ele torna-se um meio auxiliar para explicar o que deseja dizer. Almeida e Limongi, em um estudo sobre os gestos e as crianças com Síndrome de Down, destacam:

Alguns autores sugerem que, por meio dos gestos, a criança tem a oportunidade de se referir a objetos cujos nomes ainda não consegue expressar verbalmente. Assim, o uso constante de gestos com propósitos comunicativos forneceria à criança um meio de aprender e expressar diferentes significados, favorecendo a ampliação de seu vocabulário. (ALMEIDA; LIMONGI, 2010, p. 459)

Ter o gesto como um auxílio para comunicar aquilo que ainda não consegue expressar verbalmente é uma característica presente nas ações de Galinha Pintadinha que, logo após fazer o gesto de pisar, relata que vai fazer o pé do fantasma, associando o significado à ação, o seu gesto com o membro que o representa, o pé.

Galinha Pintadinha representou algo que para ele, no momento, era importante, sendo que trouxe um assunto de seu interesse, não o que lhe foi proposto pela tarefa. Sua escolha somente pode ser compreendida pela narrativa que elabora ao ser questionado sobre o que

havia representado na folha. Nesse momento, observamos o importante papel do professor que, ao questionar a criança sobre o seu registro, permitem-na elaborar o que fez e buscar se fazer entender pelo outro, respondendo-lhe a suas questões e aos problemas que lhe são colocados pelo interlocutor. As indagações feitas pela professora atuam sobre o sistema psicológico da criança, permitindo que a criança reestruture a narrativa daquilo que compreendeu e registrou graficamente. Vigotski (1995) explica que a relação dos sujeitos com os outros e com os objetos é uma relação mediatizada, em que por meio de adultos mais experientes as aprendizagens acontecem, pelas relações que se estabelecem o sujeito elabora internamente as funções e os significados das coisas.

No excerto que traz o relato de Rapunzel sobre o seu desenho, a menina vai de algo que lhe é familiar, o ladrão que rouba o carro, a outro motivo, o pai e a mãe. Ao ser questionada sobre o porquê de ter desenhado o pai e a mãe, Rapunzel muda sua descrição designando os signos gráficos feitos no papel como o rato e a comida. Vigotski (1998) caracteriza essa fase do desenho da criança como desenho de memória, “[...] quando uma criança libera seus repertórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história” (1998, p. 149). Desenhos como o de Rapunzel são caracterizados por Vigotski (2003) como “*esquemático*” e por Sarmiento (2011) como “*formas básicas*”, em que as formas circulares aparecem e desse círculo surgem traços que representam mãos e pés.

O que podemos perceber na representação de Rapunzel é que, ao falar sobre o seu desenho, produz um significado para cada representação feita, primeiro fornecendo elementos sobre uma história em que se encontram o ladrão e os pais, em seguida, mostrando cada um deles e nomeando-os como ratos e comida. Araújo e Lacerda (2010), em um estudo sobre a linguagem e o desenho no desenvolvimento da criança surda, destacam que “[...] os significados e os sentidos das figurações são explicitados pelas palavras: o desenho da criança é uma atividade manual e mental que reflete significações, portanto, é dependente da palavra: interfere sobre ela e sofre sua interferência” (ARAÚJO; LACERDA, 2010, p. 700).

Sendo assim, o desenho de Rapunzel é significado por ela mediante a sua fala, no narrar aquilo que ela representou no papel, a sua compreensão muda sobre o que desenhou, aproximando-se da história que ouvira. Os traços feitos por Rapunzel tornam-se, aos poucos, sinais que representam algo, mesmo que Rapunzel ainda não compreenda o seu desenho como uma representação, como um símbolo, ou seja, não possua uma função simbólica: “[...] mesmo sendo a criança capaz de perceber a similaridade do desenho, ela o encara como um objeto em si mesmo, similar a ou do mesmo tipo de um objeto, e não como sua representação ou símbolo” (VIGOTSKI, 1998, p. 149).

Na cena seguinte, ao relatar o que representou em seu desenho, Homem Aranha aproxima situações de seu cotidiano de situações que se passaram na história. Ao fazê-lo, utiliza gestos que o auxiliam em seu relato verbal, aproxima e associa informações da história com elementos conhecidos, como quando diz que a neve é o inverno e é *“Quando fem ((vem)) o papai Noel”*. Homem Aranha faz um movimento que vai do real ao imaginário, trazendo os elementos da história ouvida, que são registrados por ele por rabiscos contínuos e indiferenciados, significados por ele verbalmente. As garatujas circulares (SARMENTO, 2011), feitas por Homem Aranha, são carregadas de significado. Vigotski (1998, p. 142) afirma que “[...] Em geral, tendemos a ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que como desenhos no verdadeiro sentido da palavra”. A forma circular representada pelo Homem Aranha é denominada por ele como *“A peda do Fedeico”*, a impressão do redondo feito no papel é mostrada e significada com a palavra, ao nomear seu desenho como pedra, e pelo gesto circular quando mostra no desenho a sua representação da pedra.

Na cena seguinte, Homem de Ferro relata exatamente aquilo que está representado em seu desenho. É uma representação simbólica dos objetos, das coisas reais do cotidiano. Essa fase é caracterizada por Vigotski (2003) como *“desenhos próximos ao real”*, em que o que se representa é bem parecido com a realidade. Sarmento (2011) caracteriza essa fase como *“forma humana e início da esquematização”*, em que há formas elementares da figura humana e formas mais realistas; o autor acrescenta ainda que, nessa fase há o

[...] estabelecimento de relações entre o desenho, o pensamento e a realidade, sem, todavia, se verificar uma regra de composição, sendo usual a distribuição aleatória das figuras pela superfície do papel, ainda que as crianças possam ter uma lógica explicativa para a colocação dos objectos no espaço. (SARMENTO, 2011, 33-34).

Homem de Ferro representa graficamente uma situação que ele viu na televisão, meio de comunicação muito presente no dia a dia das crianças. Em sua representação não há nenhum elemento ou registro da história lida. A única semelhança entre o seu desenho e a história seria a casa, que, na história, a pedra era a casa dos ratos e no seu desenho, Homem de Ferro representou a sua casa. Porém, essa relação não é feita pelo Homem de Ferro em momento algum e também não foram possibilitados, no diálogo, questionamentos que permitissem que ele estabelecesse essa relação.

Diante dessas observações e análise das situações desencadeadas durante a primeira intervenção didática, é possível afirmar que as falas das crianças mostram a sua capacidade de

perceber as coisas e significar os elementos da cultura, e que as significações feitas pelas crianças estão intimamente ligadas às vivências e experiências que são propiciadas a elas ao longo de seu desenvolvimento. Essa percepção se dá desde o início da história lida até os registros gráficos das crianças, os quais trazem de diferentes formas o desenvolvimento simbólico das crianças. As falas das crianças são acompanhadas, em muitos momentos, pelo gesto indicativo que mesmo conseguindo comunicar-se verbalmente, utilizam o gesto como um recurso auxiliar de sua comunicação.

Destacamos, ainda, que o desenho é uma atividade gráfica que é inicialmente apoiada pelo gesto e, no decorrer do desenvolvimento da criança, torna-se uma atividade simbólica, uma representação dos objetos e das ideias (VIGOTSKI, 1998). Para Rapunzel e Homem de Ferro, o desenho já se mostra como signos que representam um objeto. Para Homem Aranha, o seu desenho são rabiscos, “[...] traços que constituem somente um suplemento a essa representação gestual” (VIGOTSKI, 1998, p. 142). Os traços representam o todo de um objeto representado. Gobbo (2011, p. 66) ressalta que “O uso do desenho como meio de recordar prepara para a aquisição de uma atividade mais complexa, um instrumento poderoso da primeira escrita diferenciada”.

Araújo e Lacerda (2010, p. 699) consideram que a atividade do desenho “[...] colabora para o refinamento da capacidade de significação, criando um modo simbólico de objetivação do pensamento da criança”. Isso podemos perceber no desenho de Homem de Ferro, o qual inicia o processo de simbolização por meio do desenho. Seu desenho lembra os objetos representados, está próximo do real. Percebemos que as garatujas feitas pelas crianças remetem a um significado simbólico, pois ao desenharem relatam o que estão representando.

Com isso, fechamos essa análise compreendendo que o objetivo a que essa intervenção didática se propôs foi atingido e que muitos aspectos poderiam ter sido melhor explorados durante as atividades, principalmente por meio de questões mais problematizadoras, com o intuito de permitir elaborações e compreensões mais avançadas pelas crianças.

5.1.2 Intervenção didática 2

A segunda proposta de intervenção didática foi estruturada com base na obra “**Monstrinhos no Escuro**”, de David Kinefield. Escolhemos essa obra, pois geralmente, entre os três e quatro anos, as crianças manifestam muitas curiosidades sobre monstros, bruxas, heróis e fadas, estimulados por histórias fantásticas que lhes chegam pelos pais, pela

literatura e por programas de televisão. Escolhemos um livro que envolve monstros que muitas vezes causam medo às crianças e que, ao mesmo tempo, abre espaço para a imaginação, a criação, a representação e a busca pelo enfrentamento dos seus medos de inúmeras formas. As atividades organizadas tinham o intuito de acionar os recursos disponíveis nas crianças, utilizados para elaborar hipóteses de compreensão do texto e para compreender o que se passa com os personagens. Além disso, elas favoreceriam perceber a forma que as crianças imaginavam o seu medo e os recursos simbólicos acionados para representá-lo.

Para executá-las, preparei um ambiente especial para a leitura da obra, em que as crianças, a professora e a pesquisadora pudessem se envolver com a história, despertando ainda mais a magia, o encantamento e a imaginação de todos. Montei na sala uma barraca e, dentro dela, organizei as almofadas, em círculo, para que todos pudessem se sentar, ouvir a história e conversar sobre ela. Para deixar o ambiente ainda mais instigante, desliguei algumas luzes da sala, de modo que a sala ficasse um pouco mais escura, e utilizei uma lanterna para fazer a leitura da história.

Ao verem que havia algo diferente na sala, as crianças falavam admiradas e sorridentes:

Rapunzel: Que Legal!
Homem de Ferro: Uma caja! ((casa))

As crianças entram na barraca e peço que cada uma se acomode em uma almofada. Desligo a luz e sento-me, também, dentro da barraca.

Homem de Ferro: Excurexeu. (Escureceu)
Pesquisadora: Escureceu? Hã, e agora? Será que faltou a luz?
Homem de Ferro: A noxa ((nossa)) caja ((casa)) não tem luix ((luz)).

Início a conversa com as crianças perguntando quem já havia entrado em uma barraca. Alguns disseram que sim, e outros disseram que nunca tinham entrado em uma barraca. As crianças gostaram da barraca, logo disseram que era a casinha deles.

Capitão América: Não é uma baiaca ((barraca)), aqui é nossa casa.
Homem de Ferro: Eu goxtei ((gostei)). É uma cajinha ((casinha)) bonita.

Figura 25 – Pesquisadora, professora e crianças dentro da barraca.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F280818)

Inicialmente digo-lhes que lerei uma história com o auxílio de uma lanterna. Depois, explico-lhes que, para que todo mundo possa falar e entender o que o colega diz, teremos de falar um por vez, que enquanto um colega fala todos devem ouvi-lo. Antes de iniciar a leitura, as crianças querem saber onde consegui a lanterna e contam situações envolvendo lanternas que vivenciaram em suas casas.

[...]

Robô: É dali isso dali. ((Apontando para a lanterna)).

Pesquisadora: O que?

Robô: É da camela ali.

Pesquisadora: Ah, a lanterna?

Robô: É.

Pesquisadora: Não! Tu sabe de onde é essa lanterna? Tu sabe de quem eu pedi emprestado?

Robô: Não.

Pesquisadora: Pro meu pai.

Homem de Ferro: Pro teu pai?

Pesquisadora: É, o meu pai me emprestou a lanterna dele, porque a profe Mônica não tinha.

Ladybag: Sabe que eu não tenho lanterna lá na minha casa.

Pesquisadora: Não tem lanterna na tua casa?

Rapunzel: Eu tenho, eu tenho.

Homem Aranha: Eu tenho.

Pesquisadora: Ééé!

Homem de Ferro: Eu tenho uma lanterna bem gigante.

Pesquisadora: E pra que vocês usam lanterna lá na casa de vocês?

Rapunzel: Pra enxerga.

Maria: Pra enxergá.

(Todos falam ao mesmo tempo)

Pesquisadora: Quando o quê Robô? Só um pouquinho. Eu não escutei o que o Robô falou. Rapunzel, ó, o que que nós combinamos, Capitão América?

Hulk: Dá pra pega?

Pesquisadora: A profe Mônica deixa vocês pegarem depois, tá? Ó, nós combinamos que um por vez vai falar, vocês sempre falam isso com a profe Minucha, certo?

Crianças – Siim.

Pesquisadora: E o Robô estava falando e todo mundo falou junto. Quem escutou o que o Robô disse?

Rapunzel: Eu não.

Homem de Ferro: Eu não.

Pesquisadora: Nem eu. Então a gente tem que ouvir. Robô o que você falou sobre a lanterna?

Robô: O meu cachorro já se solto.

Pesquisadora: O cachorro já se solto? Mas a profe pediu pra que você usa a lanterna em casa, você disse o quê?

Robô: Quando tava de noite meu cachorro se solto e aí a mãe pego a lanterna ((lanterna)).

Pesquisadora: Ah, a mãe pegou a lanterna pra pegar o cachorro e ir prender ele de novo? ((Robô faz que sim com a cabeça)).

Pesquisadora: E conseguiu pegar?

((Robô faz que sim com a cabeça novamente)).

Pesquisadora: Siim! Muito bem! [...]

Depois dos relatos sobre as experiências com a lanterna, Homem de Ferro fala com o colega Hulk e todos entram na conversa.

[...]

Homem de Ferro: Tá chovendo ali fora né Hulk?

Pesquisadora: Será que está chovendo?

Homem de Ferro: Sim, ali fora da casa. ((Aponta para fora da barraca)).

Pesquisadora: Tá chovendo ali fora da casa?

((Homem de Ferro acena que sim com a cabeça e sorri)).

Pesquisadora: Por que você acha que está chovendo fora da casa?

Homem de Ferro: É de brincadeira.

Pesquisadora: Ah, é de brincadeira! E como é que faz o barulho da chuva?

Crianças: XXXXXXXXX. ((Fazem o barulho e movimentam os braços, como se fosse a chuva)).

Pesquisadora: Iiih, e quando a gente sair daqui como é que a gente vai fazer se está chovendo?

Homem de Ferro: Piga ((pegar)) um guarda-chuva.

Pesquisadora: Quem tem guarda-chuva?

Crianças: Eeeeeuu!

Pesquisadora: E aonde está o guarda-chuva?

Hulk: Tá aqui! ((Aponta para o lado da perna, fazendo de conta que pega o guarda-chuva e mostra para todos)).

Rapunzel: Tá em casa.

Pesquisadora: Está no bolso? Todo mundo vai abrir o guarda-chuva?

((As crianças fazem que estão segurando o guarda-chuva sobre a cabeça)).

Pesquisadora: E quem vai me emprestar o guarda-chuva, porque eu não trouxe!

Rapunzel: Eu! ((Se curva para frente para me entregar o Guarda-chuva imaginário que segura com sua mão)).

Pesquisadora: Ah, então tá bom. Então quando a gente for sair daqui de dentro, né Homem Aranha, vocês me emprestam o guarda-chuva. [...]

Na cena acima, as crianças brincam, imaginam uma situação de chuva. Todos entram na brincadeira, fazendo o barulho de chuva, gestos com as mãos de como a chuva está caindo. Além disso, criam um guarda-chuva imaginário, fazendo os movimentos de pegar o guarda-chuva, abri-lo, colocá-lo sobre a cabeça e até emprestá-lo para pesquisadora. Resolvem o problema da situação imaginária, simbolizando o guarda-chuva para sair da barraca. Todos se envolvem em um belo momento de faz-de-conta, criado pelas próprias crianças.

A brincadeira é carregada de situações imaginárias, as quais trazem inúmeras formas de desenvolvimento e aprendizagem. Vigotski (1998) afirma que

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo. (VIGOTSKI, 1998, p. 135)

Nessa cena a imaginação tornou-se elemento fundamental, desencadeado por representações simbólicas por meio dos gestos representativos da chuva, de abrir e segurar o guarda-chuva. Esses movimentos/gestos são significados socialmente, no contexto em que acontecem, e as crianças apreenderam esses significados e nessa cena operam com eles.

Gobbo (2011) enfatiza que

A criança embora sem a intencionalidade de ser produtora dos signos vive em um mundo simbólico e como tal é leitora desses referenciais sgnicos. Ela aprende a dar tchau, a bater palmas, a assoprar velinhas de mentira, a fazer comidinhas, a balançar a boneca como se fosse um bebê de verdade: ações aprendidas em seu meio sociocultural e recriadas diante das brincadeiras simbólicas. (GOBBO, 2011, p. 82)

Depois desse momento de faz-de-conta, retomo a atividade, perguntando se todos estão preparados para ouvir a história, todos respondem ao mesmo tempo “*Siiiiiim!*”. Então, mostro a capa do livro, com o auxílio da lanterna. Questiono as crianças sobre a imagem do livro e o que eles acham que iremos ouvir na história.

[...]

Pesquisadora: O que vocês estão vendo aqui na frente?

Homem de Ferro: Uma festa ((festa)).

Pesquisadora: Uma festa?

Hulk: Uhum.

Pesquisadora: Que mais?

Rapunzel: Olhoos.

Robô: É um bichinho.

Pesquisadora: É um bichinho?

Homem Aranha: É um porco.

Pesquisadora: Um porco?



Capitão América: Ali. ((Aponta para o livro)).

Pesquisadora: Se é uma festa, é uma festa do quê?

Hulk: Uma festa de poico.

Pesquisadora: De porco? Isso que tá aparecendo aqui é um porco será?

Maria: Sim.

Pesquisadora: É? E o que que será que ele vai fazer, esse porco?

Rapunzel: Vai, vai come ((comer)) a mesa.

Pesquisadora: Comer a mesa? Por que será Rapunzel?

Rapunzel: Porque ele acha que a mesa é uma janta.

Branca de Neve: É um caianguejo ((caranguejo)).

Pesquisadora: Um caranguejo? Olha ai ó, a Branca de Neve acha que é um caranguejo. Quem mais?

Homem de Ferro: Eu acho que é um cachorro.

Pesquisadora: E o que será que esses bichos que vocês tão falando (...)

Larybag: Não é um cachorro.

Pesquisadora: Não é um cachorro? O que que será que é então Larybag?

Hulk: Acho que é um boi.

Rapunzel: Acho que é um cavalo.

Maria: É um monto ((monstro)).

(Todos falam ao mesmo tempo).

Pesquisadora: O que será, vamos olhar bem pra esse desenho. Olha como que é a mão, será que pode ser um cavalo?

Rapunzel: Siim.

Pesquisadora: Será que um cavalo pode ter uma mão assim?

Crianças: Siim, Nããããooo.

Pesquisadora: Será que um boi pode ter uma mão assim?

Crianças: Nãããã.

Homem de Ferro: Pode ser um dinosauro ((dinossauro)).

Pesquisadora: Um dinossauro será? O que será que vai acontecer nessa história? ((Hulk faz um ruído com a boca)).

Pesquisadora: Por que o Hulk está fazendo esse barulho?

Homem de Ferro: Acho que ele que binca ((brincar)) de bicho.

Pesquisadora: Será que tem bicho nessa história Hulk?

((Hulk acena com a cabeça, fazendo que sim)).

Pesquisadora: Tu acha que tem bicho?

Cinderela: Siiim.

Pesquisadora: Sabem como é o nome dessa história?

Larybag: Não.

Pesquisadora: O nome, o nome dessa história Homem de Ferro e Hulk é “Monstrinhos no escuro”.

Cinderela: Monstrinhos no escuro.

Pesquisadora: É.

Cinderela: Eu tô com medo.

Pesquisadora: O que será que vai acontecer nessa história? Será que tem monstro aqui? Que monstro será que é?

Rapunzel: Eu sô um monstro Uhuuuuuuuuu. ((Faz um barulho com a boca e faz gestos com as mãos)).

Pesquisadora: Tu é um monstro? Meu Deus. Será que aqui vai ter monstro, Rapunzel? Vamos ver então?

Crianças: Siim. [...]

As crianças elaboram inúmeras hipóteses sobre o que poderão encontrar no livro. Nesse momento, percebemos que muitas crianças expressam suas ideias sobre a imagem que estão vendo, algumas discordam e refutam a ideia do colega, como quando Ladybag discorda do Homem de Ferro, afirmando que *“Não é um cachorro”*. Outras apenas levantam hipóteses que são questionadas, desencadeando o abandono da ideia inicial e a elaboração de nova hipótese sobre o que estão vendo. Durante a conversa sobre a imagem da capa do livro, as crianças expressam suas ideias por meio de gestos e barulhos, que em certa medida parecem querer antecipar o que poderão encontrar na história que será lida.

Depois de ouvir as hipóteses iniciais das crianças, inicio a leitura da história. As crianças fazem comentários sobre as imagens, repetem aquilo que ouviram e observam atentamente.

[...]

Homem de Ferro: Que show essa história!

Larybag: Ah é isso.

Branca de Neve: É um caianguejo ((caranguejo))

Capitão América: É o bicho da janela.

Branca de Neve: Ele tá bincando de iscondi-iscondi ((brincado de esconde-esconde)).

[...]

Figura 26 – Crianças observando as imagens do livro.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F280818).

Ao concluir a leitura, retomo as imagens do livro fazendo questionamentos e pedindo que me digam como é o monstro, se ele faz barulho, o tamanho que ele tem, entre outras coisas. Para respondê-los, as crianças utilizavam diferentes gestos, movimentos e sons.

[...]

Pesquisadora: Muito bem! Terminou a nossa história, gostaram?

Crianças: Siiim.

Pesquisadora: Agora vamos lembrar aqui. O que vocês estão vendo aqui? ((Mostro a primeira página do livro)).

Homem Aranha: Um monsto ((monstro)).

Pesquisadora: Que monstro é esse?

Rapunzel: O monsto ((mosntro)) da escada.

Pesquisadora: O monstro da escada? Capitão América, como será que faz o monstro da escada?

Rapunzel: Faiz assim: uhaur, uhaur, uhaur. ((Faz o barulho e movimentos com os braços, subindo e descendo um braço por vez)).

((Todos observam Rapunzel e fazem o mesmo que ela, som e movimento)).

[...]

Figura 27 – Crianças fazendo o movimento do monstro.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F280818).

O barulho feito pelo monstro não fazia parte do texto lido, mas para todos os monstros da história as crianças criaram um ruído, um som e movimentos.

[...]

Pesquisadora: Vamos ver o próximo monstro da nossa história. Quem é esse monstro aqui?

Larybag: O monsto ((mosntro)) da janela.

Pesquisadora: A chorosa fera da janela. Por que será chorosa fera da janela?

Larybag: É um caranguejo ((caranguejo)).

Pesquisadora: É um caranguejo?! E por que chorosa? O que é chorosa? O que é chorosa? Hein crianças? Hein Capitão América? Como é que será que faz o monstro da janela?

Rapunzel: Uéiéiéi, Uéiéiéi. ((Faz o barulho e movimentação os braços)).

Pesquisadora: Será que o monstro da janela faz assim?

Homem de Ferro: Ele faz assim uuuuu, uuuuu, uuuu. ((Coloca as mãos ao lado da boca e faz o barulho)).

[...]

Nessa cena, Homem de Ferro e Rapunzel fazem sons diferentes para o monstro, Rapunzel faz um barulho que se aproxima de um choro e o Homem de Ferro usa um som que é próximo ao som do vento. Junto com o som, as crianças fazem gestos com as mãos para representar o movimento do monstro.

Os gestos são usados pelas crianças de inúmeras formas, com o intuito de auxiliá-los na representação daquilo que querem mostrar ou dizer. Junto com os gestos as crianças imaginam e fazem de conta que são o próprio monstro, imitam os seus movimentos ou produzem os sons que julgam pertencer a ele. Quando o Capitão América e a Rapunzel falam sobre como o monstro da parede é o que ele faz, criam uma situação que é representada com um gesto feito com a boca.

[...]

Rapunzel: É a mão do monstro ((monstro)) assustador.

Pesquisadora: Do monstro assustador que tá aonde?

Rapunzel: Que tá aí a paede ((parede)).

Pesquisadora: Na pareedee! E que tamanho tem esse monstro?

Rapunzel: Assiim. ((Mostra com as mãos o tamanho do monstro)).

((Depois todas as crianças fazem o mesmo movimento que Rapunzel, mostrando com as mãos, como a colega, o tamanho do monstro)).

Homem de Ferro: Bem gigante!

Pesquisadora: E como é que esse monstro faz?

((Todas as crianças fazem um som e movimentos com os braços)).

Pesquisadora: E será, / pshiiii /. E será que esse monstro faz o que?

Rapunzel: Come coiiisas, as mininiinhas.

Pesquisadora: Come as menininhas?

Capitão América: Ele não faz assim, ele faz. ((Faz o movimento de mastigar com a boca)).

Pesquisadora: Pra que ele faz assim?

Rapunzel: Ele faz assim. ((Mostra como ele mastiga com a boca)).

Capitão América: Ele faz assim, Uhuuuuuhu.

Pesquisadora: Pra que que ele faz assim?

Capitão América: Ele faz assim pá come as pessoa.

Pesquisadora: E será que o monstro come uma pessoa?

Rapunzel: Nããão.

Pesquisadora: O que ele faz para as pessoas?

Homem de Ferro: Ele come comida.

Pesquisadora: Ele é a... (...)

Homem de Ferro: Assustador.

[...]

Figura 28 – Crianças mostrando o tamanho do monstro.



Fonte: Acervo da pesquisadora (F280818).

As falas das crianças são carregadas de expressões faciais que expressam como elas imaginam o monstro. Olhos arregalados, vozes diferentes, mais grossa ou mais fina, cara de espanto e de medo estão presentes quando caracterizam o monstro que estão vendo. Ao falar qual o som que o monstro da escada faz, Rapunzel engrossa a voz e faz ruídos com a boca, sua expressão facial mostra um monstro mau e assustador. Além da expressão facial e do ruído, Rapunzel usa gestos para representar o que o monstro da escada faz e como ele faz, de acordo com o que ela imagina. As outras crianças observam Rapunzel representar o monstro da escada, e alguns fazem os mesmos movimentos e ruídos que a menina.

Na última cena, Rapunzel representa o tamanho do monstro usando as mãos, mostrando com o seu gesto que o monstro era bem pequeno, mas não expressa isso verbalmente, somente pelo gesto indicativo. O Homem de Ferro observa Rapunzel e diz “*Bem gigante!*” expressando como o monstro da parede é na sua imaginação. Na mesma cena, Capitão América usa outro gesto para representar o que o monstro faz. O gesto feito pelas crianças, em todas as cenas, são como na primeira intervenção, carregados de significados, e esses significados são atribuídos pelo outro, que os contesta ou os aprova.

Os gestos são os primeiros movimentos de representação das crianças, desenvolvem-se antes da linguagem oral e acompanham as crianças ao longo do seu desenvolvimento, auxiliando-as na representação de suas ideias e compreensões sobre as coisas que as cercam. Almeida e Limongi (2010, p. 458) destacam que “[...] os gestos são definidos como ações produzidas para fins de comunicação...”. Assim, é possível compreender que, ao realizar os diferentes gestos, as crianças querem comunicar e expressar como imaginam os monstros da

história, e para expressar suas compreensões seus gestos envolvem os dedos, as mãos, expressões corporais e faciais.

Depois de conversarmos sobre os monstros do livro, cada criança relatou o que lhe dá medo. As crianças falaram sobre diversas coisas, alguns falavam e expressavam medo naquilo que estavam contando, outras relatavam o seu medo fazendo gracinhas, ruídos e movimentos para representá-los. Várias crianças contam sobre o seu monstro usando coisas que ouviram do relato de um colega ou objetos e coisas que veem na sala de aula. Conforme uma criança fala, as outras representam o monstro do colega com gestos, movimentos e diferentes sons.

[...]

Rapunzel: Eu tenho medo de fantasma.

Pesquisadora: E como é o fantasma que você tem medo?

Rapunzel: Eli bota uma, uma, uma camisa por cima e se forma uma fantasma.

Pesquisadora: E o que ele faz que te dá medo?

Rapunzel: Eli, eli, eli pega as criança e eli acha que é uma comida.

Pesquisadora: E ele faz algum barulho?

Rapunzel: Siim. Ieeuuuuuuuuuu. ((Faz o som com a boca e movimenta os dois braços, para cima e para baixo)).

Pesquisadora: E que tamanho ele tem?

((Rapunzel mostra com as mãos o tamanho do fantasma que ela tem medo)).

Pesquisadora: Esse tamanho? E esse tamanho é como, é grande é pequeno?

Rapunzel: É piqueno. ((Mostra novamente o tamanho no mesmo momento em que fala o tamanho do fantasma)).

Pesquisadora: É pequeno! E aonde ele fica Rapunzel?

Rapunzel: No escuro.

Pesquisadora: No escuro? Que lugar da casa? Ele fica na tua casa ou não?

Rapunzel: Nãoo.

Pesquisadora: Ele fica aonde?

Rapunzel: Ele fica na tole ((torre)) das pilamidis dux, dux, dux dlagão ((Pirâmides dos, dos dragões)). ((Mexe os braços para cima e para baixo, uma por vez)).

Pesquisadora: Na pirâmide dos dragões? E como que ele faz pra te assusta?

Rapunzel: Ele pega uma lanterna e acha que é uma comida.

Pesquisadora: Que comida ele acha que é?

Rapunzel: ããã, eu!

Pesquisadora: Você?? Ele acha que você é uma comida? É?

Rapunzel: Mas não sô.

[...]

Figura 29 – Rapunzel mostrando o tamanho do seu monstro e como ele faz.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F280818).

[...]

Pesquisadora: E o Homem de Ferro?

Homem de Ferro: Eu tenho medo de bicho-papão.

Pesquisadora: E como é o bicho-papão?

Homem de Ferro: Uuuuuuuuuuu.

Pesquisadora: E que tamanho ele tem?

Homem de Ferro: Bem grandão ((grandão)) assim. ((Mostra com as mãos o tamanho dele)).

Pesquisadora: E como que ele é?

Homem de Ferro: Ele faiz um monte de coisa assustadora.

Pesquisadora: Que coisa assustadora ele faz Homem de Ferro?

Homem de Ferro: Ele incomoda eu.

Pesquisadora: Como que ele incomoda você?

Homem de Ferro: Eu vô debaixo da cama daí ele vem de atrás de mim e ele mi aaaacha daí. Daí eu excondo ((escondo)) debaixo da minha caixa de binquedo daí ele nunca mais vai me acha.

Pesquisadora: É? E por que que ele vai atrás de você?

Homem de Ferro: Por, porque eli, eli acha que eu sou uma cumida ((comida)).

Pesquisadora: Que comida ele acha que você é?

Homem de Ferro: Eli, eli acha que eu sou um bichinho.

Pesquisadora: Um bichinho? E o que você faz quando você tem medo dele?

Homem de Ferro: Eu falo, eu xobe ((sobe)) em xima ((cima)) da minha, da minha mãe quando tá dormindo, acordo a minha mãe, não piciso ((preciso)) tê ((ter)) medo de bicho-papão.

[...]

Pesquisadora: Que mais Homem de Ferro, como é que é o teu monstro, tem alguma coisa aqui na sala que é parecida ou que pode mostrar o teu monstro, o teu medo?

Homem de Ferro: Eli, eli, eli acha que eu sou um monstro também.

Pesquisadora: Por quê?

Homem de Ferro: Porque, porque eli liga a lanterna e eli acha que é um monstroo.

Pesquisadora: Que você é um monstro também? E ele conversa contigo?

Homem de Ferro: Não, ele faz Uuuuuuuuu.

Pesquisadora: E quando que ele aparece?

Homem de Ferro: Só segunda-feira.

Pesquisadora: Segunda-feira, de noite de manhã, quando?

Homem de Ferro: Xó ((só)) quando excurece ((escurece)).

Pesquisadora: Quando escurece.[...]

Figura 30 – Homem de Ferro mostrando o tamanho do seu monstro.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F280818).

[...]

Pesquisadora: A Ladybag vai segurar a lanterna e a Maria vai dizer pra nós, o que a Maria sente medo, o que dá medo na Maria?

Maria: Anabeli.

Pesquisadora: Anabeli? Quem é a Anabeli? Quem que é a Anabeli?

Maria: Um bichu ((bicho)).

Pesquisadora: Um bicho? E como que ele é?

((Maria mostra com os braços o tamanho do bicho de que ela tem medo)).

Pesquisadora: Como que é assim? Grande?

((Maria acena com a cabeça fazendo que sim)).

Pesquisadora: Como que ele faz? Que barulho ele faz Maria?

((Maria bate com as duas mãos sobre suas pernas, mostrando o barulho que faz o monstro que ela tem medo)).

Pesquisadora: É? Ele faz assim? Faz assim com o que? Com os pés? Ou com a mão?

Maria: Com o pé.

Pesquisadora: Com o pé? E onde é que ele fica?

Maria: No mato.

[...]

Figura 31 – Maria mostrando o tamanho do seu monstro.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F280818).

Em seguida, explico para as crianças que em seus lugares, na mesa, cada um vai modelar o monstro que contou aos colegas, aquele que lhes causa medo. Para isso, entrego para cada criança massinha de modelar. Nesse momento, algumas crianças falam sobre outras coisas que lhes causam medo relatando situações que acontecem em seu cotidiano e que lhes dá medo. Retomo a proposta da atividade com as crianças e deixo-as modelarem. Conforme elas vão realizando a atividade, me aproximo e converso com elas sobre o que estão fazendo e como estão fazendo.

Durante a modelagem é necessário retomar várias vezes a proposta da atividade, pois algumas crianças acabavam fazendo minhocas e bolinhas com a massinha.

Depois de modelarem o seu medo, cada criança relata o que fez, como é o seu medo, usando diferentes maneiras para contar como é o seu medo/monstro que modelou. Algumas criam histórias, imaginam coisas que o seu monstro faz e de que ele gosta, outros não querem falar muito, apenas mostram o que modelaram e brincam com sua modelagem no ar e sobre a mesa, fazendo diferentes barulhos e movimentos.

[...]

Pesquisadora: E o Hulk?

Hulk: Ooooooorrrr. ((Hulk pega sua modelagem e anda com ela no ar)).

Pesquisadora: O que é isso Hulk, é o teu medo?

((Hulk faz que sim com a cabeça)).

Hulk: É um zumbiii.

Pesquisadora: É um zumbi assustador?

Hulk brinca com o seu zumbi sobre a mesa.

[...]

Figura 32 – Modelagem do aluno Hulk.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F280818).

[...]

Pesquisadora: Robô, que legal que ficou. O que era mesmo o medo que você disse pra profe Mônica antes?

Robô: Robô.

Pesquisadora: Do robô. E esse robô aí, ele é bem grandão?

Robô: Uhum, e tem um braço só.

Pesquisadora: E o que ele faz que dá medo no Robô?

(inaudível) [...]

Figura 33 – Modelagem do aluno Robô.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F280818).

[...]

Homem de Ferro: Meu zumbi tá fichando os zolho pa dumi ((fechando os olhos pra dormir)).

Pesquisadora: Ele vai dormi?

Pesquisadora: Como que esse zumbi faz Homem de Ferro?

Homem de Ferro: Uuuuuuuuu.

Pesquisadora: Pra que ele faz esse barulho?

Homem de Ferro: Porque ele foi lá na minha caja ((casa)).

Pesquisadora: Que que ele foi faze na tua casa?

Homem de Ferro: Ele foi incumuda ((incomoda)) eu.

Pesquisadora: Por que que ele foi te incomoda?

Homem de Ferro: Porque sim.

Pesquisadora: Ele fez o que, que te incomodou?

Homem de Ferro: Ele bigooo ((brigou)).

Pesquisadora: Brigou? Brigou com o quê?

Homem de Ferro: Cumigo. ((comigo))

Pesquisadora: Por quê?

Homem de Ferro: Porque ele guxtoo ((gostou)).

Pesquisadora: Por que você acha que ele gostou de brigar com você?

Homem de Ferro: Eu piguei ((peguei)) a vara da mãe e dei umas paulada, no vi ele.

Pesquisadora: Tu, tu matou o zumbi?

Enzo: Uhuuum.

Pesquisadora: Daí ele nunca mais veio te dá medo?

Homem de Ferro: Sim.

Pesquisadora: Ah, entendi!

[...]

Pesquisadora: Como é que tu fez o teu zumbi?

Homem de Ferro: Bem show!

Pesquisadora: E o que tu precisou pra fazer o teu zumbi?

Homem de Ferro: Piguei a maxinha ((peguei a massinha)).

Pesquisadora: E fez como?

Homem de Ferro: Fiz que nem um carinho ((carrinho)).

Pesquisadora: E como que é faz um carrinho?

Homem de Ferro: Ele faz assim Brruuuuuum. ((Faz o som e o movimento sobre a mesa)).

Pesquisadora: E o zumbi tem cabeça?

Homem de Ferro: Sim, olha aqui a cabexa ((cabeça)) dele.

[...]

Figura 34 – Modelagem do aluno Homem de Ferro.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F280818).

[...]

Rapunzel: Ô profi, ô profi olha o meu medo.

Pesquisadora: Meu Deus, o que que é isso?

Rapunzel: O fantasma. Agora eu fiz o fantasma.

Pesquisadora: E como é que faz esse fantasma?

Rapunzel: Você faz assim, assim e bota um em cima do outro. ((Mostrou em cima da mesa como modelou o seu fantasma, fazendo os movimentos para modelar a massinha)).

Pesquisadora: E ele faz barulho Rapunzel?

Rapunzel: Iuuuuhhh iuuuuhhh. ((Faz o barulho e os movimentos do fantasma com os braços)).

[...]

Figura 35 – Modelagem Rapunzel.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F280818).

Figura 36 – Pesquisadora conversando com as crianças enquanto elas fazem suas modelagens.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F280818).

Algumas crianças não modelaram o seu medo, mas usaram a massinha para fazer outras coisas. O que mais caracteriza a modelagem feita pelas crianças são os gestos, movimentos, sons que elas fazem e as características que elas atribuem a suas representações por meio da fala. Rapunzel, ao ser questionada como faz o seu fantasma, narra para mim como construiu ele com massinha, fazendo com as mãos o movimento de amassar e modelar massinha, construindo o seu fantasma. Depois, ao lhe pedir se o seu fantasma faz barulhos, ela usa o seu corpo para representar os sons e os movimentos que o seu fantasma faz.

A proposta didática desenvolvida com a história e a partir dela possibilitou a imaginação das crianças e diferentes formas de representar os seus medos, por meio da fala, dos gestos, dos movimentos com o corpo, dos sons e da modelagem. Em meio a tantas possibilidades de contar, mostrar ao outro aquilo que elas criavam em suas mentes, a representação que predominou nos relatos das crianças foram os gestos. Gestos carregados de significados para as crianças, que possibilitaram a compreensão daquilo que elas queriam dizer, representar, que se manifestaram pela expressão facial, pelas mãos, pelos braços, dedos, pernas. Quando solicitadas a relatar como e o que produziram, foi novamente pelo gesto que recuperaram a intencionalidade incorporada ao objeto: “[...] O próprio movimento da criança, seus próprios gestos é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado” (VIGOTSKI, 1998, p. 143).

Podemos suspeitar que a necessidade de dizer o que fez provoca a criança a interpretar as marcas deixadas por ela mesma no objeto e, ao fazê-lo, não somente a palavra é sua aliada, mas também o gesto que reitera, acrescenta, designa informações a esse objeto. Esse movimento feito pela criança é mais um elo de constituição simbólica que leva a futura escrita, como nos explica Vigotski (1995).

El primer momento está representado por los garabatos que traza el niño. Como pudimos observar en numerosas ocasiones durante nuestros experimentos, el niño, al dibujar, pasa frecuentemente a la representación, señala con el gesto lo que intenta representar y la huella dejada por el lápiz no es más que el complemento de lo que representa con el gesto. [...] El segundo momento que forma el nexo genético entre el gesto y el lenguaje escrito no lleva a los juegos infantiles. Como sabemos, durante el juego unos objetos pasan a significar muy fácilmente otros, los sustituyen, se convierten en signos suyos. (VIGOTSKI, 1995, p. 186-187)

A representação com a massinha de modelar, para muitas crianças, torna-se um signo, como nos jogos simbólicos, em que a semelhança com o objeto que representa não é tão importante quanto o significado que elas atribuem àquele objeto. Gobbo (2011) afirma que

A criança realiza, pela modelagem ou recorte e colagem, a análise e o planejamento do brinquedo que monta, desenvolvendo assim uma percepção mais complexa do objeto, incluindo sua utilização e a compreensão das propriedades necessárias para viabilizar seu uso na brincadeira. Dessa forma, na ação conjugam-se várias funções psíquicas superiores, como: atenção e memória voluntárias, imaginação, cálculo, linguagem verbal, etc. (GOBBO, 2011, p. 81)

A intervenção didática proposta cumpriu sua intenção, pois foi possível perceber os movimentos feitos pelas crianças e os recursos acionados por elas para manifestar as suas compreensões e realizar as suas representações. Destacamos, mais uma vez, a importância da interação entre as crianças e entre as crianças e a professora por meio de atividades que promovam e criem motivos para as trocas, que ofereçam espaço para a fala, a expressão e a representação com materiais diferentes e diversificados.

5.1.3 Intervenção didática 3

Para a realização da terceira proposta de intervenção didática, escolhemos a obra “**O Grúfalo**”, de Júlia Donaldson. Ela foi escolhida por apresentar uma história que versa sobre um ser imaginário que, sem o recurso às ilustrações, fornece muitos elementos à imaginação e à criatividade.

As atividades foram organizadas com o intuito de criar condições para que as crianças projetassem uma obra, justificassem suas ideias e os recursos que planejaram usar para executá-la. Além disso, previmos uma situação em que as crianças tiveram de reagir ao desafio de escrever uma lista de materiais que precisariam para fazer o seu personagem.

A história foi lida para as crianças embaixo de uma árvore na pracinha da escola, com o intuito de proporcionarmos um ambiente diferenciado e que possibilitasse a imaginação do personagem da história e do lugar onde a história se passava.

Antes de iniciar a história escolhida para o dia de hoje, conversei com as crianças explicando a elas que a atividade de hoje aconteceria em um lugar diferente, e que para isso precisávamos conversar e fazer alguns combinados. Disse-lhes então que nossas atividades aconteceriam embaixo da árvore na pracinha. Como ao lado da pracinha passa uma rua que fica ao lado da escola, falei às crianças que poderiam passar pessoas, carros, motos, caminhões e que, mesmo com o barulho, eles deveriam tentar manter a atenção na história e na atividade. Também combinei com as crianças que não iríamos brincar na pracinha, nossa ida à pracinha era para ouvir a história e fazer a atividade em um ambiente diferente. As crianças adoraram, batiam palmas, gritavam, sorriam. (DC290818)

Como o lugar escolhido para ler a história para as crianças era um espaço usado por elas para brincar livremente e onde não estavam acostumadas a desenvolver atividades orientadas, foi necessário fazer combinados e explicar-lhes como as coisas ocorreriam. Enquanto lhes falava, suas expressões mostravam admiração e alegria, o sorriso estampado no rosto, os olhos arregalados, os olhares curiosos para os colegas e a vibração com gritos e palmas marcaram o início dessa intervenção.

Como não utilizei o livro para ler a história para as crianças, expliquei-lhes que a história que iriam ouvir era um pouco diferente, pois não havia livro, apenas as imagens de alguns dos personagens e que um dos personagens da história não iria aparecer, elas teriam de imaginar como ele era. As crianças se sentaram na grama, formamos uma roda, organizei-as para que todas conseguissem ver as imagens que seriam mostradas, ficando uma ao lado da outra.

Iniciei a leitura da história usando as imagens dos personagens que aparecem na história, exceto a imagem do Grúfalo.

Figura 37 – Crianças sentadas para ouvir a história.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F290818).

Figura 38: Personagens da história.



Fonte: Imagens retiradas do Google imagens.

Durante a leitura da história as crianças ficaram olhando para mim, observando as imagens e ouvindo a história. Para que as crianças não se dispersassem, fui mudando a tonicidade da voz conforme os personagens, falando às vezes um pouco mais baixo, às vezes um pouco mais alto, para chamar-lhes atenção. (DC290818)

Ao finalizar a leitura, propus alguns questionamentos, de modo que as crianças pudessem me dizer como imaginavam que era o Grúfalo.

[...]

Pesquisadora: O Grúfalo! Ah! Como será que é o Grúfalo? / Capitão América, a cobra tá aqui/.

Professora: Estranho, profe Mônica, a Rapunzel falou.

Pesquisadora: Estranho! Como estranho Rapunzel?

Rapunzel: Eli tem, eli tem espinho a costas.

Pesquisadora: Espinhos nas costas! O que mais?

Rapunzel: Dente afiado!

Pesquisadora: Dentes afiados! Que mais que tem o Grúfalo?

Ladybag: Olhos...

Pesquisadora: Olhos???

Ladybag: Lalanjas.

Maria: Petos.

Pesquisadora: Olhos laranjas!

Hulk: E o nariz!

Pesquisadora: E o nariz como?

Homem de Ferro: E a boca.

Maria: E a boca.

Pesquisadora: Como que era o nariz dele?

Galinha Pintadinha: Pelinhos. ((Toca no seu nariz)).

Pesquisadora: Peludo! O nariz dele era peludo!

Batman: Ele caminhava assim. ((Sentado no chão movimenta os pés como se estivesse caminhando)).

Pesquisadora: Como que ele caminhava?

Homem de Ferro: Ele caminhava com as patinhas.

((Algumas crianças movimentam os pés. Homem Aranha se levanta e se movimenta no lugar)).

Pesquisadora: E como é que será que eram as patas dele?

Galinha Pintadinha: Axim! ((Mostra os seus pés, unido um ao outro)).

Homem de Ferro: Ax unhax.

Pesquisadora: Será que ele tinha unhas? Bem compridas? Será?

((Homem de Ferro acena com a cabeça fazendo que sim)).

Homem Aranha: Tinha garra!

Pesquisadora: E q... (...) Garras? Garras pode ser né, Homem Aranha. E que tamanho será que ele tinha? Homem Aranha e Homem de Ferro, que tamanho será que o Grúfalo tem? ((Algumas crianças mostram com as mãos o tamanho do Grúfalo)).

Pesquisadora: Desse tamanho aí? E será que o Grúfalo faz barulho?

Homem de Ferro: Eli faz um poco de barulho.

Pesquisadora: Que barulho ele faz?

Rapunzel: Iiiiiiiiiuuu.

Homem de Ferro: Ninguém vai sabe!

Rapunzel: Eu sabo!

Pesquisadora: Que barulho será que ele pode fazer? Diga Rapunzel!

Rapunzel: Uuuuuuuuu.

Pesquisadora: A Rapunzel disse que ele faz Uuuuuuuu. E será que o Grúfalo tem cabeça?

Rapunzel: Não.

Robô: Sim.

Pesquisadora: Não?

Homem de Ferro: Tem cabelo.

Pesquisadora: Tem cabelos? Vocês disseram que ele tem olhos de que cor Ladybag?

Homem Aranha: Lalanjados.

Pesquisadora: E o Hulk disse que ele tem o que na ponta do nariz?

Hulk: Pelo

Homem de Ferro: Tem pelo.

Galinha Pintadinha: Os pelo peto ali.

Pesquisadora: E que ele tem o que, o Homem Aranha, falou que ele tem o que nas patas?

Homem Aranha: Garra.

Pesquisadora: Garras!

Homem de Ferro: Ele tem zunha ((unhas)).

Pesquisadora: Ele tem unhas.

Hulk: E a zoreias? ((orelhas))

Pesquisadora: Ele t... (...) como é que será que são as orelhas dele?

Batman: Beeem assim. ((Mostra com os dedos nas orelhas dele)).

Robô: Gala((garra)) pode ser muito peligoso ((perigoso)).

[...]

Figura 39 – Batman mostrando as orelhas do Grúfalo.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F290818).

Nessa cena, as crianças destacam as características do Grúfalo. Alguns trazem as características que aparecem na história, outros agregam outras coisas que podem estar no Grúfalo. Para falar aquilo que imaginam, eles usam o seu próprio corpo, representando com movimentos e barulhos diferentes. Usam as mãos para representar o tamanho do Grúfalo e o tamanho de suas orelhas, usam os pés para mostrar como são suas patas e como ele caminha.

Em suas falas, as crianças fazem relações entre o que escutaram e os conhecimentos prévios. Rapunzel traz em sua fala **“Eli tem, eli tem espinho a costas!”**, e **“Dente afiado”**, elementos que compõem o personagem Grúfalo trazidos na história. Ladybag, que, durante as demais atividades, mostrou-se tímida, sem manifestar as suas ideias, expressou na fala **“Olhos... laranjas”**, o que conseguiu retomar e trazer da história, o que nos faz pensar que essa característica do personagem possa ter lhe chamado atenção, já que olhos laranjas não é algo comum de se ver. Hulk e Galinha Pintadinha destacam em suas falas mais uma característica do personagem, quando Hulk diz **“E o nariz!”**; questiono como era o nariz do Grúfalo, com o intuito de compreender como o Hulk poderia estar projetando a imagem do nariz do Grúfalo. Mas quem responde ao meu questionamento é Galinha Pintadinha dizendo **“Pelinhos”** e tocando no seu nariz. Durante o diálogo as crianças produzem de modo compartilhado o personagem da história usando como recursos não somente a fala, mas também os gestos, que são compreendidos pelos colegas.

Já Homem Aranha caracteriza o Grúfalo dizendo **“Tinha Garra”**. Essa fala nos permite pensar que o Grúfalo para o aluno Homem Aranha poderia ser um bicho, um animal, e que esse bicho era bem diferente daqueles conhecidos pelas crianças.

As falas das crianças remontam características trazidas pela história e outras que foram criadas, projetadas em sua imaginação, mas coerentes com o personagem que se ia compondo coletivamente. Assim, agregou-se ao Grúfalo o barulho que ele poderia fazer, o seu tamanho, o tamanho de suas orelhas.

Depois de conversarmos sobre como era o Grúfalo, expliquei às crianças a próxima atividade a ser realizada. Mostrei a eles a prancheta com a folha de ofício presa, na qual eles iriam fazer o desenho de como eles imaginavam que era o Grúfalo.

Figura 40 – Explicação da Atividade.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F290818).

Explico às crianças que cada um irá fazer o seu Grúfalo e que o Grúfalo de um colega não será igual ao do outro colega. Entrego para cada criança uma prancheta e giz de cera. Explico que podem desenhar sentados, deitados na grama, do jeito que acharem melhor, mais confortável.

Figura 41 – Crianças deitadas para fazer o desenho.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F290818).

Depois que todos estavam com a prancheta, introduzo questionamentos para ajudá-los a focar no personagem sobre o qual conversávamos, o Grúfalo: o que ele pode ter, que partes ele tem e como são essas partes. Algumas crianças respondem às questões, mantendo a interlocução ativa.

[...]

Rapunzel: Tem pelo.

Pesquisadora: Tem pelo na cabeça? Será? Cinderela, Robô, será que o Grúfalo tem cabelo? Que será que ele tem na cabeça Maria?

Hulk: Zoreia ((orelha)).

Pesquisadora: Orelha? E o que mais ele pode ter na cabeça? Será que ele pode ter um chapéu?

Crianças: Nãããooo!

Pesquisadora: Será que ele pode ter... um boné?

Crianças: Nãããoo!

Pesquisadora: Será que ele pode ter chifre?

Crianças: Nãããõooo!

Homem de Ferro: Siiiiim!

Pesquisadora: Então nós vamos imaginar e nós vamos desenhar aqui no papel, combinado?

Crianças: Siim.

Pesquisadora: O que que nós vamos desenhar então?

Rapunzel: O Grúfalo. [...]

Enquanto entregávamos os materiais para as crianças desenharem, vou retomando a proposta da atividade para que as crianças possam ir organizando aquilo que desejam representar. Nesse momento, explico a elas que vamos brincar de engenheiro; pergunto-lhes se sabem o que faz um engenheiro e elas dizem que não. Então, após explicar-lhes um pouco sobre o ofício de um engenheiro, digo-lhes que o desenho que farão será uma planta do Grúfalo a ser confeccionada na próxima aula.

Figura 42 – Crianças ouvindo a pesquisadora e desenhando.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F290818)

Na sequência, passo ao lado de cada criança observo o que e como estão desenhando, converso com elas e faço questionamentos sobre o que elas estão representando por meio do desenho, momento em que destacam inúmeros detalhes do personagem desenhado. Algumas

contam o que fizeram e, em determinadas situações, o colega ao lado repete a mesma coisa dita pela criança anterior.

Figura 43 – Pesquisadora conversando e observando as crianças.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F290818).

[...]

Homem de Ferro: Óia aqui o meu gúfalo!

Pesquisadora: Que legal o teu Grúfalo! Conta pra mim que partes tem o teu Grúfalo Homem de Ferro?

Homem de Ferro: Ax perna, o rabinho, a barriga, e onde que xobe nele, aqui é a cabexa dele, e aqui é o corpo dele, aqui é o olho dele, e aqui é o narix dele.

Pesquisadora: E como é que são os olhos dele?

Homem de Ferro: Ah, exquexi da boca!

Pesquisadora: Esqueceu da boca? E como é que são os olhos dele Homem de Ferro?

Homem de Ferro: Eu vo pinta com exa cor aqui.

Pesquisadora: Como é que são os olhos dele, são grandão? Que tamanho eles têm?

Homem de Ferro: Xão piqueno.

Pesquisadora: E que cor eles são?

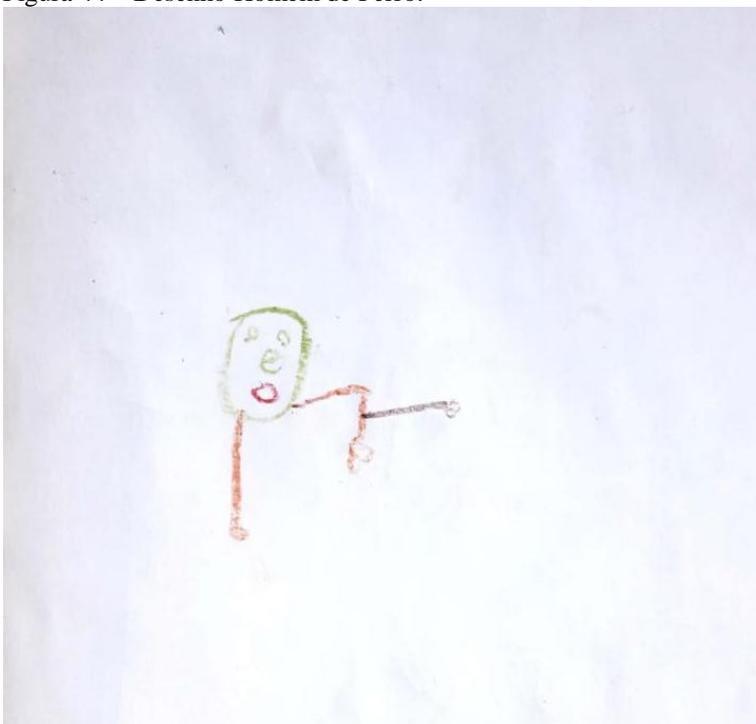
Homem de Ferro: Xãoommm... ((sãoo) eu fuimmm, ((fiz)) um dada raranjado, ((laranjado)) oto ((outro)) dada raranjado, ((laranjado)) e um dexe ((desse)) daqui, e exe ((esse)) daqui, eee um dexe ((desse)) daqui, xó. ((Vai falando e mostrando os giz que tem na mão)).

Pesquisadora: Homem de Ferro, e ele tem pernas, como é que são as pernas do teu Grúfalo?

Homem de Ferro: Compida ((compridas)).

Pesquisadora: Compridas? E ele tem patas?
Homem de Ferro: Óia o do Capitão América, tá ficando show!
Pesquisadora: Tá ficando bem legal né! E ele tem patas?
Homem de Ferro: Xim, óia as pata deie ((Sim, olha as patas dele)).
Pesquisadora: Ah!!
[...]

Figura 44 – Desenho Homem de Ferro.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (D290818).

Figura 45 – Homem de Ferro falando e mostrando o seu desenho.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F290818).

[...]

Pesquisadora: Mostra pra profe como é o teu Grúfalo.

Hulk: Aqui é o gúfaro. E a cobla.

Pesquisadora: E que partes tem o teu Grúfalo?

Hulk: Baxo. ((braço))

Pesquisadora: Tem braço? Onde está o braço, mostra pra profe.
((Hulk mostra com o dedo onde fez o braço do Grúfalo)).

Pesquisadora: Que mais ele tem?

Hulk: Corpo.

Pesquisadora: Corpo! E como que é o corpo dele?

Hulk: Aqui. ((Mostra o desenho))

Pesquisadora: O corpo dele tem espinho?

((Hulk acena com a cabeça fazendo que sim)).

Pesquisadora: Tem, tem espinho! E como que são os espinhos do corpo dele?

Hulk: Azul!

Pesquisadora: Azul?! É?

((Hulk acena com a cabeça fazendo que sim)).

Pesquisadora: O que mais ele tem?

Hulk: As zoreia ((orelhas)). ((Colocando as suas mãos nas orelhas dele)).

Pesquisadora: E como são as orelhas?

Hulk: Roxo.

Pesquisadora: Roxas?! E são grandes? Bem grandes ou são bem pequenas.
((Hulk acena com a cabeça fazendo que sim)).

Hulk: Pequenas.

Pesquisadora: Que tamanhos elas têm então? Mostra pra mim.

Hulk: Gande ((grande)). ((Mostra com os dedos o tamanho das orelhas)).

Pesquisadora: Grandes? Que legal!

Hulk: E aqui, é, aqui é onde ele toma água.

Pesquisadora: Ele gosta de tomar água? E aonde que ele toma água?

Hulk: Aqui.

Pesquisadora: E o que que é ali?

Hulk: Balde.

Pesquisadora: Um balde! Muito bem!

[...]

Figura 46 – Desenho do Hulk.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (D290818).

[...]

Pesquisadora: Como que tu fez o teu grúfalo? Que legal! Conta pra mim, como que ele é?

Rapunzel: Eli, eli, é bem legal. Eli caminha.

Pesquisadora: Caminha? Como que ele caminha?

Rapunzel: Di pé.

Pesquisadora: De pé? E como é que ele faz pra caminhar?

Rapunzel: Eli tá axiim.

Pesquisadora: Assim como?

Rapunzel: Uuuuuu.

Pesquisadora: E como que é o corpo do teu Grúfalo?

Rapunzel: Ele fica com opa ((roupa)).

Pesquisadora: Roupas! E o que mais?

Rapunzel: Unha cumprida!

Pesquisadora: Unhas compridas! Que mais?

Rapunzel: Cuma cabeça.

Pesquisadora: E como é a cabeça dele?

Rapunzel: Assim. ((Mostra com o dedo um círculo no papel, e faz com o dedo o movimento de círculo)).

Pesquisadora: Que tamanho ela tem?

((Rapunzel mostra com os braços o tamanho da cabeça do Grúfalo)).

Pesquisadora: Bem grandona?

((Rapunzel acena com a cabeça fazendo que sim)).

Pesquisadora: E o que ele tem na cabeça?

Rapunzel: Eli tem, coçadinha, eli coça todo dia!

Pesquisadora: Por que que ele coça a cabeça?

Rapunzel: Poque o cabelo deli tem pioio ((piolho)).

Pesquisadora: Tem piolho no cabelo do Grúfalo?

((Rapunzel acena com a cabeça que sim e sorri)).

Pesquisadora: Meu Deus do céu, que coisa! Que legal esse teu Grúfalo, ficou bem bonito. E como é que as pernas dele?

Rapunzel: Cumpridas.

Pesquisadora: Compridas! E ele tem garras?

Rapunzel: Nããão! Siim!

Pesquisadora: Tem ou não tem?

((Rapunzel acena com a cabeça fazendo que sim)).

Pesquisadora: Aonde que ele tem garras?

Rapunzel: Aqui. ((Olha para o seu desenho e mostra onde estão as garras)).

Pesquisadora: Aqui aonde?

Rapunzel: No corpo deli. ((Com o dedo faz círculos sobre o desenho)).

Pesquisadora: Todo o corpo dele?

((Rapunzel acena com a cabeça fazendo que sim)).

Rapunzel: I eli tem um monte de expinho ((espinhos)).

Pesquisadora: Aonde ele tem espinhos?

Rapunzel: A costela, a boca.

Pesquisadora: Por que ele tem espinhos será?

Rapunzel: Porque eli é peludo! Hahahahaha ((dá uma gargalhada)).

Pesquisadora: Ah! Ele é peludo também! E ele é perigoso?

Rapunzel: Sim!

Pesquisadora: Tu tem medo dele?

Rapunzel: Aham. ((Acenando que sim com a cabeça)).

Rapunzel: Ele é igual ao lobo mau!

Pesquisadora: Ééé?!

[...]

Figura 47 – Desenho Rapunzel.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (D290818).

[...]

Pesquisadora: Como é que tu fez o teu Grúfalo, conta pra profe. Como que ele é?

Homem Aranha: Exe é um xix ((xis)) da tosta ((costas)).

Pesquisadora: Um xis das costas que ele tem? E aonde que tá o Grúfalo, mostra pra profe. Qual desses é o Grúfalo?

((Homem Aranha aponta com o dedo, mostrando onde fez o seu Grúfalo)).

Pesquisadora: Ali em cima tá o Grúfalo? E que partes do corpo ele tem?

Homem Aranha: Hummm...

Pesquisadora: Como é o corpinho do Grúfalo?

Homem Aranha: Peto.

Pesquisadora: Preto! E ele tem cabeça?

Homem Aranha: Sim.

Pesquisadora: Como que é a cabeça dele?

Homem Aranha: É tomo ((como)) uma bolinha.

Pesquisadora: Como uma bolinha! E ele tem braços?

Homem Aranha: Não!

Pesquisadora: Não?! E ele tem pernas?

Homem Aranha: Sim.

Pesquisadora: E como são as pernas dele?

Homem Aranha: Só que eie ((ele)) tem só uma.

Pesquisadora: Só uma perna? Por quê? Por que o teu Grúfalo só tem uma perna?

Homem Aranha: Tá aqui!

Pesquisadora: É!

Homem Aranha: Só uma!

Pesquisadora: E ele tem o que no pezinho dele?

Homem Aranha: Humm... a garra.

Pesquisadora: Ele tem garras? O que ele faz com as garras dele?

Homem Aranha: Tá aqui, só qui tebo ((quebro)) a garra.

Pesquisadora: Por que quebrou a garra?

Homem Aranha: Um dinoxauro ((dinossauro)) pego.

Pesquisadora: Um dinossauro pegou? Ah! Coitadinho do teu Grúfalo!

((Homem Aranha observa o seu desenho)).

[...]

Figura 48 – Desenho do Homem Aranha.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (D290818).

Os desenhos feitos pelo Homem de Ferro e pela Rapunzel se aproximam da fase inicial do desenho do esquema humano, caracterizado por Vigotski (2003) e Sarmiento (2011). Nas falas do Homem de Ferro, é possível perceber todos os elementos que compõem o seu desenho, ou seja, a forma como ele descreve o seu Grúfalo encontra respaldo na forma como ele desenhou o seu Grúfalo.

Rapunzel também faz o seu Grúfalo parecido com a forma humana inicial do desenvolvimento do desenho. Ao ser questionada sobre como é o corpo do seu Grúfalo, ela diz *“Ele fica com opa”*, que o seu Grúfalo tem espinhos, *“I eli tem um monte de expinho”*. Essa característica já havia sido destacada por Rapunzel no momento de diálogo, em que as crianças falaram sobre como imaginavam que era o Grúfalo. Rapunzel diz ainda que ele é peludo, e, ao falar isso, dá uma enorme gargalhada, demonstrando que a ideia de ter muitos pelos lhe soa engraçado. Como diz que ele é peludo Rapunzel associa o Grúfalo ao lobo mau, quando diz *“Ele é igual ao lobo mau!”*. O lobo mau é um personagem bem familiar às crianças, o que fez com que Rapunzel aproximasse características e associasse os dois personagens.

Os desenhos de Hulk e Homem Aranha são garatujas, não apresentam uma forma determinada, são riscos em diferentes lugares no papel. Hulk usa apenas uma cor no seu desenho, já Homem Aranha faz em espaços diferentes garatujas com cores diferentes.

Hulk descreve o seu desenho, mas não é possível visualizar claramente em sua representação gráfica aquilo que ele expressa oralmente. Hulk nem sempre consegue organizar as ideias e expressá-las de modo que seja compreensível aos outros. Em muitos momentos, utiliza o gesto como recurso auxiliar em sua comunicação.

Nas suas falas, Homem Aranha descreve o seu Grúfalo e traz para sua narrativa um outro elemento, um dinossauro que teria pego as garras do seu Grúfalo. Isso nos remete à compreensão de que, na imaginação do Homem Aranha o Grúfalo poderia ser grande e forte, já que um dinossauro teria pego as suas garras.

As crianças se encontram em diferentes fases do desenvolvimento do desenho, algumas já apresentam formas mais definidas que lembram um objeto representado, outras ainda realizam garatujas, cuja intencionalidade em alguns momentos é recuperada pelas crianças, mostrando uma aproximação com a representação simbólica, com o significado que atribuíram aos traços quando os produziram.

Gontijo (2008) caracteriza a fase das garatujas das crianças dizendo que,

como o desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem começa do todo para as partes, a criança representa com um gesto ou graficamente características globais dos objetos. Isto é, o modo como generaliza verbalmente os objetos. Nesse sentido, a criança não está preocupada, nesse momento, em representar a realidade, isso é, ela não representa graficamente todas as características de um dado objeto, mas um aspecto que possibilita identificá-lo. (GONTIJO, 2008, p. 42)

É o que se pode perceber nos traços feitos pelos alunos Hulk e Homem Aranha. Os registros feitos por eles no papel representam um todo, mesmo que para o Homem Aranha cada registro esteja em uma localização diferente na folha.

Vigotski (1995) explica essa fase do desenvolvimento simbólico da criança afirmando que,

Quando el niño pone de manifiesto en sus dibujos la gran riqueza de su memoria lo hace como en el lenguaje, como si estuviera relatando. El rasgo fundamental que distingue esa forma de dibujo es una cierta abstracción a la que por su propia naturaleza obliga forzosamente toda descripción verbal. Vemos, por lo tanto, que el dibujo es un lenguaje gráfico nacido del lenguaje verbal. Los esquemas característicos de los primeros dibujos infantiles recuerdan en ese sentido, los conceptos verbales que dan a conocer tan sólo los rasgos esenciales y constantes de los objetos. (VIGOTSKI, 1995, p. 192)

O desenho nessa fase de desenvolvimento é um “relato gráfico” (VIGOTSKI, 1995), em que a criança desenha o que sabe sobre as coisas. São um conjunto de marcas no papel que

possuem um significado mediante o relato, a narrativa da criança sobre o que ela representou graficamente.

Os desenhos de Rapunzel e Homem de Ferro apresentam outras características, pois essas crianças começam a perceber que os traços feitos por elas podem representar e significar alguma coisa. Seus desenhos começam a adquirir a função de signos. Vigotski (1995) afirma que, “[...] al dibujar, descubre en las líneas trazadas cierta semejanza con algún objeto y de aquí que su dibujo adquiriera la función de signo. [...] Gracias a una serie de circunstancias, el niño comprende de pronto que su dibujo puede representar algo”. (VIGOTSKI, 1995, p. 193)

Moraes (2015) também descreve o desenvolvimento do desenho nas crianças, dizendo que

O desenho também passa por um processo por intermédio do qual se torna signo, quando passa a ser uma forma de representação. A princípio ele não é, ainda, representativo, é muito mais um conjunto de marcas deixadas no papel. Aos poucos, passa a representar a realidade, permitindo que a criança expresse sua compreensão do mundo que a cerca. Dar significado para um gesto ou para um desenho é, pois, resultado de um exercício do pensamento abstrato. (MORAES, 2015, p. 104)

Rapunzel e Homem de Ferro vão aos poucos atribuindo a função de signos aos seus desenhos, trazendo aspectos mais próximos aos objetos reais, sendo que ao observar os seus desenhos já é possível emitir suposições sobre aquilo que está representado no papel, pois possui traços e características pertencentes a um objeto real.

Assim que todas as crianças terminam o seu desenho, chamo todas elas para perto de mim para explicar a segunda parte de nossa atividade. Retomando a explicação de que iríamos brincar de engenheiro, introduzindo a ideia de confecção do Grúfalo, questiono as crianças sobre quais materiais poderíamos usar para confeccionar o personagem e para qual parte do Grúfalo seria cada material usado. Como a maioria das crianças não conseguiu imaginar os materiais que poderiam ser usados na confecção do Grúfalo, fui introduzindo questionamentos como sugestões de possíveis materiais que poderiam ser usados.

[...]

Pesquisadora: Vocês lembram que a profe disse que nós íamos brincar de engenheiro?

Crianças: Siiim.

Pesquisadora: Vocês sabem o que é um engenheiro?

Crianças: Nãããooo.

Pesquisadora: Um engenheiro, ele faz o que vocês fizeram, ó. Quando ele vai construir uma casa, antes de construir ele faz um DESENHO, que se chama PLANTA. É um desenho da casa, é uma planta do que ele quer fazer. Vocês fizeram agora o desenho do Grúfalo, que é uma planta. Amanhã a gente vai construir esse Grúfalo transformando ele em um ser, num

personagem. E aí agora, nós vamos ter que pensar o que a gente vai usar pra construir esse Grúfalo. O que será que a gente precisa pra fazer a cabeça?

Robô: As oleia ((orelha)).

Pesquisadora: O que será que a gente precisa pra fazer as orelhas? Cinderela? O que será que a gente precisa pra fazer o corpo do Grúfalo?

((As crianças observam os seus desenhos, me olham, mas não falam nada)).

Pesquisadora: Será que a gente pode usar rolinho de papel?

Crianças: Siiim.

Pesquisadora: Será que a gente pode usar caixinhas?

Crianças: Siim... Nãããã...

Pesquisadora: Será que a gente pode usar uma fita pra fazer o cabelo, uma lã?

Crianças: Nãããã.... Siiim....

Pesquisadora: Por que não? O que a gente vai usar pra fazer, então, o Grúfalo como um personagem?

Homem de Ferro: Pode usa foias ((folhas)).

Robô: A fitaa.

Pesquisadora: Com folhas?

((Homem de Ferro acena com a cabeça fazendo que sim)).

Pesquisadora: Vamos pensar o que tem aqui na escola, o que tem lá na casa de vocês que a gente pode pegar pra usar.

Robô: Lá na minha casa tem rolinho.

Pesquisadora: Tem rolinho! Dá pra usar rolinho?

Robô: Sim.

Pesquisadora: Sim! Pra fazer o que do Grúfalo o rolinho?

Larybag: Na minha casa não tem nada!

Pesquisadora: Não tem nada?

Professora: Nós fizemos o saci, lembra? Nós fizemos o saci com o rolinho?

Pesquisadora: É? E será que dá pra gente usar palito?

((Rapunzel bate palmas e diz que sim)).

Pesquisadora: Aquele palito... (...)

Ladybag: Sabe, eu tenho rolinho de papel, sabe!

Pesquisadora: Viu que você tem!

Galinha Pintadinha: Eu tenho papel tamém!

Pesquisadora: Sabe aquele palito que vocês usam pra brincar com a massinha?

Crianças: Siim.

Pesquisadora: Será que dá pra gente usar o palito?

Crianças: Nããããã.

Pesquisadora: Por que não?

Crianças: Siim.

Pesquisadora: Pra fazer o que do Grúfalo?

Robô: A cabeça.

Rapunzel: O cabelooo.

Pesquisadora: E o que mais? Ó, o que eu estou mostrando aqui?! Os braços do Grúfalo dá pra nós fazer com palito? ((As crianças me olham e fazem o mesmo gesto que eu, de abrir os braços)).

Crianças: Siiim... Nããããã...

Pesquisadora: Dááá! Dá pra nós fazer com o palito! E será que dá pra gente fazer as garras do Grúfalo?

Robô: Pofeee, quando timina o meu papel eu tago ((trago)).

[...]

Figura 49 – Pesquisadora conversando com as crianças sobre os materiais para confeccionar o Grúfalo.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F290818).

Ao serem questionadas sobre quais materiais poderiam usar para fazer o Grúfalo, as crianças não falaram nada, parecendo não compreenderem a pergunta ou terem sido tomadas por algo inusitado. À medida que fomos levantando possibilidades, elas foram se integrando à lógica da proposta e foram dando suas sugestões e fazendo observações com os materiais que poderiam ter em casa ou não.

Após a conversa sobre possíveis materiais que poderíamos usar para fazer o Grúfalo, proponho para as crianças a escrita de uma lista de materiais que poderiam ser usados para fazer o seu personagem. Assim, na segunda folha presa na prancheta, as crianças foram desafiadas a escrever uma lista de materiais que precisariam para fazer o seu Grúfalo. Para isso, explico a elas que vão escrever a lista de materiais e que depois irão ler para mim e para a professora. Entrego a folha e o lápis de escrever para cada criança, com ajuda da professora da turma.

As crianças iniciam a atividade proposta, escrever uma lista de materiais que precisariam para confeccionar o Grúfalo. Enquanto fazem os seus registros, tentativas de escrita, as crianças falam. Robô e Rapunzel dizem que vão escrever rolinho. O Hulk diz que vai precisar pedra. Robô escreve e peço a ele o que ele escreveu, ele diz rolinho, fazendo a leitura do que escreveu, passando o dedo em toda a sua escrita. (DC290818)

[...]

Pesquisadora: O Robô escreveu rolinho, tinta. Que mais tu escreveu?

Robô: Huummmmm.

Pesquisadora: O que mais você vai usar para fazer o teu Grúfalo? Como que nós vamos fazer os braços do teu Grúfalo?

Robô: Papel higiê... rolinho.

Pesquisadora: Será que dá pra usar palito?

Robô: É palito.

Pesquisadora: Palito de picolé?

((Robô acena que sim com a cabeça e continua escrevendo)).

Rapunzel: Eu tô escrevendo uma tinta preta.

Pesquisadora: Será que dá pra gente usar lã?

Hulk: Siiim.

Pesquisadora: E tecido? Tem gente que falou que o Grúfalo tinha roupa! Como é que a gente vai fazer a roupa?

Pesquisadora: Rapunzel lê pra mim o que que tu escreveu aqui.

Rapunzel: Espera eu desenha esse, acho que vai dá. Eu já escrevi.

Pesquisadora: O que que você escreveu?

Rapunzel: Eu escrevi tinta, uma tinta azul, uma tinta vermelha, um, um rolinho, i, i, i um tecido.

Pesquisadora: Um rolinho, e um tecido... muito bem Rapunzel. Mais alguma coisa?

Rapunzel: Siim.

Pesquisadora: O que mais?

((Rapunzel baixa a cabeça e continua escrevendo na folha)).

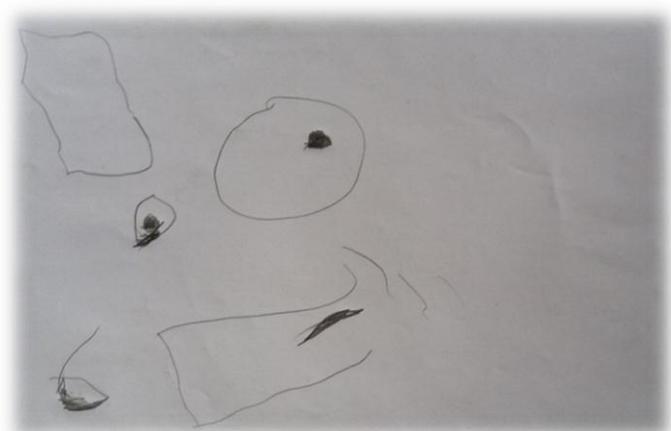
[...]

Figura 50 – Rapunzel lendo o que escreveu.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F290818).

Figura 51 – Escrita de Rapunzel.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F290818)

Figura 52 – Escrita do Robô.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F290818)

Rapunzel e Robô escrevem e falam o que estão fazendo.

Ao ler Rapunzel fala, todas as vezes que lhe perguntei, a mesma coisa. Seus registros no papel são desenhos que fazem com que ela retome o que havia planejado antes de desenhar/escrever. (DC290818)

Durante a conversa com as crianças, cada uma delas relata aquilo que escreveu, suas compreensões acerca da atividade proposta. A maioria das crianças elege como materiais para fazer o Grúfalo o rolinho de papel higiênico, palitos, tinta, novelo de lã, tecido. No momento em que peço que eles leiam o que escreveram algumas crianças destacam a escrita do seu nome, feita por mim, ou pela professora da turma, em um canto da folha.

Na leitura do que escreveu, Hulk lê e o seu dedo acompanha a sua leitura.

[...]

Pesquisadora: O que tu acha que você vai precisar pra fazer o corpo do Grúfalo?

Hulk: A tinta!

Pesquisadora: Tinta? De que cor?

Hulk: Azul e amarela.

[...]

Pesquisadora: E aonde é que você escreveu tinta?

Hulk: Aqui. ((Mostrando a escrita do nome dele feita por mim bem no finalzinho da folha)).

[...]

Pesquisadora: O que tu escreveu ali?

Hulk: Paliito. ((Passando o dedo sobre a escrita))

[...]

Figura 53 – Escrita do aluno Hulk.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (TE290818)

Homem de Ferro destaca com propriedade os materiais que vai usar para fazer o seu Grúfalo. Fala o material e explica como e onde vai usá-lo.

[...]

Pesquisadora: Homem de Ferro você lembra o que você escreveu aqui nessa lista de materiais pra fazer o Grúfalo?

Homem de Ferro: Eu, eu eu, fix a folha, fix um monte de folha.

Pesquisadora: Um monte de folha?

Homem de Ferro: Uhum.

Pesquisadora: Folha do que?

Homem de Ferro: Dá árvere ((árvore))

Pesquisadora: Folha da árvore! Que mais?

Homem de Ferro: Eu fix a casinha.

Pesquisadora: A casinha! Por que você fez essa casinha?

Homem de Ferro: Pá ele morra ((morar)), o ratinho.

Pesquisadora: Pro Grúfalo morar, é?

Homem de Ferro: Uhum.

Pesquisadora: E o que mais você vai usar pra fazer o Grúfalo, além da folha da árvore?

Homem de Ferro: Eu vô, eu vô, daí, daí, daí eu vô piga ((pegar)), daí eu vô fala pá mãe que tem uma tinta tamém ((também)).

Pesquisadora: Você vai usar tinta também?

Homem de Ferro: Uhum.

Pesquisadora: Que cor de tinta?

Homem de Ferro: Vô usa banco.

Pesquisadora: Tinta branca. E como é que tu vai fazer pra fazer o braço do Grúfalo?

Homem de Ferro: Eu vô faze com papeuzinho.

Pesquisadora: Com papel? E o que mais você vai usar? Pra fazer a perna e a garra dele?

Homem de Ferro: Eu vô, eu vô, eu vô piga um papelzinho tamém pá faze a cabeça.

Pesquisadora: Papel também pra fazer a cabeça?! E como que tu vai fazer com o papel pra fazer a cabeça?

Homem de Ferro: Eu vô piga um poco de cola e faze.

Pesquisadora: E daí tu vai cola, vai amassar o papel, tu vai rasgar? O que tu vai fazer pra fazer a cabeça?

Homem de Ferro: Vô rasga primeiro.

Pesquisadora: Primeiro tu vai rasgar?

Homem de Ferro: Uns bem piquininho.

Pesquisadora: É? E o que mais você vai precisar?

Homem de Ferro: Eu vô, eu vô picisa ((precisar)) disso daqui. ((Mostra no papel)).

Pesquisadora: E o que é isso que você escreveu ai?

Homem de Ferro: Uma caminha.

Pesquisadora: Uma caminha? Pra fazer o quê?

Homem de Ferro: Pra ele dormi.

Pesquisadora: Ah, pra ele dormir. Ai você também vai fazer a caminha pra ele dormir?

Homem de Ferro: Já fix exa ((fiz essa)) caminha.

Pesquisadora: Ah! E amanhã quando a gente for montar o Grúfalo, o que mais você vai precisar além das folhas... (...)

Homem de Ferro: Eu acho que eu não tenho muita folhas.

Pesquisadora: Não tem muita folha! Amanhã nós vamos procurar folha pra fazer o nosso Grúfalo. E você vai usar palito?

Homem de Ferro: Xim.

Pesquisadora: Pra quê?

Homem de Ferro: Acho que minha mãe tem um poco ((pouco)) de palito de picolé lá.

Pesquisadora: É! E aqui na sala também tem. E você vai usar o palito pra fazer o quê?

Homem de Ferro: Pá faze o Gúfalo.

Pesquisadora: Que parte do Grúfalo tu vai fazer com o palito?

Homem de Ferro: Eu vô, eu vô faze a perna dele.

Pesquisadora: A perna dele de palito? Que legal!

Homem de Ferro: E depoix pinta a perna dele.

Pesquisadora: Pintar com o que?

Homem de Ferro: Com tinta roxa e com ota ((outra)) cor tamém ((também)).

Pesquisadora: E o que mais tu vai precisar?

Homem de Ferro: Nada!

Pesquisadora: Muito bem!

[...]

Figura 54 – Escrita Homem de Ferro.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (TE290818).

Ao falar sobre como vai ser o seu Grúfalo e que materiais irá usar, Homem Aranha aciona vários recursos, principalmente os gestos, mostrando com as mãos como serão e como fará as partes do seu personagem.

[...]

Pesquisadora: Vamos lembrar o que que o Homem Aranha escreveu aqui na lista? ((Homem Aranha aponta para todas as coisas feitas na folha, uma por vez)).

Pesquisadora: Lê pra mim o que você escreveu.

Homem Aranha: Humm... um lolinho ((rolinho)), um palito, hummm iii....

Pesquisadora: Que mais?

Homem Aranha: Hummm... uma xinta ((tinta)) pá minha mãe, a minha mãe tem xinta ((tinta)) peta ((preta)).

Pesquisadora: E uma tinta preta? E o rolinho você vai usar pra fazer qual parte do Grúfalo Homem Aranha?

Homem Aranha: Huummm... pintado.

Pesquisadora: Pintado! E o rolinho vai ser o que do Grúfalo, vai ser a cabeça, vai ser a barriga, vai ser a pata, vai ser a perna, o que que vai ser o rolinho?

Homem Aranha: Hummm... a garra!

Pesquisadora: A garra dele?!

((Homem Aranha acena com a cabeça fazendo que sim e sorrindo)).

Pesquisadora: E o palito vai ser o que?

Homem Aranha: Mais uma garra!

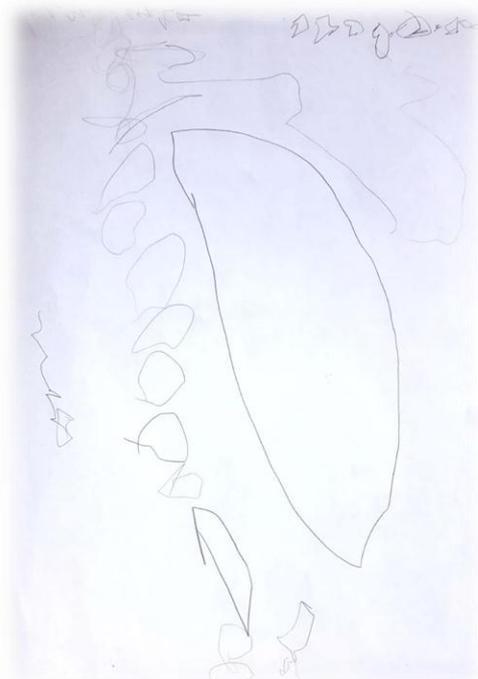
Pesquisadora: Mais uma garra?! E a tinta preta você vai usar pra fazer o que?

Homem Aranha: Pá pinta!

Pesquisadora: E pra fazer a cabeça dele, o que que você vai usar?

Homem Aranha: Huuumm.... ((Coloca o dedo perto da boca e observa)). Uma bola! ((Faz um movimento circular no ar))
Pesquisadora: Uma bola! E essa bola tu vai fazer com o que?
Homem Aranha: Com papel!
Pesquisadora: Com papel! Amassado?
Homem Aranha: E pá xica ((fica)) bem redondinho tomo ((como)), hummm... uma bola que xica ((fica)) ... ((Desenha um monte de círculos no ar))
Pesquisadora: Ai que legal! E o que mais vai ter pra fazer o teu Grúfalo?
Homem Aranha: Só isso!
 [...]

Figura 55 – Escrita Homem Aranha.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (TE290818).

As cenas retratam o diálogo realizado com as crianças sobre as suas escritas, a lista de material que eles precisariam para fazer o Grúfalo. Na primeira cena, Robô e Rapunzel vão realizando a escrita na folha e relatando para mim o que escreveram. Na cena, em alguns momentos, Rapunzel refere-se ao que está fazendo como escrita e em outros diz que está desenhando, como nas falas, *“Eu tô escrevendo uma tinta preta”*, e ainda, *“Espera eu desenha esse, acho que vai dá. Eu já escrevi”*. Essas falas indicam que Rapunzel ainda não diferencia desenho e escrita, para ela desenhar é escrever e escrever é desenhar. A escrita de Rapunzel apresenta formas definidas, são desenhos que representam os materiais que ela irá usar para fazer o seu personagem. Ao solicitar que ela faça a leitura do que escreveu, Rapunzel lê todos os registros que fez no papel, sem repetir e sem nomear duas vezes o mesmo registro. A escrita de Rapunzel pode ser caracterizada como uma escrita diferenciada.

Essa caracterização é trazida por Luria (2001) que afirma que mesmo que os registros feitos pela criança não tenham semelhança alguma com aquilo que quis escrever, ela utiliza signos para dar sentido àquilo que escreveu. (LURIA, 2001).

Ao pedir para Robô que fizesse a leitura do que ele escreveu, ele diz **“Papel higiê... rolinho”**. Quando fala rolinho, seu dedo acompanha a escrita feita no papel e a leitura que ele faz do que escreveu. A escrita de Robô são linhas contínuas, do início ao fim da folha, lembram muito a escrita cursiva, feita por um outro mais experiente. De acordo com os experimentos de Luria (2001), a escrita do aluno Robô é uma imitação do ato de escrever do adulto. Luria (2001) afirma que nessa fase a criança vê o adulto escrever e é capaz de imitá-lo, mas ainda não percebem a escrita como um instrumento.

O ato de escrever ainda é intuitivo, não é um recurso para recordar alguma coisa (LURIA, 2001). Martins e Marsiglia (2015), ao abordar os estudos de Luria, defendem que essa forma de registro da criança “[...] demonstra que o aprendiz por meio de relações intersíquicas, já percebeu que os adultos escrevem e quer imitá-los com as técnicas que possui para isso (relações intrapsíquicas)” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 46).

Hulk ao ser questionado sobre onde havia escrito tinta mostra a escrita do seu nome, feita por mim em um cantinho da folha. Ao pedir que ele fizesse a leitura do que estava escrito, ele passa o dedo sobre a escrita e lê **“Paliüto”**. Nessa ação, há conhecimentos sobre a escrita. As escritas são compostas por letras, mesmo que ele não tenha representado a escrita utilizando-as, ao ser solicitado que fizesse a leitura do que escreveu, ele lê o que vê escrito em sua folha, o que pode indicar que o que ele fez não foi escrita, pois não tem letras, mas foi desenho.

No diálogo entre Homem de Ferro e Homem Aranha, o primeiro relata os materiais que escreveu e diz para que e onde irá usá-los. Sua escrita possui características semelhantes à escrita de Rapunzel. São inúmeros desenhos, signos, que indicam cada um dos materiais a ser usado na montagem do seu personagem. Mas diferentemente de Rapunzel, Homem de Ferro não lê um a um os registros feitos no papel, ele lê no todo, em alguns momentos aponta para um ou para outro registro. O que ele deixa bem claro é que irá precisar de muitas folhas, quando diz **“Eu acho que eu não tenho muitas folhas”**.

A escrita de Homem Aranha também se assemelha aos registros de Rapunzel, pois faz formas circulares aleatórias em diferentes lugares da folha. Ao ser questionado sobre o que escreveu na sua lista, ele não aponta, em nenhum momento, para o seu registro escrito, apenas observa e relata os materiais que irá precisar. Homem Aranha anuncia várias partes do seu personagem e como irá fazê-las, como na fala em que diz que a cabeça do Grúfalo será uma

bola e explica como irá fazê-las dizendo “*É pá xica bem redondinho tomo, huuuummmm... uma bola que xica...*”. Enquanto fala, faz movimentos circulares no ar usando o dedo, ou seja, usa o gesto, que representa um círculo, para auxiliá-lo na explicação de como será a cabeça do seu personagem.

Observamos nas diversas escritas que, para algumas crianças, a escrita é uma imitação do registro feito pelo adulto; para outras, escrita e desenho ainda não possuem diferenças e, ainda, para outras sinalizam por meio de desenhos aquilo que precisam registrar, são signos que têm a função de auxiliar da memória, são “signos mnemônicos” (LURIA, 2001).

Ao finalizar a análise desta proposta de intervenção didática, percebemos que as atividades desenvolvidas foram muito significativas e nos auxiliaram na compreensão de como as crianças representam por meio dos desenhos as suas representações mentais, e ainda, como elas concebem a escrita, suas relações e ações ao serem desafiadas a escrever.

5.1.4 Intervenção didática 4

A proposta didática pensada para a quarta intervenção didática decorre da anterior, na qual foi abordada a obra “**O Grúfalo**”. Naquela sequência, propus que as crianças fizessem uma planta do personagem central da obra com vistas a confeccioná-lo, atividade central nesta intervenção didática. Além da planta, cada criança previu uma lista de materiais que acreditariam serem necessários para construir o seu Grúfalo.

A atividade de confecção do Grúfalo foi pensada e planejada com o intuito de compreender como as crianças agem ao ser proporcionado a elas diferentes materiais para a construção de um personagem, de que maneira elas o representam e de que materiais elas se utilizam nas suas representações. O uso de materiais diversificados e diferentes possibilita à criança que se utilize de diferentes recursos para representar simbolicamente o real, ou, nesse caso, o imaginário. Cada material foi selecionado por seu potencial de exercer a função de signo.

Organizei no centro do tatame os materiais trazidos por mim para que cada criança pudesse confeccionar o seu personagem. Dentre os materiais estavam aqueles que as crianças elencaram em suas listas e outros selecionados por mim (tintas, folhas de árvores, rolinhos de papel higiênico, tecidos, lã, fitas, folhas de ofício, cones, palitos, canudinhos, tampinhas, caixas, papelão, cola, tesoura, cola quente, botões, lantejoulas, entre outros). Depois disso, trouxe as crianças a sentarem-se em roda no tatame e retomei com o auxílio delas o que havíamos trabalhado na aula anterior. Introduzi questionamentos com o intuito de retomar a

história ouvida, seus personagens, entre outros detalhes. Além disso, retomei com as crianças as atividades realizadas, a planta e a lista de materiais.

[...]

Rapunzel: Eli, eli tinha espinho na costela.

Pesquisadora: Espinhos nas costas, nas costelas. Que mais?

Homem de Ferro: O nariz.

Pesquisadora: Como que era o nariz dele.

Homem de Ferro: Peludo.

Pesquisadora: Com pelo! Na ponta do nariz? Que mais?

Batman: Coba ((cobra)).

Pesquisadora: Tinha cobra, também na história, né, muito bem!

Homem de Ferro: Tinha coruja.

Pesquisadora: Tinha coruja também na história.

Ladybag: Raposa.

Rapunzel: Tinha latinho ((ratinho)).

Pesquisadora: A raposa e o ra...tinho. E como mais, qual era o outro jeito que era o Grúfalo? A Rapunzel disse que ele tinha espinhos nas costas, o Homem de Ferro falou que ele tinha um nariz peludo, como mais ele era?

Rapunzel: Eli, eli tinha unhas aqui no pé dele. ((Fala e mostra no seu pé)).

Homem Aranha: Tamém as garra.

Pesquisadora: Tinha garras aonde?

Homem Aranha: No pé. ((Fala e mostra apontando para o seu pé)).

Hulk: E as zoreia ((orelha)). ((Fala e põe as mãos nas orelhas)).

Pesquisadora: E como eram as orelhas dele?

Rapunzel: Assim. ((Fala e coloca as duas mãos nas orelhas, fazendo que as orelhas eram grandes)).

Pesquisadora: Bem pontudas assim?

Rapunzel: Siim.

Pesquisadora: E que tamanho ele era?

Homem de Ferro: Ele era bem assim. ((Fala e mostra com a mão o tamanho do Grúfalo)).

Pesquisadora: E ele fazia barulho?

Crianças: Siiim.

Pesquisadora: Que barulho?

Crianças: Uuuuuuuuuuu....

Homem de Ferro: Todos tinha medo dele.

Pesquisadora: Quem tinha medo dele?

Crianças: Eeeuuu.

Pesquisadora: Vocês! E lá na história quem que era? O Homem de Ferro disse que era quem?

Homem de Ferro: A coruja.

Pesquisadora: A coruja. E a raposa também tinha medo dele?

Homem de Ferro: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Homem de Ferro: E a cobra tamém tinha medo.

Pesquisadora: Por que eles tinham medo será?

Homem de Ferro: Eli, eli, acho que, eli acho que é um bichinho de verdade.

[...]

Figura 56 – Em roda no tatame: retomada da atividade da aula anterior.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F300818).

Em seguida, peguei a prancheta com o desenho e a lista de materiais que cada criança fez. Mostrei e questionei um desenho por vez, para que eles falassem como e o que haviam feito e que materiais haviam pensado que usariam para montar o seu Grúfalo. Depois, entreguei para cada criança a sua prancheta, com o seu desenho, para que eles pudessem olhar o seu desenho e tentar criá-lo, como um personagem, em formato tridimensional.

Figura 57 – Conversa sobre os desenhos.



Fonte: Acervo da pesquisadora (F300818).

Algumas crianças lembravam exatamente o que haviam feito e que materiais haviam dito que usariam na confecção do Grúfalo. Outras só conseguiram retomar as ideias, depois dos questionamentos, e outras ainda, não conseguiram retomar o que haviam pensado, desenhado e escrito. (DC300818)

Depois, junto com as crianças observamos quais materiais estavam no centro de nossa roda. As crianças foram falando quais os materiais que estavam vendo e que conheciam, e também mostravam e perguntavam sobre os materiais que não conheciam.

[...]
Homem de Ferro: Óia!
Pesquisadora: O que é isso aí, será?
Homem de Ferro: Uma cordinha.
Pesquisadora: Como é o nome dessa cordinha será?
Homem de Ferro: Ó, caiu. Eu nem tinha visto. ((Fala quando a professora da turma pega o saquinho com as lãs para mostrar para todos)).
Pesquisadora: Alguém sabe o nome dessa cordinha?
Rapunzel: Siiim.
Pesquisadora: Como que é?
Rapunzel: Um novelo de lã!
Pesquisadora: ã?
Rapunzel: Novelo de lã.
Pesquisadora: Novelo de lã! Muito bem Rapunzel! Sabe pra que que serve o novelo de lã?
Crianças: Siim
Pesquisadora: Pra quê?
Rapunzel: Pá costula lopa ((costurar roupa)).
Pesquisadora: Pra fazer roupas.
 [...]

Figura 58 – Crianças observando os materiais no centro da roda.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F300818).

Nessa cena, de conversa sobre os materiais, Homem de Ferro aponta para a lã e diz que é uma cordinha; ao perguntar se alguém sabe o nome dessa cordinha, a aluna Rapunzel diz que é um novelo de lã e, em seguida, fala qual é a função da lã para as pessoas.

Na próxima cena destacada, Homem de Ferro aponta para um material, até então desconhecido por ele, o qual ele chama de “coiso”.

[...]
 ((Homem de Ferro aponta para um dos materiais, e diz que é um “coiso”)).
Pesquisadora: O que é esse “coiso” aí Homem de Ferro?

Homem de Ferro: É um copo.
Pesquisadora: Quem nem o que?
Homem de Ferro: É um copinho.
Pesquisadora: Será que é um copinho?
Homem de Ferro: Parece um binóculo.
Pesquisadora: Parece um binóculo. O que mais?
Homem Aranha: Isso é uma “toisa”.
Homem de Ferro: É de enxerga assim. ((Põe as duas mãos em um dos olhos, fazendo um cone com a mão, como se fosse um binóculo)).
Pesquisadora: O que você ia dizer que era isso Homem Aranha?
 ((Homem Aranha olha, põe o dedo no rosto, como se estivesse pensando, mas não diz nada)).
Pesquisadora: Sabe para que serve isso aí? Eles usam lá nas fábricas e ao redor disso tem uma coisa chamada linha.
Cinderela: LINHA?
Pesquisadora: Sabe pra que que é linha?
Rapunzel: Sim.
Pesquisadora: Pra que?
Rapunzel: Pra costura ropa, e pra costura coberta.
Homem de Ferro: Pra costura armofada ((almofada)).
Pesquisadora: Isso! Muito bem! E tem linha ao redor desse negócio aí?
Crianças: Nãããoo!
Pesquisadora: Não. Sabe como é o nome disso aí?
Rapunzel: Sim.
Pesquisadora: Como? Como é o nome?
Rapunzel: Redondo.
Galinha Pintadinha: Redondo.
Ladybag: Não sei.
Pesquisadora: Cone... de linha!
Homem de Ferro: Cone de linha.
Pesquisadora: Cone de linha. Que não tem mais linha e agora nós vamos usar pra brincar, pra fazer o nosso personagem.
 [...]

Em seguida, explico para as crianças que cada uma poderá pegar os materiais que precisará para fazer o seu Grúfalo e que eu, pesquisadora, e a professora da turma iremos auxiliar um por um a montar o seu personagem, e que enquanto aguardam podem ir pegando os materiais e pensando em como irão montar o seu Grúfalo.

Alguns bem decididos, levantam e vão pegando o material. Outros apenas observam os colegas. Eu e a professora da turma vamos nos aproximando das crianças, auxiliando-os na montagem e questionando sobre o que cada material seria no personagem, que parte do personagem seria. (DC300818).

Figura 59 – Crianças com seus desenhos para confeccionar o Grúfalo.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F300818).

[...]

((Homem de Ferro pega um rolinho de papel e diz que vai colar um botão)).

Homem de Ferro: Eu vô cola um botão aqui ó.

Pesquisadora: Tu vai colar um botão ai?

Professora: A cabeça do Grúfalo vai ser o rolinho?

Homem de Ferro: Aham.

Pesquisadora: Então vamos pegar a cola. Como que tu quer colar, diz pra profe.

Homem de Ferro: Eu vô cola até nexas ((nessas)) parte só. ((Fala e mostra onde quer colar, girando o rolinho em sua mão)).

Pesquisadora: Tu vai colar em todo o rolinho?

Homem de Ferro: Aham.

Pesquisadora: Por que, o que vai ser o botão?

Homem de Ferro: Daí vai xê, daí vai xê, daí vai xê ((ser)) os zóio ((olhos)).

Pesquisadora: E quantos olhos o teu Grúfalo tem?

((Homem de Ferro mostra sua mão, colocando cinco dedos)).

Pesquisadora: Cinco olhos? Então vamos ver, onde tu quer que a profe coloque a cola?

Homem de Ferro: Bota um aqui.

Pesquisadora: Um aqui. Pode colocar o botão.

Homem de Ferro: Eu vô piga exe ((pegar esse)) botão aqui.

Pesquisadora: Que mais? Onde mais?

Homem de Ferro: Aqui.

Pesquisadora: Um aqui?

Homem de Ferro: Doix ((dois)).

Pesquisadora: Muito bem, onde mais?

Homem de Ferro: Aqui. ((Mostrando onde eu deveria colocar cola)).

Pesquisadora: Aqui. Essa é a cabeça do teu Grúfalo?

Homem de Ferro: Xó exes ((esses)).

Pesquisadora: Só esses? Três olhos têm? Muito bem, e agora o que mais ele tem na cabeça?

Homem de Ferro: Eu vô buta ((colocar)) oto ((outro)) botão na cabeça dele.

Pesquisadora: Aonde?

Homem de Ferro: Bem aqui ó. ((Mostra com o dedo onde quer colocar o botão)).

Pesquisadora: O que que vai ser esse botão ali?
Homem de Ferro: Vai xê ((ser)) a cabeça dele.
Pesquisadora: Mas a cabeça dele não é o rolinho?
Homem de Ferro: Xim ((sim)).
Pesquisadora: Os olhos. E aqui ele tem uma, o que aqui na testa? ((Mostrando na colagem feita)).
Homem de Ferro: É a testa dele.
Pesquisadora: Uma mancha na testa?
 ((Homem de Ferro acena com a cabeça fazendo que sim)).
Pesquisadora: E ele tem boca?
Homem de Ferro: Eu vô faze a boca.
Pesquisadora: Como é que nós podíamos fazer a boca dele Homem de Ferro?
Homem de Ferro: Com, com, com folhinha.
Pesquisadora: Com folha? Então vamos pegar uma folha. Pega uma folha então.
Homem de Ferro: Eu vô pega uma dessas daqui. Eu vô dexa ((deixar)) só um pidacinho.
Pesquisadora: Pode.
 ((Homem de Ferro pega a folha da árvore na mão e vai rasgando)).
Homem de Ferro: Só exe pidacinho ((esse pedacinho)) aqui.
Pesquisadora: Como que nós vamos colar? Aqui em baixo, ou aqui em cima?
Homem de Ferro: Aqui ó. ((Mostrando onde quer colar a folha no rolinho)).
Pesquisadora: A boca dele vai ser em cima dos olhos?
Homem de Ferro: Uhum.
Pesquisadora: Onde que fica a boca?
Homem de Ferro: Bem aqui, ó. ((Mostrando na boca dele mesmo)).
Pesquisadora: Mas aonde é os olhos dele?
Homem de Ferro: Exes ((esses)) olho. ((Mostrando os botões colados))
Pesquisadora: Esses aqui. Então onde fica a boca?
 ((Homem de Ferro coloca a folha no lugar onde quer colar. Passo cola e ele coloca a folha em cima)).
Pesquisadora: Que mais? Ele tem mais o que na cabeça?
Homem de Ferro: Eu picizo daquela coisa lá. ((Apontando para os cones)).
Pesquisadora: Pegá lá então.
Homem de Ferro: Aii, não xai.
Pesquisadora: Puxa, força. Pega todos na mão e puxa.
Homem de Ferro: Tá muito pisado ((pesado)). ((Querendo dizer que estava duro para puxar, que não saía))
Pesquisadora: Segura aqui. ((Peço que ele segure o que já montou para que eu tire os cones, um de cima do outro)).
Pesquisadora: Saiu Homem de Ferro. Pronto.
Homem de Ferro: Óia, não tá colando. ((Se refere a folha que ele quis colocar para ser a boca.))
Pesquisadora: Não tá colando né. O que vai ser isso aí?
Homem de Ferro: Ixo vai xê, ixo vai xê... acho que não vai dá pá faze.
Pesquisadora: Acho que vai, vamos pensar. É pra ser o corpo dele?
 ((Homem de Ferro encaixa o cone no rolinho)).
Pesquisadora: Dá pra ser assim?
 ((Homem de Ferro sorri)).
Homem de Ferro: Pode ser um carro.
Pesquisadora: Um carro né?
Pesquisadora: Ó, será que assim pode ser o cabelo dele?

Homem de Ferro: Pode xê ((ser)).

Pesquisadora: Pode ser Homem de Ferro? Aí vamos colocar com cola quente aqui em cima.

Pesquisadora: Olha só o do Homem de Ferro, que legal que tá ficando! E agora?

Homem de Ferro: Eu quero usa isso.

Pesquisadora: Pra quê? Pra fazer qual parte?

Homem de Ferro: Pá faze aqui ó. ((Com as suas mãos Homem de Ferro mostra que quer colar o papel crepom ao redor do cone)).

Pesquisadora: Tu vai botar uma roupa nele?

Homem de Ferro: Uhuum.

Pesquisadora: E como nós vamos fazer os braços dele? E as garras?

Homem de Ferro: Huuummmm... eu vô faze com a pasta.

Pesquisadora: Com a caixa da pasta de dente? Só tem uma caixa de pasta de dente. Quantos braços ele vai ter?

Homem de Ferro: Com palito.

Pesquisadora: Então pega lá os palitos, pode ir lá buscar.

Pesquisadora: Como que tu vai botar o palito para fazer o braço?

Homem de Ferro: Acho que vô bota axim ó. ((Colocando o palito ao lado do cone)).

Pesquisadora: Não dá pra furar Homem de Ferro, nós vamos ter que colocar... do lado assim? Será que fica?

Homem de Ferro: Eu acho que xim.

Pesquisadora: Eu vou te dar uma dica, pra nós botar ele assim. ((Mostrando que poderia colocar o palito ao lado do cone))

Homem de Ferro: Acho que xim, acho que ali vai dá.

Pesquisadora: Por que eu acho que assim não vai ficar, meu amor, só se nós tirar um pedaço do palito. Dá pra quebrar ele?

Homem de Ferro: Pode!

Pesquisadora: Vamos quebrar então.

Homem de Ferro: Eu quebei, auu!

Pesquisadora: Força!

Homem de Ferro: Auu. Aiii, tira exe pidaxo ((esse pedaço)), acho que eu vô usa xó exe.

Pesquisadora: Esse aqui ou esse aqui? Qual tu quer usar?

Homem de Ferro: Eu vô usa exe.

Pesquisadora: Esse, e qual mais?

Homem de Ferro: Exe aqui.

Pesquisadora: Esse aí? ((Homem de Ferro escolhe dois palitos, dos quais quebramos, para fazer os braços do Grúfalo)).

Pesquisadora: Daí nós vamos colar assim? Assim? ((Mostro as possibilidades de colagem)).

Pesquisadora: Como que tu quer colar o braço?

Homem de Ferro: Axiim.

Pesquisadora: Assim? E assim?

((Homem de Ferro acena com a cabeça fazendo que sim)).

((Nos dirigimos até a cola quente para colar os braços do Grúfalo)).

Pesquisadora: Aonde tu quer que a profe cole?

Homem de Ferro: Aqui, ó. ((Mostrando onde quer que eu cole)).

Pesquisadora: Aqui? De que jeito? Assim, ou assim? ((Mostro novamente as possibilidades de colagem)).

Homem de Ferro: Não, axim.

Pesquisadora: Assim? ((Homem de Ferro quer que o braço do seu Grúfalo fique aberto

para os lados do corpo. Então colo do modo que ele pediu)).

Pesquisadora: Segura aqui.

Homem de Ferro: Ooooo, que cola ruim. Cola muito ruim parexe.

Pesquisadora: É, na verdade ela tem que secar, ela é quente demais.

Pesquisadora: Se cair, nós vamos achar outro jeito né Homem de Ferro?

Homem de Ferro: Aham.

Pesquisadora: Vamos soltar pra ver. Iiii vai cair...

Homem de Ferro: Caramba! Que que nós fazemo ((Nós fazemos)) com o nosso!

((Consigo colocar os palitos no rolinho de papel)).

Homem de Ferro: Vai fica bem bunito.

Pesquisadora: O que mais você vai colocar?

Homem de Ferro: Eu vou colocar aquele coiso lá ((Aponta para um dos materiais do centro da roda)).

Pesquisadora: Vai lá e pega então.

Homem de Ferro: A ropa ((roupa)) dele.

Pesquisadora: Vamos por a roupa dele? Como é que você quer por a roupa dele?

Homem de Ferro: Eu bota axim. ((Fala e mostra com as mãos como quer colocar a roupa no seu Grúfalo)).

Pesquisadora: Pega lá, então, e monta.

((Homem de Ferro pega um pedaço de papel crepom e coloca ao redor do cone, para fazer a roupa do seu Grúfalo)).

Homem de Ferro: Tem que rasga o papelzinho.

Pesquisadora: Pode rasgar.

Homem de Ferro: Bota uma cola ali.

Pesquisadora: Vamos botar aquela outra cola, traz aqui.

Homem de Ferro: Acho que eu tenho que duba ((dobrar)).

Pesquisadora: Dobrar? E tu vai botar aonde?

((Homem de Ferro coloca o papel onde quer que ele seja colado)).

Pesquisadora: Aí que lindo que ele vai ficar! Vem cá então.

((Nos dirigimos ao local onde há a cola quente para colarmos o papel crepom no cone)).

Pesquisadora: Vem cá, como que tu quer botar?

Homem de Ferro: Eu vô bota bem nexa partizinha ((nessa partezinha)).

Pesquisadora: Então a profe Mônica vai botar uma cola aqui. Coloca em cima.

((Homem de Ferro coloca o papel sobre a cola)).

Pesquisadora: Isso. E aí vamos colocar uma cola atrás pra fechar, né?

((A professora pede se pode recolher, dos alunos que já terminaram, os seus personagens, digo a ela que sim, que pode coloca-los sobre a mesa)).

Homem de Ferro: O meu não tá prontinho.

Pesquisadora: O que mais que tu vai fazer?

Homem de Ferro: Ô, eu quero bota uma tampinha bem aqui.

Pesquisadora: Pega lá a tampinha então. O que vai ser essa tampinha Homem de Ferro?

Homem de Ferro: Aqui, ó. ((Coloca a tampinha no cone)).

Pesquisadora: O que vai ser isso aqui?

Homem de Ferro: Vai xê a barriga dele.

Pesquisadora: A barriga dele!! E o que mais falta, vamos pensar pra nós ir lá colar depois.

Homem de Ferro: Eu acho que eu vô piga ((pegar)) uma fita.

Pesquisadora: Uma fita? Pra fazer o quê?

Homem de Ferro: Pá cula ((colar)) bem aqui, ó. ((Mostra com as duas mãos onde quer colar a fita)).

Pesquisadora: O que vai ser a fita?

Homem de Ferro: Dai vai xê, daí vai xê, daí depois eu vô faze o pé dele.
Pesquisadora: Tá, então pega a fita lá. Como que tu quer botar a fita?
Homem de Ferro: Vamo cula aqui, ó. ((Mostra com a mão onde quer colocar)).
Pesquisadora: Aqui?
Homem de Ferro: Uhuum.
Pesquisadora: Assim? Amarrar? Segura ele.
Homem de Ferro: Eu vô deixa ele bem bonito.
Pesquisadora: O que vai ser isso aqui, a fita é o que mesmo?
Homem de Ferro: Vai xê uma coisa.
Pesquisadora: Que coisa?
Homem de Ferro: Vô deixa bem lindo pá mãe vê.
Pesquisadora: Tá! Que mais que falta no teu?
Homem de Ferro: Eu vô bota uma tampinha.
Pesquisadora: Aqui a tampinha né?
Homem de Ferro: Uhum. Acho que vai pixisa de cola.
Pesquisadora: Vai precisar de cola. Leva lá pra profe Minucha colocar a cola.
 [...]

Figura 60 – Crianças montando o Grúfalo.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F300818).

Homem de Ferro usa diversos materiais e explica qual a utilidade, o papel de cada um em sua montagem. Usa a folha de árvore, o palito e o rolinho de papel higiênico, materiais que foram escritos por ele na lista feita na aula anterior. Para o menino, um botão colocado sobre os olhos era a testa do seu Grúfalo, e uma tampinha era a barriga do personagem.

Enquanto auxilio Homem de Ferro na montagem do seu Grúfalo, ouço as crianças falando sobre os materiais e como irão usar, o que cada material será no seu Grúfalo. Uns dizem que vão colocar o botão para fazer os olhos, os palitos para ser as pernas ou as mãos. Uns dizem

que querem por a roupa, outros que querem por a lâ. Isso tudo eles conversam entre eles, sem a minha interferência ou a da professora. (DC300818)

Depois de montar o seu Grúfalo, Homem de Ferro ajuda o colega Capitão América a montar e pensar em que materiais ele poderia usar para fazer o seu personagem.

[...]

Pesquisadora: Como que o Capitão América vai fazer o Grúfalo?

Homem de Ferro: Ele disse que ele que faz assim...

Pesquisadora: Diz pra profe Mônica como que tu vai fazer?

Homem de Ferro: Eu vô ajuda ele, vô dá ideias.

Pesquisadora: Está bem.

Capitão América: Vô bota o zóio ((olhos)) aqui.

Pesquisadora: Esse é o olho. E qual mais é o olho? É um olho só ou tem mais olhos?

Capitão América: Mais.

Pesquisadora: Qual que é o olho?

Homem de Ferro: Aqui ó. Ele dixex exes ((esses)).

Pesquisadora: Tá. Onde vai esse?

Capitão América: Vai mais aqui, ó. ((colocando a outra tampinha no cone)).

Pesquisadora: O que é isso aqui?

Capitão América: Huuummm... se disse lá foia ((fora)).

Pesquisadora: Vai ser o que, os olhos?

((Capitão América acena com a cabeça fazendo que sim)).

Pesquisadora: Tá, os olhos. Que mais?

Homem de Ferro: Ele disse que ele que cola essa coisa bem aqui, ó.

Pesquisadora: Tá, e o que vai ser esse aqui? ((Pedindo sobre o tecido que ele quer colar)).

Capitão América: A opa ((roupa)).

Pesquisadora: Ah, a roupa, então coloca aqui, Homem de Ferro, pode colocar.

Homem de Ferro: Ah pixisa ((precisa)) da cola, não é?

Pesquisadora: Siim, então vamos lá colar esses dois e o Capitão América vai dizer o que mais que falta. Vem cá Capitão América.

Pesquisadora: Um olho, né Capitão América, aqui? E esse é o outro olho? E esse aqui, nós vamos colocar aonde ((Referindo-me ao tecido)).

Capitão América: Vô bota mais aqui.

Pesquisadora: Aqui? É o que?

Capitão América: A opa ((roupa)).

Pesquisadora: A roupa dele. Assim?

((Capitão América acena com a cabeça, dizendo que sim)).

Pesquisadora: Capitão América, o que mais que falta no teu boneco?

Capitão América: Hummm, só assim.

Pesquisadora: Ele não tem braço?

Capitão América: Sim.

Pesquisadora: Como vai ser o braço?

Capitão América: Ele vai assim. ((Mostra um canudinho)).

Pesquisadora: Quantos braços ele tem?

((Capitão América alcança dois canudinhos)).

Pesquisadora: Aonde tu vai por o braço?

Capitão América: Aqui. ((Coloca o canudinho onde quer que seja o braço)).

Pesquisadora: Aqui. E o outro?

Capitão América: Aqui. ((Mostrando novamente onde quer que coloque)).

Pesquisadora: Um de cada lado?

Homem de Ferro: Capitão América, você vai goxta dexta ((gosta dessa)) coisa. ((Homem de Ferro está dando ideias, para o Capitão América de materiais e de como usar os materiais)).

Homem de Ferro: O profe Mônica, ele disse que vai gostar dessa coisa.

Pesquisadora: Você vai usar a lã pra fazer o que Capitão América?

Capitão América: Humm, pá ele fica bonito.

Pesquisadora: Então pega o que você quer e vamos colar.
((Homem de Ferro e Galinha Pintadina trazem para mim duas cores de lã diferente)).

Pesquisadora: E é essa cor que ele quer? Qual cor que o Capitão América quer?

Capitão América: Esse. ((Mostrando outra cor)).

Pesquisadora: Então traz aqui. Como que tu quer bota a lã?

Capitão América: Aaa, mais aqui.

Pesquisadora: Tu vai fazer um cabelo nele? Assim? Aqui?
((Capitão América acena com a cabeça e sorri)).

Pesquisadora: Assim? Aqui?
((Capitão América acena com a cabeça fazendo que sim)).

Pesquisadora: Tá! O que é isso aqui?

Capitão América: O cabelo!!

Pesquisadora: O cabelo! Olha profe Minucha, tem cabelo o do Capitão América.

Professora: Ai que lindo!!

Pesquisadora: Que mais Capitão América?

Capitão América: Aaaa, aqui é, hummmm, a baiga ((barriga)).

Pesquisadora: A barriga? E como é que tu vai fazer a barriga?

Capitão América: Com uma tampinha.

Pesquisadora: Então pega a tampinha.

Capitão América: Tó!

Pesquisadora: Onde tu vai botar?
((Capitão América coloca a tampinha onde quer que eu cole)).

Pesquisadora: O que vai ser isso aqui?

Capitão América: Hummm, a baiga ((barriga)).

Pesquisadora: Ah, a barriga dele! Que mais que falta? Capitão América, que mais que falta aqui?

Capitão América: Isso é a boca. ((Mostrando a tampinha que antes dizia que era a barriga)).

Pesquisadora: Ah, é a boca, mudou de ideia?

Pesquisadora: Capitão América, tá pronto o teu ou falta mais alguma coisa?

Capitão América: Uhum.

Pesquisadora: Ele tem pernas?

Capitão América: Sim.

Pesquisadora: Como é que nós vamos fazer as pernas.

Capitão América: Eu vô bota assim. ((Pegando um punhado de canudinhos)).

Pesquisadora: Tudo isso?
((Capitão América acena com a cabeça fazendo que sim)).

Pesquisadora: Acho que não vai dar tudo isso. Vamos por dois pra fazer as pernas? Quantas pernas ele tem?

Capitão América: Assim. ((Mostrando três dedos)).

Pesquisadora: Quanto é assim? Conta, vamos contar. Capitão América, vamos contar

quanto é assim? ((Conto junto com ele))

Pesquisadora: Quanto que é então?

Capitão América: Cinco.

Homem de Ferro: O Capitão América, o Capitão América, vamo muda de ideia Capitão América?

Homem de Ferro: O Capitão América mudou de ideia.

Pesquisadora: Onde que tu quer colar as pernas?

Homem de Ferro: Ele que cola uma coisa ali atas ((atrás)) dele.

Capitão América: Aqui. ((Mostrando na parte debaixo do cone)).

Pesquisadora: Aqui embaixo?

((Capitão América acena com a cabeça fazendo que sim)).

Capitão América: Eu vô bota isso tamém.

Pesquisadora: O que que vai ser o botão. O botão vai ser o que?

Capitão América: Huuummm... aqui eu vô bota.

Pesquisadora: O que que vai ser o botão?

Capitão América: O botão vai sêêê... huuummm... ooo aqui ó. ((Mostra o umbigo dele)).

Pesquisadora: Aaaah, o umbigo!! Aonde vai o umbigo?

Capitão América: Aqui. ((Mostrando o umbigo dele)).

Pesquisadora: E no teu boneco vai aonde?

Capitão América: Aqui vai o umbigo. ((Mostra que devo colar sobre o tecido já colado)).

Pesquisadora: Aqui vai o umbigo?

((Capitão América acena com a cabeça fazendo que sim)).

Pesquisadora: Tá! Coloca ali. ((Depois de pôr a cola, peço que ele coloque o botão)). Tá pronto?

Capitão América: E paiece mais um umbigo.

Pesquisadora: Mais um? Quantos umbigo ele tem?

Capitão América: Cinco.

Pesquisadora: Meu Deus do céu. Aqui, ou aqui?

Capitão América: Aqui ((Mostrando onde devo colocar a cola)).

Pesquisadora: Quantos umbigo tu têm?

Capitão América: Cinco.

Pesquisadora: Só um né? Pronto?

Capitão América: Siim.

[...]

Enquanto auxilio as crianças, é necessário parar, responder as perguntas de outras crianças. Alguns querem ajuda logo, preciso pedir que esperem um pouquinho. As crianças foram fantásticas em suas criações, usaram vários materiais, cada um fez o seu, do seu jeito. O auxílio da professora titular foi essencial nesse momento, pois ao ajudar às crianças ela também os questionava e os fazia pensar sobre como montar, o que usar e o que cada material representaria no personagem montado. As crianças auxiliavam-se entre si, faziam tentativas de colocar tecido, amarrar, colocavam botões, palitos no cone e também no rolinho, testando como ficaria melhor. Alguns foram extremamente solícitos com os colegas, ajudando e dando diferentes ideias. Teve alguns que queriam fazer igual ao do colega, mas, quando começamos a montar o seu personagem, as ideias surgiam com ajuda dos questionamentos, observações e ideias da professora e da pesquisadora. Foi um momento extremamente lindo, desafiador e inusitado para as crianças. (DC300818)

Cada criança fez o seu Grúfalo, com muita criatividade e alegria. Alguns usaram os materiais que haviam escrito na lista, mas a maioria das crianças usou outras coisas, sem se referenciar no desenho que estava à sua frente. Estavam empolgados com a diversidade de materiais e queriam usar um pouco de tudo.

Depois que todos montaram o seu Grúfalo, cada criança apresentou para os colegas o seu personagem, dizendo como fez e o que era cada objeto colado. Durante a apresentação do seu personagem, usamos a foto e um balão, (🗨️) com a fala da criança.

Figura 61 – Grúfalo Homem de Ferro.



Homem de Ferro: Eu, eu botei aqui. Os zóio ((olhos)). Aqui é a barriga dele. O baço ((braço)).

Fonte: Acervo da Pesquisadora (F300818).

Figura 62 – Grúfalo da Maria.



Maria: A opa ((roupa)) e barriguinha, e a boquinha, e o zóio ((olhos)), e o baço e a peina((perna)).

Fonte: Acervo da Pesquisadora (F300818).

Figura 63 – Grúfalo do aluno Galinha Pintadinha.



Galinha Pintadinha:
Aqui é o zóio ((olhos)), e aqui a boca, e aqui o nariz, do lefante ((elefante)), os baços e aqui os pés. A baiga ((folha colada no cone)).

Fonte: Acervo da Pesquisadora (F300818).

Figura 64 – Grúfalo do aluno Capitão América.



Capitão América: Eu fiz a, a, a, o baço ((braço)), o to baço, dois peina ((perna)), o naiz, dois zóio ((olhos)) e o cabelo. Aqui é a opa ((roupa)), e aqui é o umbigo.

Fonte: Acervo da Pesquisadora (F300818).

Figura 65 – Grúfalo da aluna Ladybag.



Ladybag: A cabeça, a boca, os olhos, e a sobancelha ((sobrancelha)).

Fonte: Acervo da Pesquisadora (F300818).

Figura 66 – Grúfalo do aluno Homem Aranha.



Homem Aranha: Eu xis ((fiz)) com canudinho, tampinha o naiz ((nariz)), o zóio ((olhos)), a boca, de voa ((mostra o canudinho colocado em cima do cone)).

Fonte: Acervo da Pesquisadora (F300818).

Figura 67 – Grúfalo do aluno Batman.



Batman: A baiga, o baço, um papel e a peina. Um pé, oto ((outro)) pé. A calça dele ((mostrando o tecido colado no cone)).

Fonte: Acervo da Pesquisadora (F300818).

Figura 68 – Grúfalo da aluna Cinderela.



Cinderela: Aqui é os olhos, um enfeite. Uma saia, as pernas, e esses são os braços.

Fonte: Acervo da Pesquisadora (F300818).

Figura 69 – Grúfalo do aluno Hulk.



Hulk: Aqui é a boca, o nariz, o zóio ((olhos)). Aqui os zovido ((ouvidos)). E aqui é a cabexa ((cabela)) e as costas.

Fonte: Acervo da Pesquisadora (F300818).

Figura 70 – Grúfalo da aluna Rapunzel.



Rapunzel: Esses são os botão, a saia, as perna, os braços, a boca, o ouvido, os olhos e a boca.

Fonte: Acervo da Pesquisadora (F300818).

Nesse momento, as crianças mostraram alegria, satisfação e orgulho frente ao trabalho que fizeram. Batemos palmas para todos, depois de apresentarem o seu boneco. Em seguida, quiseram saber se levariam o trabalho para casa. Quando lhes disse que sim, vibraram, bateram palmas, sorriram. Foi um momento muito gratificante, um momento maravilhoso. (DC300818)

O apoio e auxílio da professora da turma foram essenciais para a realização da atividade, pois juntas conseguimos organizar e auxiliar as crianças.

Em todos os momentos de construção do personagem do Grúfalo, a professora da turma me acompanhou e acompanhou os alunos, mostrou alegria com a atividade desenvolvida, e disse muitas vezes que estava surpreendida com o desenvolver da atividade e com o resultado. Ao auxiliar as crianças, foi possível perceber que a professora da turma, questionava as crianças, auxiliava-os, mostrava possibilidades, deixava-os serem protagonistas de seu próprio trabalho. As crianças, apesar de terem de esperar a sua vez para receber o auxílio para montar, questionavam, faziam tentativas de montagem, ajudavam e davam ideias aos colegas, diziam os materiais que usariam para suas montagens e também para a montagem dos seus colegas. Aqueles que esperavam a sua vez, brincavam com os cones e com os rolinhos, usavam-nos como binóculos. Juntavam palitos nas mãos e brincavam com os palitos e canudinhos. Tentavam encaixar um canudinho no outro e brincavam com eles. observavam os colegas e interagiam com eles. Enquanto eu, pesquisadora, auxiliava o Homem de Ferro

na montagem de seu boneco, Capitão América olhava atentamente, observando o que eu e o Homem de Ferro conversávamos e decidíamos sobre o seu boneco. Essa atividade foi desafiadora, tanto para mim pesquisadora, quanto para a professora da turma e para as crianças, pois nem a professora, nem as crianças tem como hábito em sua rotina atividades como essa. (DC300818)

Figura 71 – Grúfalos montados pelas crianças.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F300818).

Na entrevista, realizada com a professora da turma, ela comentou a atividade realizada a partir da história do Grúfalo, destacando a confecção do personagem como a **“melhor atividade desenvolvida na semana”**, pois, segundo a professora, as crianças tiveram a oportunidade de criar, de se ajudar, de se envolver na montagem do seu personagem sem o controle constante do professor, apenas pela mediação proporcionada nesses momentos.

Nesse dia, nesse momento, eu tentei muito deixar eles falarem e fazerem mais do que eu dizer o que fazer. Eu penso que eu sou um pouco assim, dou um pouco de asas para eles voarem, trazendo coisas diferentes, que eles possam aprender coisas novas, mas também eu seguro um pouco demais, a questão de querer controlar, segurar demais. Mas eu vejo que eu tenha que, de repente, fazer uma medida, mas eu acho que é nosso papel mediar, estimular, para que eles pensem, criem, construam, se desenvolvam, para que eles saibam o que vão fazer o que vão falar. Nesse dia, também, eu percebi eles se ajudando, isso foi muito legal, e como a gente acha que essas atividades serão uma bagunça, e eu acho que foi a mais legal, a mais divertida, a melhor atividade. E como a gente como professor, pensa que vai ser de uma maneira, a gente, às vezes, tem receio de fazer alguma coisa e pensar que não vai dar certo, que vai virar uma bagunça, e, às vezes, é o que mais dá certo. Então, acho que como função de professora, temos que medir, fazer essas medidas, tentar igual, estimular, mostrar, instigar, desenvolver, eles se ajudarem e aprenderem. Eu amo de paixão eles! Muitas coisas

que eu faço com eles eu gostaria de ter feito, de ter tido. É uma realização! Por mais que eu tenha assim esse jeito, que tu disse que não é medir o certo e o errado, mas tu me fez pensar muito assim, na minha postura, na minha ação, o que pode continuar, o que eu posso fazer diferente, o que é bom, o que tem de continuar, o que tira um pouco, mas o que deixa um pouco, é gratificante. Eu achei que foi o dia em que eles mais conseguiram demonstrar a criatividade, o inventar. E foi o dia que achei que ia ser o mais difícil, em questão que, aquilo que você falou, as coisas iam estar ali no meio e eles iam ter que se escolher e inventar e nós ajudar a fazer. Então é aquilo que você disse da caixa dos brinquedos, colocar lá e ver o que eles vão pegar e o que eles vão fazer, então aquela parte do controle. Então, acho que nesse dia, foi o dia em que eu mais fiquei apreensiva, mas foi o dia que eu achei que foi mais legal. Em questão que eles iam estar livres para escolher o que estava ali e que eu não estava controlando todos o tempo todo. E eles conseguiram, muito, muito, muito. (E190918)

Observa-se na fala da professora suas reflexões sobre a atividade desenvolvida, as ações das crianças e as interações que foram produzidas, e, principalmente, a percepção da professora quanto às capacidades de criação e imaginação das crianças, as quais foram reconhecidas com a montagem do personagem Grúfalo. As crianças demonstraram criatividade, pois foram desafiadas a pensar e a dar significado para aquilo que estavam construindo, foram protagonistas da atividade, da confecção do seu personagem, diferentemente de momentos em que realizam atividades mecânicas, nas quais elas não são instigadas a criar, representar, imaginar, significar aquilo que fazem, ser protagonistas de suas criações, o que resulta em momentos sem significado e que não promovem o seu desenvolvimento simbólico.

Nas cenas apresentadas, é possível percebermos o movimento feito pelas crianças, pela professora da turma e por mim, pesquisadora, na montagem dos personagens e na mediação dos materiais e da utilidade de cada um na execução da tarefa. Na cena em que Homem de Ferro monta o seu personagem, é possível perceber o uso de materiais que foram elencados por ele no momento da escrita da lista (intervenção didática número 3) e a escolha por outros materiais para a montagem. Todos os materiais usados foram justificados por ele, explicando porque estava usando, o que cada um representava em seu personagem. Inicialmente, ele pega um rolinho e nesse rolinho quer colar botões, que ele diz que serão os olhos, *“Daí vai xê, daí vai xê, daí vai xê os zóio”*. Primeiro ele diz que o seu Grúfalo possui cinco olhos, depois coloca dois e o terceiro, por questionamentos meus, ele diz que é a testa. Aqui, novamente, se observa o quanto os questionamentos possibilitam a retomada das ideias, o repensar, o buscar um argumento que justifique cada escolha feita durante a montagem. Homem de Ferro usa a folha de árvore (material que foi escolhido por ele no dia anterior durante a escrita da lista), que serve para representar a boca do Grúfalo. Ele usa também o

cone, material que havia lhe chamado atenção no momento da roda, em que observávamos os materiais apresentados por mim.

Homem de Ferro pega também uma tampinha de garrafa pet e pede que ela seja colada no cone. Quando pergunto a ele o que a tampinha representa ele diz *“Vai xê a barriga dele”*.

A cena que envolve a montagem do Grúfalo do Capitão América também é carregada de significações. Capitão América recebe o auxílio do colega Homem de Ferro, que diz que está dando ideias para o colega, *“Eu vô ajuda ele, vô dá ideias”*. Logo que me aproximo do Capitão América, que já tem em mãos um cone e tampinhas e logo me diz *“Vô bota o zóio aqui”*. Depois, pega um pedaço de TNT (tecido) e mostra no cone onde quer colocá-lo. Ao indagar-lhe o que será esse tecido, ele prontamente diz *“A opa”*. Capitão América mostra-se bem decidido na escolha dos materiais para montar o seu personagem, pega canudinhos para representar os braços e as pernas e lã para fazer o cabelo. Os colegas Homem de Ferro e Galinha Pintadinha sugerem cores de lã, mas o Capitão América escolhe outra, aquela de que ele gosta.

Capitão América pega botões na mão, dizendo “Eu vô bota isso tamém”. Quando lhe pergunto o que o botão irá representar, ele diz, *“O botão vai sêêêê... huuuummmm... ooo aqui ó!”*, ao falar isso, ergue sua camiseta e aponta para o seu umbigo. O que botão representaria o umbigo, e ele quis colocá-lo sobre o tecido colado.

No momento da apresentação do seu personagem para os colegas, cada criança destaca o que os materiais usados representam no personagem montado. Galinha Pintadinha destaca o nariz, que representara com um pedaço de fita colorida, pois o nariz do seu Grúfalo é um nariz de *“lefante”* (elefante). Ainda, usa uma folha de árvore para representar a barriga do seu Grúfalo. Homem Aranha, ao apresentar o seu Grúfalo, mostra o canudinho que colocou sobre o cone (a cabeça do seu Grúfalo) e diz que é *“de voa”*.

Ao observar o movimento de produção das crianças, é possível perceber o quanto a imaginação, a criatividade e o simbolismo se fizeram presentes. Cada um a seu modo, conseguiu executar a atividade e criar o seu Grúfalo. Alguns usaram inúmeros materiais, fazendo diferentes detalhes, outros representaram o mais básico, o mais simples de um ser, de um personagem.

As representações feitas pelas crianças na confecção do Grúfalo mostram o desenvolvimento da capacidade simbólica de cada uma delas, pois transferem o significado para o material, dando a cada objeto uma função. Mello e Bissoli (2015) afirmam que, aos poucos, as representações feitas pelas crianças “[...] se transformam em representações simbólicas ou signos, pois passam a ser utilizadas pela criança, como formas de substituir o

real” (MELLO; BISSOLI, 2015, p. 142). As autoras acrescentam ainda que “A criança torna-se capaz de procurar nos objetos um indício que estabilize seu significado e que indique um novo signo”. (2015, p. 142). É notável que cada objeto escolhido para representar cada uma das partes do Grúfalo não era aleatória, pois possuía alguma semelhança com o real, por exemplo, os olhos foram representados por todas as crianças com botões ou tampinhas, as pernas e os braços, com canudinhos ou palitos.

Essa capacidade de dar a um objeto a função de signo é extremamente importante para o desenvolvimento simbólico da criança. Vigotski (1995) diz que essa é uma “descoberta extraordinária” feita pela criança. E afirma ainda que nesse momento “[...] el signo adquiere un desarrollo objetivo independiente que no depende del gesto infantil” (VIGOTSKI, 1995, p. 190).

Esse movimento, de usar um objeto com a função de signo, é encontrado na confecção dos personagens das crianças, que através do significado atribuído a cada objeto escolhido para a sua montagem dão-lhe uma outra função, uma função simbólica. Vigotski (1998) afirma que “Os objetos cumprem uma função de substituição [...] os objetos não só podem indicar as coisas que eles estão representando como podem, também, substituí-las. [...] sob o impacto do novo significado adquirido, modifica-se a estrutura corriqueira dos objetos”. (VIGOTSKI, 1998, p. 144-145).

No decorrer do desenvolvimento as crianças vão tornando suas ações e os significados dessas ações cada vez mais elaborados, até atingirem um significado simbólico. O papel do professor é fundamental no desenvolvimento da capacidade simbólica das crianças, pois como registrado nas cenas e também nos excertos do diário de campo, a mediação propiciada pela professora da turma e por mim, pesquisadora, foi fundamental na atividade desenvolvida. As indagações, observações, sugestões feitas para as crianças possibilitaram que elas observassem, analisassem, revissem e reestruturassem o seu pensamento, fazendo com que cada uma das ações feitas pelas crianças tivessem significado e fossem significadas por elas.

Percebemos que a realização dessa atividade possibilitou a criação, a interação, a imaginação e também o desenvolvimento da capacidade simbólica. Além disso, proporcionamos um momento de reflexão para a professora da turma, que afirma na entrevista: ***“[...] tu me fez pensar muito assim, na minha postura, na minha ação, o que pode continuar, o que posso fazer diferente, o que é bom, o que tem de continuar, o que tira um pouco, o que deixa um pouco, é gratificante”***. (E190918).

Desse modo, é possível perceber a importância de práticas na Educação Infantil que envolvam a imaginação, a criação, práticas que tenham o intuito de desenvolver a capacidade

de representação simbólica das crianças. Nesse sentido, Mello (2014) defende que se queremos que as crianças aprendam a ler e a escrever é imprescindível que as práticas desenvolvidas em sala de aula envolvam,

[...] o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens: a expressão oral por meio dos relatos, poemas e músicas, o desenho, a pintura, a colagem, o faz-de-conta, o teatro de fantoches, a construção com retalhos de madeira, com caixas de papelão, a modelagem com papel, massa de modelar, argila. (MELLO, 2014, p. 33)

Proporcionar um trabalho com diferentes recursos e materiais na Educação Infantil, é possibilitar a criação, a imaginação, as interações e o desenvolvimento simbólico das crianças, essenciais para a aquisição de habilidades mais complexas e abstratas como a escrita.

Por fim, ao finalizar a análise dessa intervenção didática, das atividades nela propostas, percebemos que o objetivo a que essa intervenção se propôs foi conquistado com êxito e superação, pois percebemos o quanto atividades assim, que instigam a criança a criar, são potentes situações de desenvolvimento das suas capacidades simbólicas e representativas.

5.1.5 Intervenção didática 5

Para o último dia de intervenção didática, escolhemos a obra **“O dia-a-dia de Dadá”**, de Marcelo Xavier. Dia-a-dia de Dadá é um livro de imagens cuja sequência mostra cenas do cotidiano de uma menina. Escolhemos essa obra para que, por meio de sua fruição e da oferta de um espaço organizado e pensado para a brincadeira de faz-de-conta, pudéssemos observar as representações, produções e interações das crianças nesse ambiente. A organização desse momento se deu com base nos estudos de Horn (2004) sobre os espaços na Educação Infantil. Para a autora, “[...] é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar [...]” (HORN, 2004, p. 19).

Para iniciar o trabalho, organizo as classes das crianças em semicírculo, em frente de um varal, previamente colocado. Levo impressas as imagens do livro e entrego uma imagem para cada criança. O intuito dessa primeira atividade é que as crianças observem a imagem que receberam e relatem aos colegas o que estão vendo nela.

Depois de todas as crianças observarem e falarem sobre a imagem aos colegas, proponho-lhes que as organizemos no varal conforme a ordem que pensam ser a mais adequada ao que ocorre no dia a dia da menina Dadá.

[...]

Pesquisadora: Vamos ver, Hulk o que tem no teu desenho aí?

Hulk: Uma menina numa coisa.

Pesquisadora: O que que a menina está fazendo aí?

Hulk: Tá no piano. ((Faz com os dedos o gesto de tocar piano)).

[...]

Homem Aranha: Acodando! ((Acordando)). ((Se espreguiça como Dadá)).

Pesquisadora: Acordando!! É dia ou é noite aqui será?

[...]

Os questionamentos que fiz tinham por objetivo que as crianças fossem percebendo detalhes das cenas e situando a dimensão temporal presente nelas. Depois de construirmos a sequência de imagens conforme as ideias e hipóteses das crianças, confrontamos a ordem proposta na obra com a produzida pelas crianças. Logo no início, perceberam que a sequência montada por eles estava diferente da sequência trazida no livro. Observamos as razões que levaram o autor a encadear daquela forma as imagens e reorganizamos o nosso varal.

Com essas atividades, foi possível perceber que as crianças ainda estão em construção da sequência cronológica dos fatos, algumas já conseguem observar e relatar cenas de seu próprio cotidiano estabelecendo essa organização, outras estão construindo esse conhecimento, e esse tipo de atividade mostra-se extremamente interessante e importante para o desenvolvimento do conceito de tempo, em que através de imagens, de cenas que são vividas por eles cotidianamente, esse conceito possa ser apropriado pelas crianças. (DC310818)

Figura 72 – Pesquisadora mostrando as imagens do livro e conversando com as crianças.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F310818).

Depois disso, comento com as crianças que o livro que lemos hoje é diferente, porque nele não há escritas, apenas imagens, e que juntos iremos construir, inventar uma história, por meio das observações das cenas.

[...]

Pesquisadora: E quem é que está sentado junto com a Dadá na mesa?

Hulk: O gato.

Pesquisadora: O gato. E a boneca está sentada onde Ladybag?

Cinderela: Na mesinha dela.

Pesquisadora: Na mesinha dela. Vocês viram que a boneca também tem um lugar pra sentar?

Crianças: Sim.

Pesquisadora: E o que tem do lado da Dadá aqui no chão, ó?

Hulk: Deixa eu vê. Uma bolsa.

Pesquisadora: Será que ela vai aonde depois de tomar café? De bolsa?

Homem de Ferro: Eu acho que ela vai lá compa ((comprar)) uma coisa.

Pesquisadora: Será? Olha aonde ela vai? ((Mostro a próxima imagem)).

Hulk: Pá escola.

Pesquisadora: Para a escola! De mochila, de bolsa.

Hulk: O gato.

Pesquisadora: E o gato?

Hulk: Tá aqui.

Pesquisadora: O gato foi na escola com ela? Será que o gato vai aprender também?

Hulk: Sim.

Pesquisadora: E quem é que está ensinando lá?

Homem de Ferro: A profe.

Pesquisadora: A profe. E o que a profe está ensinando?

Cinderela: As letrinhas.

Pesquisadora: Será? Vamos ver quem sabe o que a prô está ensinando aqui. Aqui no quadro?

Cinderela: Eu sabia.

Pesquisadora: Diz então!

Homem de Ferro: Ó, ali onde que tá o gatinho!

Pesquisadora: Aqui está o gatinho né! O que a profe está ensinando aqui no quadro?

Cinderela: As letrinhas.

Pesquisadora: O que é isso Hulk?

Homem Aranha: As formas.

Pesquisadora: As formas, muito bem Homem Aranha. E tem mais crianças nessa sala de aula?

Crianças: Nããão.

Pesquisadora: Teeem. Olha só aqui ó.

Homem de Ferro: Só tem um poquinho de criança.

[...]

Pesquisadora: Onde que está o gato aqui??

Cinderela: Ali, ali, ali, alii ((Apontando para o desenho)).

((As crianças apontam para onde está o gato)).

Pesquisadora: O que ele está fazendo?

Cinderela: Vendo liivroo.

Pesquisadora: O gato está lendo um livro! E a Dadá está brincando com o que?
Homem de Ferro: Com brinquedo.
Pesquisadora: Qual brinquedo é?
Homem de Ferro: Ursinho.
 [...]

Figura 73 – Imagens da Obra o Dia-a-dia de Dadá



Fonte: <https://goo.gl/atSsCA>

Na primeira cena recomposta pelo diálogo, Dadá parece estar sentada tomando o café da manhã. Questiono as crianças sobre o que elas imaginam que a Dadá fará depois do café da manhã. As crianças levantam algumas hipóteses dizendo que Dadá tem uma bolsa e dizem ainda *“Eu acho que ela vai lá compra uma coisa”*. Depois que eu viro a página do livro, elas percebem que a cena seguinte se passa em uma escola. Em seguida, Cinderela diz que Dadá foi para a escola para aprender as letrinhas. Homem Aranha observou os desenhos geométricos que estavam no quadro da professora. Depois dos questionamentos, as crianças observaram e disseram que a professora estava trabalhando com a Dadá e seus colegas.

Depois de narrarmos as sequências de atividades que Dadá faz no seu dia, questionei as crianças sobre o que elas fazem, como é o dia-a-dia de cada uma delas.

[...]

Pesquisadora: O que vocês fazem todos os dias, desde a hora que vocês acordam até a hora de dormir?

Homem de Ferro: Eu venho pa escola, depois quando eu chego da escola tomo o meu café, depois tomo banho, e tomo suco.

Pesquisadora: Quando tu toma suco mesmo?

Homem de Ferro: Xegunda ((Segunda)).

Pesquisadora: Tu toma suco na hora do almoço?

((Homem de Ferro faz que sim com a cabeça)).

Pesquisadora: E depois do almoço você faz o quê?

Homem de Ferro: Vou dormi.

Pesquisadora: Vai dormir! E depois?

Homem de Ferro: Daí, eu xê acordo pa brinca com meus brinquedos.

Pesquisadora: E depois de brincar?

Homem de Ferro: Vou dormi de novo.

[...]

Pesquisadora: E depois de acordar, o que o Hulk faz?

Hulk: Come e toma banho.

Pesquisadora: Come e toma banho. E você brinca?

((Hulk acena com a cabeça fazendo que sim)).

Pesquisadora: Do que?

Hulk: De pega-pega e esconde-esconde.

Pesquisadora: Com quem?

Hulk: Com o meu irmão.

Pesquisadora: Com o teu mano. Que legal! [...]

Em seguida, explico às crianças que deverão escolher uma coisa/atividade que realizam durante o dia para desenhar. Para que realizem a tarefa, é necessário retomar o que elas devem fazer por várias vezes, pois falam que vão registrar outras coisas. Ao final, registraram brincadeiras, coisas que fazem com seus familiares, coisas que gostam de fazer.

Enquanto eles desenhavam, eles falam o que irão desenhar e o que estão desenhando, dizem qual a cor das coisas da sua casa. Desenhavam eles mesmos, pessoas que fazem parte de sua família, que brincam com eles e participam da vida diária deles. (DC310818)

Enquanto as crianças desenhavam, me aproximei de cada uma delas para observar e conversar sobre o desenho que estão fazendo. Logo no início da atividade, Homem de Ferro diz que irá desenhar ele e a mãe lavando as mãos. Quando concluí a tarefa, aproximei-me dele para saber o que registrou e ele fez o seguinte relato:

[...]

Pesquisadora: Conta pra mim o teu desenho.

Homem de Ferro: Aqui é uma furadeira do dindo, aqui é a caixa ((casa)), aqui é o carro, o carro do dindo tá erguido.

Pesquisadora: Por quê?

Homem de Ferro: Ele tá lavando.
Pesquisadora: Aaaaa.
Homem de Ferro: E trocando os pineu ((pneu)).
Pesquisadora: Quem está lavando e trocando os pneus do carro do dindo?
Homem de Ferro: O homee.
Pesquisadora: O homem?
Homem de Ferro: Óia ((olha)) aqui o pineu ((pneu)) furado.
Pesquisadora: Ai meu Deus, que legal esse pneu furado. E o que mais?
Homem de Ferro: Eu, eu fix eu, o dindo e a dinda.
Pesquisadora: E o que você, o dindo e a dinda estão fazendo?
Homem de Ferro: Ah não, caramba!
Pesquisadora: O que foi?
Homem de Ferro: Exa ((essa)) é minha mãe!
Pesquisadora: Essa é a mãe?
Homem de Ferro: Uhum.
Pesquisadora: E faltou alguma coisa aí?
Homem de Ferro: Não faltou nada.
Pesquisadora: E o que você e a mãe estão fazendo aí?
Homem de Ferro: Tamo bincando ((estamos brincando)).
Pesquisadora: Do que?
Homem de Ferro: Bincando de carrinho eu e a mãe.
Pesquisadora: É? Tu gosta de brincar com a mãe de carrinho?
 ((Homem de Ferro acena com a cabeça fazendo que sim)).
Pesquisadora: E a mãe brinca com você todos os dias?
 ((Homem de Ferro acena com a cabeça fazendo que sim)).
Pesquisadora: Mas que legal Homem de Ferro, parabéns! Está muito lindo o teu desenho.
 [...]

Figura 74 – Desenho Homem de Ferro.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (D310818).

Homem Aranha relata que está desenhando as folhas e diz que terminou de fazer a grama. Um tempo depois me chama e diz que fez a barriga, ao lhe perguntar de quem era a

barriga, ele diz que é a barriga da mãe, pois ela está grávida. Depois, relata o que fez em todo o desenho.

[...]

Pesquisadora: Homem Aranha, o que você desenhou, diz pra prô!

Homem Aranha: Eu, o meu pai e a minha mãe.

Pesquisadora: E o que você, o pai e a mãe estão fazendo aí?

Homem Aranha: Tamo oiando uma toisa ((Estamos olhando uma coisa)).

Pesquisadora: Que coisa vocês estão olhando?

Homem aranha: Esqueci de fazer o mano.

Pesquisadora: Então pega um lápis da Maria emprestado e desenha o mano.

[...]

Pesquisadora: E o Homem Aranha terminou? Conseguiu desenhar o mano?

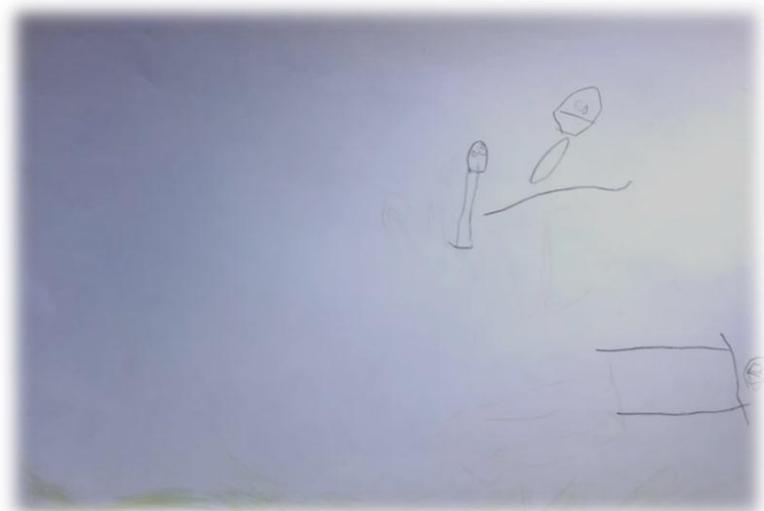
((Homem Aranha acena com a cabeça fazendo que sim)).

Pesquisadora: Onde você desenhou o mano?

((Homem Aranha aponta para um dos desenhos da folha)).

[...]

Figura 75 – Desenho Homem Aranha.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (D310818).

No desenho do Homem Aranha e do Homem de Ferro, pode-se perceber a tentativa de representação do esquema corporal. Aos poucos as garatujas, linhas e rabiscos, vão dando lugar a formas circulares e mais definidas. (SARMENTO, 2011).

Ao relatar o seu desenho, Hulk cria uma história, destacando elementos de seu cotidiano e situações imaginárias.

[...]

Pesquisadora: O que o Hulk está fazendo nesse desenho?

Hulk: Um boi.

Pesquisadora: Oh! Tu brinca com os bois em casa?

Hulk: Não.

Pesquisadora: Por que tu está desenhando um boi então?

Hulk: Tô desenhando um cachorro.

Pesquisadora: Tu tem cachorro?

((Hulk acena que sim com a cabeça)).

Pesquisadora: Como é o nome do teu cachorro?

Hulk: Tobi.

Pesquisadora: Tobi! E você brinca com o Tobi?

((Hulk acena com a cabeça fazendo que sim)).

Pesquisadora: Tu brinca com o Tobi do que?

Hulk: De pega-pega. Ele sempre me pega.

Pesquisadora: É? ele sempre corre atrás de você e te pega?

((Hulk acena com a cabeça fazendo que sim)).

Pesquisadora: E aonde você desenhou o Tobi?

Hulk: Aqui. ((mostrando no desenho))

Pesquisadora: E você está aonde?

Hulk: Tá aqui pintado escondido.

Pesquisadora: Por que escondido?

Hulk: Tem um monte de cachorro babo lá em casa.

Pesquisadora: E aí você se escondeu dos cachorros brabos?

Hulk: Aham

Pesquisadora: E onde é que você se escondeu?

Hulk: Aqui dentro.

Pesquisadora: E o que é isso aí que você se escondeu dentro?

Hulk: Dento de um robô.

Pesquisadora: Dentro de um robô! E tem robô lá na tua casa?

((Hulk acena com a cabeça fazendo que sim)).

Pesquisadora: Tem?

Hulk: Eu se escondi dentro, daí eles começaram pula, e aí eles conseguiram subi em cima do meu, do meu robô.

Pesquisadora: E daí o que aconteceu?

Hulk: Daí expudiu ((explodiu)).

Pesquisadora: E você morreu?

((Hulk faz que sim com a cabeça)).

Pesquisadora: Ou você fugiu?

Hulk: Fugi e peguei um carro e matei tudo.

Pesquisadora: Meu Deus que brabeza, gente.

Hulk: Tudo atropelado ((atropelado)). Daí eu peguei o carro e atopelei tudo.

Pesquisadora: Por que você atropelou tudo?

Hulk: Porque eles iam me come.

[...]



Fonte: Acervo da Pesquisadora (D310818).

Ao concluirmos a atividade do desenho, explico para as crianças sobre os ambientes montados na sala de aula (os ambientes foram organizados e montados previamente por mim, pesquisadora). Questionei as crianças sobre o que estavam vendo, que ambientes estavam montados na sala de aula. Depois, disse-lhes que poderiam brincar livremente, explorando todos os espaços com calma, pois teriam o restante da manhã para brincar.

Ao deixar que elas fossem brincar, elas correram alegres, vibravam. O primeiro lugar explorado por elas foi a cozinha, se colocaram em frente da pia, do fogão e da geladeira e começaram a explorar o que havia naquele lugar. Morderam as frutas, que eram de isopor, tiraram tudo de dentro da geladeira e da pia, colocaram sobre a mesa e quase tudo sobre o fogão. Percebia-se que estavam “perdidos” pois corriam de um lado ao outro sem saber o que fazer primeiro, em que lugar brincar. Me posicionei perto delas sugerindo algumas coisas, questionando o que faziam em cada ambiente, mas quando eu me aproximava corriam para outro lugar, sem querer muita conversa comigo, apenas queriam brincar. (DC310818)

Ladybag foi até o espaço/ambiente que representava o quarto. Aproximou-se da penteadeira com espelho, admirada, observou tudo, pegou o pente e passou-o no cabelo. Pegou a manteiga de cacau e a passou nos lábios. Cinderela se aproxima da colega e diz que irá pentear os cabelos.

[...]

Ladybag: Ali é um espelho né?

Pesquisadora: É um espelho, tu viu que legal? O que mais tem aí?

Ladybag: Tem um batom e um espelho.

Pesquisadora: Viu que legal! Será que dá para pentear o cabelo com isso?

Ladybag: Não seii!

Pesquisadora: Vamos ver? Experimenta para ver se penteia o meu cabelo.

Ladybag: Aii! ((Passa no seu cabelo e depois no meu)).

Pesquisadora: Olha aí, dá pra pentear mesmo!

Ladybag: E tem até um batom!

Pesquisadora: Tem batom. Será que dá pra passar?

((Ladybag passa o batom – manteiga de cacau – nos lábios)).

[...]

Pesquisadora: O que vocês estão fazendo meninas?

Cinderela: Eu tô pentiando o meu cabelo. ((Passa o pente no cabelo)).

Pesquisadora: Vai pentear teu cabelo? E você vai aonde para pentear os cabelos?

Cinderela: Vou assisti. ((corre para o ambiente da sala)).

[...]

Figura 77 – Crianças brincando no ambiente do quarto.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F310818).

Na cozinha eles dizem que estão fazendo comida, colocam as frutas dentro das panelas, dizendo que estão fazendo o almoço. Alguns brincam de lavar as mãos na pia da cozinha, lavam as louças. Homem de Ferro pega os pratos e distribui todos eles na mesa, depois pega os talheres e faz a mesma coisa, distribuindo-os ao lado dos pratos. (DC310818)

Figura 78 – Crianças brincando no ambiente da cozinha.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F310818).

Homem Aranha e Homem de Ferro deitam-se nas camas do quarto e dizem que vão dormir porque estão cansados.

Figura 79 – Homem Aranha e Homem de Ferro brincando no ambiente do quarto.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F310818).

Exploram todos os ambientes, correm, dão gargalhadas, trocam de ambientes e de brinquedos o tempo todo. Capitão América e Homem Aranha pegam o rodo e a vassoura e dizem que estão limpando a casa pois ela está suja.

Figura 80 – Capitão América e Homem Aranha limpando a casa.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F310818).

A cozinha é o espaço mais explorado pelas crianças. Alguns permanecem a maior parte do tempo nesse ambiente. É nele também que consigo me aproximar mais das crianças e sugerir brincadeiras.

Enquanto as crianças brincam sugiro situações, como por exemplo fazer pipocas para assistir ao filme. Eles correm de um lado ao outro. Alguns dizem que vão fazer a pipoca, outros correm para pegar as coisas e sentar para assistir ao filme. (DC310818)

Figura 81 – Crianças brincando no ambiente da cozinha.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F310818).

A professora da turma se aproxima dos ambientes e também entra na brincadeira.

[...]

Pesquisadora: Capitão América, você está arrumando a profe?
 ((Capitão América sorri e acena com a cabeça fazendo que sim)).

Pesquisadora: Aonde que a profe vai?

Capitão América: Não sei.

Professora: Mas que coisa, quanto não sei hoje.

[...]

Figura 82 – Capitão América e a Professora.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F310818).

Na cozinha, três alunas brincam e conversam. Aproximo-me delas observando a brincadeira e interagindo. Outras crianças veem a cena e se aproximam também.

[...]

Maria: Eu sou a mãe, eu sou a mãe.

Ladybag: Tá. Nós duas semo ((somos)) a mãe. Vamo arruma mãe?

Maria: O ovo.

Ladybag: Tá.

((Hulk se aproxima, bate o ovo no canto do fogão e coloca na panela)).

Ladybag: Meu Deus que bagunça.

Pesquisadora: Estão derrubando a louça no chão Ladybag, que bagunça né, temos que arrumar.

Ladybag: Ó, eu tenho duas futas.

Maria: Eu tô fazendo pipoca.

((Ladybag me alcança uma fruta dentro do prato)).

Pesquisadora: O que é isso?

((Ladybag sorri)).

Pesquisadora: É pra eu comer?

Ladybag: Aham.

Pesquisadora: Huummm... essa maçã está uma delícia!

((Homem de Ferro me alcança um morango para comer)).

Homem de Ferro: Ó, pá você!

Pesquisadora: Hummmm... adoro morango. Que delícia!

Homem de Ferro: Você gosta de melancia?

Pesquisadora: Gosto de melancia.

Capitão América: Eu vo coita.

Pesquisadora: Vai cortar o que?

Capitão América: O mio ((milho)).

Pesquisadora: Pra quem?

Capitão América: Eii!

[...]

Figura 83 – Crianças e Pesquisadora brincando.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F310818).

Em cada ambiente pensado e preparado para as crianças, eles imaginavam, inventavam, conversavam. O faz-de-conta está presente em muitas situações.

No banheiro, as crianças brincam de escovar os dentes, passam o pente nos cabelos, dizendo que vão passear. Vão debaixo do chuveiro de brinquedo e fazem que estão tomando banho, pegam o sabonete de brinquedo e passam pelo corpo. Pegam o tubo de xampu e fazem de conta que vão lavar os cabelos. (DC310818)

Figura 84 – Homem de Ferro, Cinderela e Ladybag brincando no ambiente do banheiro.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (310818).

A cena que segue, inicia com Capitão América colocando as frutas na cesta (foto).

Figura 85 – Capitão América colocando as frutas na cesta.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F310818).

[...]

((Capitão América coloca todas as frutas dentro da cesta)).

((Ladybag chama o Capitão América)).

Ladybag: Ei! Aqui na mesa, aqui na mesa. Aqui na MEESAAA! OUU aqui na mesa. ((fala e bate suas mãos na mesa)).

((Desiste de chamar o Capitão América e começa a arrumar os pratos, colocando-os um em cima do outro)).

Ladybag: O pêsego tá no Chão.

((Ladybag vai até a sala onde estão Capitão América, Homem de Ferro e Homem Aranha e diz brava)).

Ladybag: Lá na mesa!

Homem de Ferro: Nããoo!

Ladybag: Ó, eu trouxe os pratinhos.

((Ladybag quer que os meninos coloquem as frutas no pratinho para comer, mas eles não dão atenção pra ela e continuam fazendo de conta que estão mordendo as frutas. Mordem e vão passando-as um para o outro)).

Ladybag: Ooo bota a cestinha aqui pra nós come! ((mostra com a mão onde quer que os colegas coloquem a cestinha)).

Homem de Ferro: Vamo lá na mesa!?

Ladybag: Vamo!

Capitão América: Vamos!

[...]

Figura 86 – Ladybag, Homem de Ferro, Homem Aranha e Capitão América brincando.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F310818).

Na sequência, Ladybag vai até o ambiente do quarto e fala com os meninos.

[...]

Ladybag: (inaudível) bagunça aqui!

Pesquisadora: Meu Deus, quem fez essa bagunça? Botaram uma cesta no quarto?

Ladybag: Os meus filhos tão fazendo bagunça!

Pesquisadora: Os teus filhos não estão obedecendo?

Ladybag: NÃO!

Pesquisadora: E agora tu vai fazer o que? Por que teus filhos não estão obedecendo Ladybag?

Ladybag: Má eles não dormem!

Pesquisadora: Eles não dormem? E trouxeram as frutas no quarto?

Ladybag: Eles não dorme aqui no quaito ((quarto)).

Pesquisadora: E tu vai dizer o que para eles que trouxeram as frutas no quarto?

Ladybag: Por que trouxeram as futas ((frutas)) no quaito?

((Homem Aranha e Homem de Ferro se levantam e saem com a cesta de frutas)).

Ladybag: Eu tô BABA com eles, porque.... Eu tô Baba! ((braba))

[...]

Figura 87 – Ladybag conversando com os colegas.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F310818).

Ladybag: Profe Mônica, tá pronto o almoço.
Pesquisadora: Já tá pronto o almoço?
Ladybag: Sim.
Pesquisadora: Posso sentar com você? O que tem de almoço hoje?
Ladybag: Eu tenho maçã, banana e molango ((morango)).
Pesquisadora: E de comida de sal, tem feijão?
Ladybag: E melancia.
Pesquisadora: Cadê a colher pra gente servir o feijão? Pega lá Capitão América a colher pra servir o feijão. Onde que está a concha do feijão?
 ((Capitão América pega uma coxa de frango e coloca molho em cima, pra eu comer)).
Pesquisadora: Sabe o que é isso? Isso é catchup, para colocar no cachorro-quente.
Capitão América: Eu vo coloca aqui.
Pesquisadora: Na salsicha?
Capitão América: Aham.
Ladybag: Eu tenho um suco.
Pesquisadora: Serve um pouco de suco, por favor.
Capitão América: Eu vô come assim.
 ((Maria pega uma fruta por vez na mão e faz-de-conta que morde cada uma delas)).
Pesquisadora: O almoço tá na mesa gente, vamos almoçar.
 ((As crianças correm todas para a mesa)).
Pesquisadora: Devagar!
Homem de Ferro: Eu gosto de morango.
Pesquisadora: O que vocês vão comer?
Homem Aranha: Eu quero suco.
Pesquisadora: Onde está o teu copo? Vamos servir no copo o suco.
Capitão América: Ooo tá boa essa comida.
Pesquisadora: Está uma delícia né!
Capitão América: Ééé, eu fiz pá você cume!
Pesquisadora: É!! E aqui tem um pãozinho pra você Homem Aranha, bem gostoso.
 ((Maria pega um tabuleiro de brinquedo, faz de conta que é um celular e liga para alguém dizendo que a comida está pronta que pode vim pra casa)).

É possível perceber que as crianças retratam cenas do seu cotidiano, brincam de fazer comidinha, de tomar banho, escovar os dentes, e, em vários momentos, foram até a sala para assistir a desenho. Vão ao quarto, passam o batom (manteiga de cacau), dizem que tanto menino quanto menina pode usar. Mas o local onde mais brincam é a cozinha, colocam os pratos na mesa, as panelas no fogão, cortam as frutas, abrem e fecham a geladeira, colocando coisas dentro dela. Lavam as frutas na pia, sugiro que lavem os pratos e sequeem com o pano, alguns aceitam o desafio e fazem isso, decidem quem irá lavar e quem irá enxugar. (DC310818)

Figura 88 – Crianças no ambiente da cozinha.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F310818).

Figura 89 – Ambientes da casa.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (F310818).

Nessa intervenção, temos momentos muito importantes e interessantes, de todos eles destacamos dois: os desenhos e os relatos sobre eles e o brincar nos espaços da casinha. Nos relatos de seus desenhos, as crianças destacam situações vivenciadas, em algum momento, em seu cotidiano. Homem de Ferro destaca a presença dos dindos e da mãe, relatando que a mãe brinca com ele de carrinho. É interessante que Homem de Ferro afirma ter o dindo e a dinda, quando questionado sobre o que eles estão fazendo na cena desenhada, ele afirma **“Ah não, caramba”, “Essa é minha mãe!”**. A fala do Homem de Ferro e o seu desenho mostram a sua capacidade de simbolizar. Seu desenho é uma representação de objetos reais e o significado deles já é compreendido e, com o relato feito por ele, a compreensão sobre sua representação aumenta.

Em sua pesquisa, Costa (2014) destaca que

[...] não é a habilidade de desenhar bem que fornece à criança as bases psicológicas para utilizar-se do desenho como escrita pictográfica, mas, efetivamente, é sua capacidade em valer-se do desenho para representar uma ideia e fazer dele um recurso instrumental auxiliar de sua memória. A pictografia vai se constituindo como um caminho de extrema relevância para que a criança atinja a escrita simbólica. (COSTA, 2014, p. 40)

No desenho feito por Homem de Ferro, podemos compreender que seus registros gráficos possuem a função de recurso auxiliar da memória e que o próximo passo no seu desenvolvimento é tornar essa representação uma representação simbólica, em que o todo é substituído pelas partes significativas dos objetos.

Ao abordar o desenho no desenvolvimento das crianças, Bomfim (2012) destaca que

O signo, que ao início era um estímulo, se converte em símbolo: os rabiscos indiferenciados são substituídos por desenhos que, por sua vez, são substituídos por formas culturais de registro: os signos diferenciados, com significado objetivo. E é na passagem da etapa pictográfica para a simbólica que a escola tem papel fundamental, pois, por meio do ensino é necessário criar as bases para a superação dos procedimentos primários até a formação de procedimentos culturais e, por fim, culminar com a utilização dos signos convencionais. (BOMFIM, 2012, p. 85).

No relato de sua representação gráfica, Hulk cria uma história a partir das garatujas feitas no papel. Ao ser questionado para que mostrasse no desenho onde ele está, Hulk aponta para a folha afirmando **“Tá aqui pintado escondido”**. Afirma que se escondeu, pois em sua casa há muitos cachorros bravos. Ao perguntar-lhe onde ele se escondeu, ele diz **“Dentro de um robô”**. Em seguida cria uma história para justificar porque disse estar dentro de um robô, **“Eu se escondi dentro, daí eles começaram pula, e aí eles conseguiram subi em cima do**

meu robô”. Depois dessa fala, Hulk diz que pegou um carro e atropelou a todos. As situações trazidas por Hulk e os significados que ele atribui ao seu desenho nos remetem, possivelmente, a cenas presentes no seu cotidiano. O robô, que ele diz que usou para se esconder, é personagem de muitos desenhos animados, filmes e brinquedos que fazem parte de seu cotidiano. Também, em filmes de ação é comum os carros serem usados como armas de defesa.

Gobbo (2011, p. 80) enfatiza que,

A evolução do desenho para a representação depende das oportunidades vivenciadas pela criança em seu contexto social. A escola integra essas vivências, e o mediador, no caso o *Outro*, será aquele que proporciona o contato da criança com a cultura e o mundo das imagens e do desenho.

Percebemos, assim, que a recuperação feita por Hulk permite acessar o mundo cultural no qual se encontra. Nesse sentido, Rogoff (2005), ao abordar a cultura no desenvolvimento humano, destaca que,

[...] o desempenho das pessoas depende muito das circunstâncias que fazem parte da rotina em sua comunidade e das práticas culturais às quais elas estão acostumadas. O que elas fazem depende, em aspectos importantes, do significado cultural atribuído aos eventos e dos apoios sociais e institucionais proporcionados em suas comunidades para aprender e cumprir determinados papéis nas atividades. (ROGOFF, 2005, p. 18)

Nas demais cenas, imagens e excertos do diário de campo destacados anteriormente, vemos outras formas de vivências culturais trazidas pelas crianças, representadas em suas falas, em seus movimentos, em seus gestos, e a fecundidade de propostas didáticas dessa natureza como forma de não somente conhecer esse mundo cultural, mas as experiências que as crianças trazem para a escola.

Destacamos, nesse sentido, a intervenção de Ladybag. Em uma das cenas, Ladybag fala com o Capitão América, o Homem Aranha e o Homem de Ferro como se fosse a mãe deles, *“Os meus filhos estão fazendo bagunça”*. A situação de faz-de-conta que se desencadeia é uma mãe querendo que os filhos a obedeçam, a ponto de deixá-la incomodada *“Eu tô BABA com eles, porque... Eu tô baba!”*.

Campos (2015) afirma que,

Ao realizar brincadeiras envolvendo papéis sociais, as crianças aprendem a agir com os conteúdos específicos do mundo adulto e suas exigências sociais, conduzindo a um trabalho coordenado dos processos psíquicos mais específicos, tais como a atenção, linguagem, memória, pensamento, imaginação, sentimento e percepção. (CAMPOS, 2015, p. 83)

Segundo Vigotski (1998, p.134), no brinqueado, “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinqueado é como se ela fosse maior do que é na realidade”. No brincar ela pode fazer coisas que na realidade não pode fazer ou ainda não consegue fazer, como ser mãe - “[...] no brinqueado a criança cria uma situação imaginária” (VIGOTSKI, 1998, p. 123) – e age em conformidade com as exigências dessa situação.

Isso porque o faz-de-conta possui regras. Ao desempenhar um papel social na brincadeira de faz-de-conta, como a mãe representada por Ladybag, as ações desempenhadas serão as que retratem o papel de mãe. “Se a criança está representando o papel de mãe, então ela obedece às regras de comportamento maternal”. (VIGOTSKI, 1998, p. 125). O autor afirma que “A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento, não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (1998, p. 127).

Campos (2015, p. 81) enfatiza que “[...] o que motiva a criança a criar uma ação imaginária é a reconstrução das relações sociais existentes”. É isso que acontece também no ambiente da cozinha em que as crianças cozinham, arrumam a mesa, cortam e comem as frutas e motivadas pela minha intervenção fazem pipoca e se juntam à mesa para “almoçar”. Fazem de conta que estão comendo, cortam os objetos que representam as frutas e alguns alimentos como a salsicha. Pegam a caixa de suco e servem suco. Tudo embasado em uma situação imaginária, o almoço.

No brincar a criança se desenvolve simbolicamente e internaliza os elementos da cultura por meio das interações e significações que são produzidas. Bomfim (2012, p. 87) defende que, “[...]o brincar se constitui como atividade criadora, pois, o que ocorre não é a simples repetição das impressões que a criança viveu, mas, uma combinação e reelaboração criativa dessas impressões que representa algo novo [...]”.

Vigotski (1998) observa algo muito interessante nesse ato da criança. Nele ela joga com o fato de que ainda não é aquele a quem representa, mas deseja ser, testando as suas possibilidades. Segundo ele,

[...] o brinqueado cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinqueado, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (VIGOTSKI, 1998, p. 131)

Mello (2014) aprofunda essa abordagem ao defender o brincar livre como situação em que a criança, dado o papel que assume na brincadeira, exerce o controle do próprio comportamento, algo fundamental ao desenvolvimento psicológico. Segundo a autora, o faz-de-conta permite

[...] a experimentação de inúmeras outras atividades que descortinam o mundo dos objetos da natureza e da cultura para a criança, por favorecer o exercício do pensamento infantil por intermédio de suposições e conjecturas – que, se confirmadas, permitem a criação de teorias temporárias ou não e, se rechaçadas, apontam para outras hipóteses – e, finalmente, por favorecer as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, uma vez que, ao colocar-se no papel de outro, a criança assume um comportamento compatível com o personagem representado, em geral de mais idade que ela e com atitudes mais complexas e intencionalidade controladas. Ao controlar o “querer fazer” ante o “poder fazer” delimitado pelo papel assumido, a criança exercita o aprendizado do controle da conduta e o domínio da vontade. (MELLO, 2014, p. 21-32)

Desse modo, seja pelo brincar livre ou pelo brincar dirigido, a intencionalidade pedagógica, mediante a criação de ambientes e espaços preparados, organizados e muitos objetos e materiais disponíveis, é fundamental para a criação de situações de que as crianças participem de forma ativa e espontânea, atuando protagonistas e tendo no professor um agente de reconhecimento do processo de seu desenvolvimento. Horn (2004) destaca ainda que,

[...] a organização do ambiente da sala de aula de uma instituição infantil pode ser considerada como um microsistema e constitui-se por excelência, em um local onde características físicas, sociais e simbólicas permitirão, ou não, conforme estiver estruturado, que muitas interações ocorram entre as crianças e entre as crianças e os objetos e os materiais. (HORN, 2004, p. 55)

Assim, proporcionar um ambiente/espaço para o brincar é imprescindível para o desenvolvimento da criança, pois ao interagir nesses espaços organizados a criança experimenta, vivencia e se desenvolve integralmente. Campos (2015, p. 97), destaca também que,

O legado teórico-metodológico deixado pela teoria histórico-cultural aponta para o entendimento de que, se fossem oportunizadas situações intencionais que realmente atendessem às atividades promotoras do desenvolvimento da criança, tais como brincar, desenhar, experimentar e expressar-se corporalmente, estariam garantidos já na educação infantil os elementos constituintes do ensino da linguagem escrita, já que o ser humano é capaz de aprender a função simbólica dos códigos escritos a partir dos primeiros anos de vida. Entendido deste jeito, o ensino da escrita não seria um processo doloroso e reproduzidor do desenho das letras e sim uma função simbólica na qual a criança estabelece sentido ao que escreve.

Com base nisso e na análise das atividades propostas nessa intervenção, reconhecemos a importância de atividades que envolvam ambientes e recursos diversificados para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, principalmente por meio do brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é a primeira etapa da vida escolar das crianças. É uma fase de muitas descobertas, aprendizados, conquistas, hipóteses, indagações, que permite à criança ser e aprender mais sobre as coisas que fazem parte do contexto no qual ela vive. Compreender a Educação Infantil como um período extremamente importante para a criança é considerar que essa etapa da educação básica precisa ser pensada, planejada e estruturada de forma que atenda às necessidades das crianças e lhes proporcione desenvolvimento físico, intelectual, social e afetivo.

A construção do estudo apresentado nesta dissertação partiu dessa convicção e das inúmeras inquietações que permeavam a minha prática como professora de Educação Infantil. Se as crianças pensam, agem, sabem, conseguem, criam, são elas as protagonistas do seu processo escolar. Que proposta pedagógica e que planejamento didático responde com coerência a essa condição? Se a linguagem é, na perspectiva vigotskiana, propulsora de desenvolvimento e mediadora fundamental da relação do homem com o mundo, que objetos de conhecimento devem ser explorados pelas crianças pequenas para que esse instrumento cresça em importância na sua vida? Como a escola de educação infantil pode agir para que a capacidade simbólica da criança seja explorada e ofereça condições para que outras tantas capacidades se desenvolvam? Que lugar tem a linguagem escrita na educação infantil e no processo de desenvolvimento simbólico da criança?

As questões eram muitas, havia necessidade de delimitá-las e procurar aquilo em que poderíamos investir nossos estudos. Para iniciar o processo de construção de nosso objeto de investigação e auxiliar a precisar as perguntas que se desdobravam de nossos interesses iniciais realizamos uma busca por outras pesquisas.

Os trabalhos, que foram trazidos no segundo capítulo, fizeram-nos pensar sobre a qualidade do trabalho que é desenvolvido na Educação Infantil com a linguagem escrita, a criança como protagonista do processo de apropriação dessa linguagem e, sobretudo, o trabalho envolvendo o brincar, o faz-de-conta, o gesto, o desenho, os precursores para o desenvolvimento da escrita. Eles remetiam ao brincar, ao desenho e à escrita de inúmeras formas, destacando práticas em que as crianças são desafiadas e tornam-se protagonistas de sua aprendizagem e em que o protagonismo é do professor e as crianças são seres passivos com práticas repetitivas e mecânicas.

Com isso, vimos uma possibilidade de estudo sobre o desenvolvimento simbólico da criança, abordando os precursores, gesto, desenho e faz-de-conta como bases fundamentais para o desenvolvimento da linguagem escrita. A intenção, como expresse, foi a de perceber e compreender as significações elaboradas pelas crianças durante as atividades de faz-de-conta, desenho e jogo, e o que essas produções dizem sobre o desenvolvimento simbólico da criança e sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, buscando apreender que situações são potencializadoras dessas manifestações.

A pesquisa de cunho qualitativo, buscou, na Teoria Histórico-Cultural os fundamentos teóricos para a construção metodológica, trazendo os pressupostos teóricos de Lev S. Vigotski e seus colaboradores. Na pesquisa de campo, guiamo-nos pelos princípios do estudo de caso, tendo como estratégias a observação em sala de aula, a entrevista com a professora da turma e a elaboração de intervenções didáticas, organizadas a partir dos pressupostos da abordagem colaborativa.

A escola selecionada para a realização da pesquisa está situada no município de Sarandi – RS. O universo investigado envolveu treze crianças na faixa etária dos três anos. Do material produzido na pesquisa de campo, transcrevemos as videograções e selecionamos e aproximamos cenas, fotos e registros das crianças que dessem visibilidade ao fenômeno investigado. Para análise, elegemos três cenas. Na primeira (Assinatura do Termo de Assentimento pelas Crianças) e na segunda cena (“Agola eu! Agola eu quele escele!”), destacamos situações que apresentam a compreensão das crianças sobre a escrita, como a representam e o que dizem sobre ela. A terceira cena (“Pofi! É muito difícil o avião!”) traz um momento de interação da professora com as crianças e as possibilidades de representação e de significações pelas crianças.

Descrevemos e analisamos as cinco intervenções didáticas realizadas, trazendo cenas que permitissem compreender as interações, representações e significações produzidas pelas crianças durante as atividades propostas.

Ao sintetizarmos o resultado das análises, é possível pontuarmos o seguinte: nas três cenas selecionadas das observações, encontramos elementos que nos permitem compreender o grupo de crianças com o qual a pesquisa se desenvolveu. Nas duas primeiras cenas destacamos a compreensão das crianças sobre a escrita, o modo como agem e registram algo através da escrita. Ao escrever os seus nomes, as crianças mostram-se alegres e demonstram o quanto esse momento foi especial para elas, afinal o nome é o que nos representa, nos dá possibilidades, nos identifica. A vivência de situações significativas e de desenvolvimento possibilita que as crianças possam compreender o uso e as funções sociais da escrita,

permitem que a criança compreenda o sentido e queira aprender esse recurso social. Observar a ação de escrever do outro é um fator que também despertou o interesse e o desejo das crianças em querer escrever, em dar um significado aos traços feitos no papel. Ao escrever no meu caderno algumas crianças trazem aos seus traços a escrita do nome, algo de muito valor para elas, que possui um sentido muito importante. Outras crianças começam a estabelecer novos significados a sua escrita, trazendo elementos que permitem perceber o uso da escrita com outras funções, além do registro do seu nome.

Essas duas cenas permitem perceber a importância da presença e do trabalho com a linguagem escrita, oportunizando interações e vivências significativas que despertem nas crianças o interesse, o desejo e a necessidade de aprender essa linguagem. Trabalhar a escrita como um recurso que possui uma função social é compreendê-la como objeto cultural extremamente importante, que não será aprendido pela criança de forma puramente mecânica, artificial e sem sentido.

Na terceira cena, destacamos o papel do outro, das interações e da organização do espaço para o desenvolvimento das capacidades simbólicas das crianças. Ao proporcionar às crianças os seus conhecimentos sobre o avião, a professora possibilitou que elas aprendessem um pouco mais sobre um objeto da cultura, no caso, o avião. Além disso, a montagem, as peças, representaram simbolicamente esse objeto, e as ações, os gestos das crianças deram a essa montagem a função de signo. Os gestos feitos no ar, os barulhos emitidos pelas crianças e a criação de uma situação de faz-de-conta deram significado ao brinquedo montado. O adulto, pessoa mais experiente, tem um papel fundamental nesse processo, pois ele já domina os signos culturais interpostos nas relações e por meio dessas vivências e da sua experiência, o adulto proporciona situações que auxiliam as crianças a internalizar e operar com os elementos da cultura.

As cinco propostas de intervenção didática desenvolvidas nos permitem pontuar que: ao longo do desenvolvimento das propostas as crianças puderam experimentar e vivenciar situações em que colocaram em movimento a sua capacidade de representação e simbolismo, através dos gestos, do desenho, do faz-de-conta, da criação e da própria escrita.

Durante as atividades desenvolvidas, as crianças acionaram recursos para fazer as suas representações. Os gestos foram usados de inúmeras formas, com o intuito de dar visibilidade, descrever e significar aquilo que as crianças desejavam mostrar, permitindo que os outros compreendessem suas representações e o seu pensamento. Percebeu-se que a maioria das crianças operou com os gestos ao relatar e significar as situações e as ações que vivenciaram durante as atividades.

Além dos gestos, primeiro recurso de representação utilizado pela criança (Vigotski, 1998), as crianças representaram por meio do desenho. Ao desenhar elas demonstraram o seu desenvolvimento, o desenvolvimento do seu desenho e as compreensões das situações que lhes eram propostas. Os seus desenhos possuem diferentes características que vão das garatujas a desenhos mais próximos ao real. As crianças significam aquilo que registram no papel através da fala. Seus desenhos, as garatujas, são compreendidas mediante os relatos construídos por elas sobre o que representaram. Além da fala, muitas delas acionam os gestos para descrever e significar as suas representações. Alguns registros gráficos já se mostraram como signos, com o intuito de representar um objeto.

Ao serem desafiadas a escrever, as crianças mostraram diferentes compreensões e diferentes formas de representar esse objeto cultural tão complexo, que é a escrita. Para muitos, a concepção de escrita trazida na atividade é de que ela é uma imitação do adulto. Essa compreensão das crianças se dá a partir das relações estabelecidas em nível intersíquico. A imitação do ato de escrever do adulto ocorre por meio de técnicas que a criança internalizou, técnicas que possui a nível intrapsíquico. Para outras crianças, a escrita é o desenho e o desenho é a escrita, ainda não caracterizam cada um desses recursos de acordo com a sua função nas representações. Ainda, há crianças, nesse grupo pesquisado, que ao escrever fazem desenhos, signos, que têm a função de auxiliar a memória, que lembram o objeto, a ideia representada. É muito importante que o professor utilize registros escritos na Educação Infantil, como textos coletivos, relatórios, para que as crianças possam, aos poucos, internalizar as funções sociais da escrita, querendo aprender essa linguagem.

Destacamos, ainda, a criação e confecção do personagem Grúfalo, atividade que proporcionou diferentes representações simbólicas, em que as crianças utilizaram inúmeros materiais para representar o real, e os materiais usados possuíam alguma semelhança com o real, representando cada parte do personagem confeccionado. Cada material ganhou a função de signo na confecção feita pelas crianças. Essas funções foram dadas pelas próprias crianças, cada uma a seu modo, de acordo com as vivências e experiências que carregam consigo.

O brincar e o faz-de-conta também foram proporcionados durante as intervenções didáticas. Em ambientes previamente preparados, as crianças puderam imaginar e vivenciar situações de faz-de-conta criadas por elas mesmas. No brincar livre as crianças desafiaram-se e vivenciaram situações que ainda não podem ou não conseguem fazer no real, mas podem ser realizadas em uma situação imaginária.

O brincar é a base primordial para aquisições em nível psíquico e simbólico da criança. Moraes (2015) em sua pesquisa afirma que para a criança “[...] o brincar forma as

bases para que opere mentalmente com o que é abstrato, no caso a escrita”. (p. 146). À luz das elaborações vigotskianas, a escrita é uma função psicológica superior que para se desenvolver necessita que outras funções estejam em desenvolvimento na criança.

Diante das observações e das intervenções didáticas propostas é possível perceber que as crianças elaboram diferentes representações e operam com o gesto, o desenho, o faz-de-conta e a escrita, mostrando as suas capacidades de perceber as coisas e significar os elementos da cultura, e que essas significações feitas pelas crianças estão intimamente ligadas às vivências e experiências que lhes são proporcionadas ao longo de seu desenvolvimento.

Os dados deste estudo indicam que o desenvolvimento das capacidades simbólicas das crianças depende das relações e daquilo que lhes é propiciado, tanto no contexto familiar e social, quanto no contexto escolar. Para que a criança se desenvolva simbolicamente ela precisa vivenciar um processo rico que envolva o desenvolvimento dos gestos, do brincar, de modo que ela possa representar de diferentes formas e sinta a necessidade de aprender formas mais complexas de representações, como a escrita.

O domínio dessas capacidades leva, conseqüentemente, à necessidade de aprender 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.

Em razão disso, a criança deve ser colocada em interação com diferentes experiências culturais, para que possa compreender e apreender o sentido e significado das coisas, envolvendo-se em atividades produtivas que contribuem para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e de sua consciência. Mello (2014) enfatiza que:

[...] o conhecimento será apropriado apenas se a criança puder interpretá-lo e expressá-lo na forma de uma linguagem que torne objetiva esta sua compreensão – e que pode ser a fala, um texto escrito, um desenho, uma maquete, uma escultura, um jogo de faz de conta, uma dança. É um processo de diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura [...] (MELLO, 2014, p. 29 e 30)

Esse processo de conhecimento, de apropriação de diferentes conhecimentos, necessita de mediadores, e é o Outro/adulto/professora que põe a criança em movimento, em interação com objetos culturais, que a faz participar e agir com esses objetos, atribuindo-lhes significados e lhes dando voz. Mello (2014) defende que “[...] dar voz à criança é permitir sua participação na vida escolar, num projeto que é feito com elas e não para elas ou por elas”. (MELLO, 2014, p. 30).

Criar condições para que as crianças sejam sujeitos de sua aprendizagem implica perceber as necessidades e os interesses que surgem e acompanham as crianças, organizando assim, ações que levem a criança a um desenvolvimento mais elevado em sua aprendizagem. Nesse sentido, compreender a criança e o seu desenvolvimento é essencial para a prática diária do professor, que conseguirá propor atividades que promovam o avanço das crianças. Kishimoto (2005) ao tratar do envolvimento da criança na atividade do brincar afirma que “[...] aproveitar o interesse da criança, organizar o espaço e os materiais para que se avance na exploração e se integre o brincar e a ação educativa com o suporte do adulto”. (KISHIMOTO, 2014, p. 67).

A brincadeira e os jogos de faz de conta são essenciais na formação das funções superiores na criança, e, para a Teoria Histórico-Cultural, no decorrer do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, existem atividades que são consideradas como principais no desenvolvimento dos sujeitos, “[...] uma vez que é aquela que mais motiva o desenvolvimento de outras atividades que abrem o conhecimento do mundo para o sujeito, que mais exercita a organização e reorganização dos processos psíquicos e a que mais favorece mudanças na personalidade”. (MELLO, 2014, p. 31).

A Teoria Histórico-Cultural aponta que, na idade pré-escolar, a atividade principal é o brincar, o faz de conta, por proporcionar à criança situações em que ela pode experimentar diversas coisas, criar, viver papéis distintos, representar, o que permite a evolução do pensamento e a constituição de sua personalidade.

O brincar é essencial ao desenvolvimento da criança; com ele e por meio dele, a criança experimenta situações, cria hipóteses, imagina, aprende e representa. Todo esse desenvolvimento que acontece no brincar possibilita a formação das bases que levam à apropriação da escrita. Essas bases são formadas no envolvimento da criança com a cultura, com experiências significativas que exprimem o desejo e à expressão das crianças por diferentes formas de linguagem, sejam elas oral, desenho, músicas, pintura, recorte, colagem, modelagem entre outras formas/meios de representar aquilo que ouve, vê, compreende e aprende.

A função simbólica, que está na base da escrita, é formada no faz-de-conta, no desenho, na pintura, na modelagem, na dança, na música, ou seja, em atividades que possibilitem à criança expressar-se e vivenciar diversas situações, atividades essas que tenham sentido e significado para elas (MILLER; MELLO, 2008). 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 o exercício dos precursores da escrita.

Pensemos ainda, para pesquisas posteriores, o quanto seria produtivo um estudo longitudinal sobre essa temática... Elegemos, para a pesquisa, a faixa etária dos três anos, no entanto, se o tempo fosse maior, poderíamos acompanhar o desenvolvimento simbólico das crianças desde os dois anos, possibilitando a compreensão das aquisições das crianças, do avanço de suas representações simbólicas.

Propiciar interações e vivências para as crianças é possibilitar que elas se desenvolvam e adquiram capacidades simbólicas, imaginação, criatividade e expressão além do contexto da escola de Educação Infantil, para que essas experiências possam acompanhá-las no decorrer do seu desenvolvimento, dando sustentação para a aquisição de outras habilidades e aprendizagens.

Por ora, encerramos essa discussão com o intuito de continuarmos os estudos referentes à Educação Infantil, valorizando-a e tendo-a como um espaço de aprendizagens, de desafios, de possibilidades e de realizações.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

ALENCAR, Cláudia Maria Barbosa de. *Da imagem ao símbolo: a escrita do nome próprio por crianças de três anos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, USP – São Paulo, 2012. Disponível em: <goo.gl/axmjpK>. Acesso em: 12 maio 2017.

ALMEIDA, Fabíola Custódio Flabiano; LIMONGI, Suely Cecília Oliven. *O papel dos gestos no desenvolvimento da linguagem oral de crianças com desenvolvimento típico e crianças com síndrome de Down*. *Revista Soc. Bras. Fonouadiol.* 15 (3): 458-464. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/7wPb9t>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

ARÚJO, Cláudia Campos Machado; LACERDA, Crsitina Broglia Feitosa de. *Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais*. *Psicologia em estudo*, vol. 15, núm. 4. Universidade Estadual de Maringá. Outubro-diciembre, 2010, pp. 695-703. Disponível em: <<https://goo.gl/28dUFb>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

AQUINO, Fabíola de Sousa Braz; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá. V. 14, nº 2, p. 233-241, abr./jun. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/StFnAW>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

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

BOMFIM, Juliana Cristina. *O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus Marília, Marília, 2012. Disponível em: <goo.gl/xBVwSucontent_copy>. Acesso em: 26 maio 2107.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular nacional para a educação infantil*. Vol. 1 e 3. Brasília. MEC/SEF: 1998.

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

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

_____. BNCC. Base Nacional Comum Curricular. Versão Final. MEC, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/u752wl>. Acesso em: 10 out. 2017.

BORELLA, Thaís. *Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <goo.gl/b7PtZs>. Acesso em: 10 maio. 2017.

BRAGAGNOLO, Adriana. *A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil: um encontro com a palavra*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, UPF, Passo Fundo – RS, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/Tvd389>. Acesso em: 02 jul. 2108.
BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, Daíse Ondina de. *Brincadeira e Linguagem Escrita na Educação Infantil: Uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC/ Florianópolis, 2015. Disponível em: <goo.gl/JezvbP>. Acesso em: 11 maio 2017.

COLE, Michael; COLE, Sheila R. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. 4 ed. São Paulo: Artmed, 2004.

COSTA, Selma Aparecida Ferreira da. *O processo de Apropriação da cultura escrita na educação infantil*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Uberaba, UNIUBE, Uberaba, 2014. Disponível em: <goo.gl/G8eAKQ>. Acesso em: 14 maio 2017.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: Pesquisa com crianças. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <https://goo.gl/jHBSFT>. Acesso em: 22 jun. 2018.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisas com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, Natal, v.29, n.15, p. 7-35, mai/ago. 2007. Disponível em: <https://goo.gl/XFBKws>. Acesso em: 02 jan. 2018.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/2002. Disponível em: <https://goo.gl/Uw7kvN>. Acesso em: 25 de jan. 2018.

FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigotski Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

- GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set/ago. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/AFqjkX> Acesso em 17 de jan. de 2018.
- GOBBO, Gislaíne Rossler Rodrigues. *A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciência Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília – SP, 2011. Disponível em: <goo.gl/c1UEN3>. Acesso em: 21 maio 2107.
- GÓES, Margarete Sachet. *As relações entre desenho e escrita no processo de apropriação da linguagem escrita*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, 2014. Disponível em: <goo.gl/akiikt>. Acesso em 13 maio 2017.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.
- HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde. *A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica*. Linguagens, Educação e Sociedade. Teresina, n.12, p. 26-38, jan/jun. 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/cWksog>>. Acesso em: 02 de jan. 2018.
- LEITE, Aline Cristina de Castro Garcia. *Interfaces entre desenho e letramento na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <goo.gl/sucdV5>. Acesso em: 13 mai. 2017.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, Alexander Romanovich. *O desenvolvimento da escrita na criança*. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. São Paulo: Ícone, 2001. p. 143-189.
- MARIANO, Sangelita Miranda Franco. *Brincadeiras e jogos na educação infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de 4 e 5 anos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <goo.gl/xW31Lj>. Acesso em: 29 maio 2017.
- MARTINS, Cristiane Amorim. *A participação de crianças e professoras na constituição da brincadeira na educação infantil*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, 2009. Disponível em: <goo.gl/7bPb62>. Acesso em 29 maio 2017.
- MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. *Psicologia Política*. Vol. 11. Nº 22. P. 345-358. Jul. – Dez. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/TNpwwvo>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

MELO, Keylla Rejane Almeida. *Os usos da leitura e da escrita na educação infantil*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, UFPI –Teresina , 2014. Disponível em: <goo.gl/bifXkt>. Acesso em: 11 maio 2017.

MELLO, Suely Amaral; BISSOLI, Micheli de Freitas. *Pressupostos da Teoria histórico-cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança*. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, 135-160, jan/abr. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/PJDHDA>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

MELLO, Suely Amaral. *O processo de aquisição da escrita na educação infantil* Contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 21-36.

MILLER, Stela. MELLO, Suely Amaral. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos*. Curitiba: Pro-Infantil editora, 2008.

MORAES, Aline J. de Andrade Barroso. *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*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amazonas , Manaus , 2015. Disponível em: <goo.gl/B6kPjL>. Acesso em: 13 maio 2017.

MOURA, Ana Luiza Floriano de. *O processo de apropriação da leitura e da escrita na educação infantil: narratividade de crianças*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, UFPI –Teresina , 2016. Disponível em: <goo.gl/sfdf57>. Acesso em: 12 maio 2017.

PINO SIRGADO, Angel. *O social e o cultural da obra de Vigotski*. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, Julho, 2000. P. 45-78. Disponível em: <<https://goo.gl/dN2YLr>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

ROGOFF, Bárbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSENTHAL, Gabriele. *Pesquisa social interpretativa: uma introdução*. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS,2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas*. In: PRADO; Patrícia Dias; FILHO, Altino José Martins. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAINT-EXUPÉRY, Antonie de. *O pequeno príncipe*. 49. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SARTORI, Francieli Sander. *Desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças em situações de interação: um estudo exploratório em turmas de pré-escola*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo – UPF, Passo Fundo - RS, 2016.

TELES, Fabricia Pereira; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A pesquisa colaborativa como proposta inovadora de investigação educacional. *Diversa*. Ano 2, n. 3, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/FRQHtn>>. Acesso em: 17 jan. de 2018.

TRINDADE, Rafaela Gabini. *Desenho infantil: contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, UPS, São Paulo, 2011. Disponível em: <goo.gl/NQtofV>. Acesso em: 12 maio 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Obras escogidas, vol. III*. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor, 1995.

_____. *Obras escogidas, vol. III*. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. Madrid: Visor, 1995. P. 183-207.

_____. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 103-117.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2000.

_____. *Imaginación y creación en la edad infantil*. 1. ed. Buenos Aires: Nuestra América, 2003.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZANOLLA, Sílvia Rosa da Silva. *O conceito de Mediação em Vigotski e Adorno*. *Psicologia & Sociedade*; 24 (1), 5-14. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/G414LS>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de observação

- 1) Como as crianças participam das atividades propostas? Questionam? Elaboram ideias? Só observam?
- 2) Como a professora organiza as atividades diárias?
- 3) Do que as crianças brincam? Como elas brincam? Quando elas brincam?
- 4) O que elas usam para brincar? Que brinquedos estão disponíveis para elas brincarem?
- 5) Durante as brincadeiras, qual a postura da professora? Ela brinca com as crianças? Observa?
- 6) As crianças interagem durante as brincadeiras? Como?
- 7) Ao brincar, o que elas falam?
- 8) Elas brincam de faz-de-conta? Como? Em que situações?
- 9) Como o desenho é conduzido nas atividades desenvolvidas?
- 10) Ao desenhar, o que e como elas representam?
- 11) Que significados possuem o desenho, o brincar e o jogo para as crianças?
- 12) Como as crianças desenharam? Que recursos utilizam?
- 13) Ao desenhar, as crianças falam? O que falam?
- 14) O que dizem/mostram os desenhos das crianças?
- 15) O que as crianças dizem dos seus desenhos, representações?
- 16) Elas demonstram interesse, hipóteses sobre a linguagem escrita?

Apêndice 2 – Roteiro de entrevista

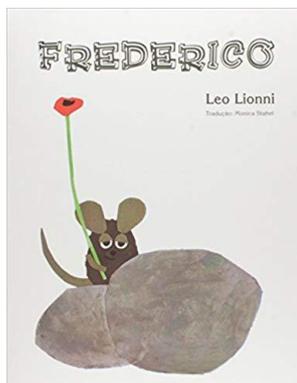
- 17) Há quanto tempo você trabalha com a Educação Infantil?
- 18) Em sua opinião, qual a função da Educação Infantil?
- 19) Ao elaborar o seu planejamento, quais são as suas preocupações e os seus anseios? Que atividades não podem ficar fora de seu planejamento?
- 20) Como você visualiza a brincadeira, o jogo e o desenho da educação infantil?
- 21) Você percebe se o modo como as crianças vivem, suas crenças, costumes, vem para a sala de aula nas brincadeiras e situações vivenciadas? De que forma?
- 22) Serão reproduzidas quatro cenas videogravadas em que a professora atua. Depois de assisti-las serão dirigidas as seguintes perguntas à professora:
 - Cena 1 – Professora distribuindo brinquedos - filmagem 06/08/2018 (03:07s) – Qual a sua intenção em organizar as crianças desse modo, em roda, e distribuir-lhes as peças?
 - Cena 2 – Explicação avião - filmagem 06/08/2018 (14:06s) – O que as crianças dizem sobre o avião? Qual a reação das crianças à sua explicação sobre o avião? Como você vê a sua ação de oferecer conhecimentos às crianças?
 - Cena 3 – Escrita no caderno da pesquisadora – filmagem 09/08/2018 (34:10s) – Ao ver essa cena, de escrita no meu diário de campo, o que você acha que possa ter motivado o interesse das crianças? Você acredita que nessa ação há conhecimentos sobre a escrita? Quais?
 - Cena 4 – Confecção do Grúfalo – filmagem 30/08/2018 (35:10s) – Como tu pensas a presença da professora na educação infantil? Qual o espaço e a função do professor na educação infantil?
- 23) Você acredita que há relações entre o brincar e o desenho da criança com a escrita? Que relação seria?
- 24) Nas atividades desenvolvidas em seu planejamento, as crianças são desafiadas a registrarem seus nomes? Qual a relação com o processo de apropriação da escrita você percebe/acredita que exista nesses momentos?
- 25) Em sua opinião, nas brincadeiras das crianças no contexto escolar, existem elementos nessa atividade que estabeleçam a relação com a apropriação da linguagem escrita?

Apêndice 3 – Intervenções didáticas

INTERVENÇÃO 1 – 27/08/2018

História: Frederico

Autor: Leo Lionni



Objetivo

- Compreender as significações produzidas pelas crianças em suas atividades gráficas e de linguagem oral.

Procedimentos

Organizarei as crianças em semicírculo de modo que todas possam visualizar a tela da lousa digital. Com auxílio do data show projetarei as imagens do livro para ler a história às crianças.

ATIVIDADES PRÉ-LEITURA

- * Visualizar com as crianças a imagem da capa do livro no data show.
- * Ler o título do livro.

Perguntas: Quem deve ser Frederico? Onde ele mora? O que ele faz? O que vocês acham que vão encontrar nessa história? Por que acham isso? O que vocês acham que acontecerá com Frederico na história?

ATIVIDADES DURANTE A LEITURA

Iniciarei a leitura da história, que será feita com o auxílio da projeção do livro em data show. Farei uma pausa na leitura, nas projeções 6, 10, 14 e 16, para perguntar: o que vai acontecer agora? A imagem ajuda a pensar? Como você chegou a essa ideia? Dá para

imaginarmos alguma coisa olhando para os desenhos/ilustrações? Como está o ratinho na imagem? Por que os ratinhos estão de olhos fechados? O que será que vai acontecer?...

ATIVIDADES DEPOIS DA LEITURA

Relembrarei as hipóteses iniciais dos alunos e confrontarei com o que lemos. Vamos lembrar: quando a profe mostrou essa imagem, o que vocês disseram que ia acontecer? Foi isso que aconteceu? O que aconteceu na verdade? – Mostrarei as imagens, as quais fiz as paradas para questionamentos ao ler a história, para que as crianças possam perceber suas ideias iniciais e o que realmente aconteceu na história.

Depois do reconto da história, irei sugerir às crianças que desenhem um lugar ou um objeto ou um personagem que eles viram na história e um lugar ou um personagem ou um objeto que se parece com o que eles viram na história.

À medida que as crianças realizam o desenho, sentarei ao lado de cada um deles perguntando que lugar, que personagem e que objeto da história desenhou e o que desenhou que se parece com o que viu na história, o que fez com que lembrasse o que desenhou, como é esse objeto, por que fez esse desenho, o que isso significa.

INTERVENÇÃO 2 – 28/08/2018

História: Monstrinhos do Escuro

Autor: David Kinfield



Objetivos

- Analisar as hipóteses que as crianças elaboram antes de ouvir a história, reconhecendo os recursos que elas acionam para elaborá-las.
- Observar, no confronto entre as hipóteses iniciais e as informações do texto, o movimento das crianças para buscar o apoio da história para compreender o que se passa com os personagens.
- Oferecer um espaço de oralidade, de modo que seja possível perceber de que forma as crianças imaginam o seu medo e o representam por meio dos gestos e da oralidade.

Procedimentos

Em uma barraca escura, organizarei as crianças sentadas uma ao lado da outra, com o auxílio de uma lanterna farei a leitura da história.

ATIVIDADES PRÉ-LEITURA

- * Visualizar com as crianças a imagem da capa do livro.
- * Ler o título do livro.

Perguntas: O que vocês acham que vão encontrar nessa história? Por que acham isso? Quem vocês acham que serão os monstrinhos do escuro?

ATIVIDADES DEPOIS DA LEITURA

Depois da leitura da história, mostrarei novamente cada imagem no livro e farei questionamentos sobre elas: que imagem vocês estão vendo aqui? Que monstro é esse? Como será que faz esse monstro da escada? Ele é assustador? Por quê? E esse monstro, qual é? O

que faz o terrível dragão das goteiras? Por que será que ele é terrível? Por que será que o monstro da janela se chama a chorosa fera da janela? Será que ela é muito braba? O que será que ela faz que assusta as crianças? Quem é a criatura assustadora? Por que ela assusta as crianças? Do que os monstros têm medo?

Em seguida, darei espaço para que as crianças falem sobre aquilo que lhes provoca medo. Lançarei a pergunta: o que provoca/causa medo em vocês? Como que é esse monstro/objeto/coisa que lhe dá medo? O que ele faz? Que barulho? Que tamanho ele tem? Por que ele lhe dá medo? Em que lugar você sente medo? Quando você sente medo? O que você faz quando está com medo? Há alguma coisa aqui na sala que ajuda a mostrar o medo que você sente? Deixarei as crianças se expressarem livremente, de modo que todos possam falar, fazer gestos, mostrar aos colegas o seu medo.

Em seguida, entregarei massinha de modelar para que as crianças possam representar aquilo que lhes causa medo, aquilo que eles falaram e mostraram aos colegas na roda de conversa feita anteriormente. Enquanto as crianças realizam a atividade, sentarei ao lado de cada uma delas perguntando o que modelaram com a massinha, como fizeram essa coisa/objeto que lhes causa medo, onde essa coisa/objeto mora, o que ela faz que lhe dá medo.

INTERVENÇÃO 3 – 29/08/2018

História: O Grúfalo

Autora: Júlia Donaldson



Objetivos

- Propiciar situações em que as crianças tenham de projetar uma obra e realizá-la, explicando as razões e as imagens mentais que as levaram a utilizar os recursos de que dispunham.
- Observar como as crianças operam com a escrita.

Procedimentos

Embaixo da árvore que se encontra na pracinha da escola, organizarei uma roda para ler a história. Com o auxílio das imagens dos personagens do livro, exceto o personagem Grúfalo, farei a leitura da história para as crianças, retirando de dentro de uma caixa cada um dos personagens que fazem parte da história, com exceção do Grúfalo.

ATIVIDADES PRÉ-LEITURA

Explicarei às crianças que a história que irão ouvir hoje será um pouco diferente, não teremos livro, somente imagens de alguns personagens da história e a nossa imaginação. Direi a elas que precisarão estar atentas ao que acontece no decorrer da história e imaginar os personagens.

ATIVIDADES DEPOIS DA LEITURA

Depois de contar a história, solicitarei que as crianças me digam como imaginaram o Grúfalo. Como vocês acham que é o Grúfalo? Que tamanho ele é? Como é o seu corpo? Que partes ele tem? Como ele se movimenta? Ele faz algum barulho? Qual?

Em seguida, entregarei para cada criança uma prancheta, com uma folha de ofício presa nela. Direi às crianças que elas são engenheiras e irão construir o Grúfalo. Só que antes de construir o ser, irá fazer a planta, isto é, vai planejar como ele será e do que ela precisará para construí-lo, que partes terá o seu Grúfalo. À medida que realizarem a atividade, sentarei ao lado de cada um deles e perguntarei o que ele planejou, como é o seu Grúfalo e como é cada parte que é preciso para fazê-lo.

Darei uma outra folha para cada um deles, onde escreverão uma lista de coisas que podem ajudar a construir o Grúfalo – coisas que podem ter na sala, em casa, no pátio... sentarei ao lado de cada criança para que leia o que escreveu.

INTERVENÇÃO 4 – 30/08/2018

Objetivo

- Compreender como as crianças operam com a representação bidimensional como suporte para a produção de algo tridimensional.

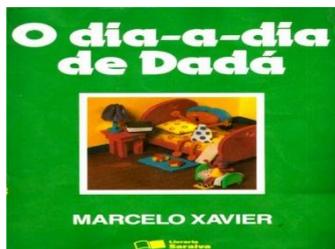
Primeiramente retomarei rapidamente a história e a atividade da aula anterior, em que as crianças foram instigadas a fazer a planta do seu Grúfalo e a lista de materiais necessários para confeccioná-lo.

No centro do tatame, colocarei os materiais sugeridos pelas crianças e outros materiais (tecido, rolinhos de papel, fitas coloridas, fita durex para colar, botões, lã, cones, caixas, entre outros materiais). Chamarei uma criança por vez para mostrar o seu desenho e a sua lista, questionando sobre o que ela fez e o que precisará para fazer o Grúfalo. Pedirei que ela pegue no centro do tatame os materiais que julgou necessário para fazer o seu Grúfalo e inicie a sua confecção. Depois de todas as crianças terem o seu material – desenho, lista e materiais para fazer o Grúfalo – auxiliarei cada uma delas a montar o seu, orientando-os a perceber o que deve usar, o que falta, como colocar os materiais.

INTERVENÇÃO 5 – 31/08/2018

História: O dia a dia de Dadá

Autor: Marcelo Xavier



Objetivos

- Oferecer às crianças um espaço organizado e pensado para a brincadeira de faz-de-conta, de modo que possibilite a observação das representações, produções e interações das crianças nesse ambiente.

Procedimentos

Organizarei um semicírculo com almofadas em frente a um varal previamente colocado. Em frente às crianças, colocarei aleatoriamente as imagens da história impressas.

ATIVIDADES PRÉ-LEITURA

Vamos observar as imagens que temos aqui, com elas vamos construir o dia a dia, tudo o que é feito durante o dia de uma menina chamada Dadá. Pedirei para que uma das crianças pegue uma imagem na mão e mostre aos colegas. O que vocês estão vendo nessa imagem? Conduzirei assim até que todas as imagens sejam observadas por todos. Agora que vimos todas as imagens que compõem o dia a dia de Dadá. Qual delas vocês acham que vem primeiro? E depois? Farei questionamentos para que as crianças organizem as imagens no varal, em uma ordenação temporal ou não, questionando por que estão organizando de determinada forma, deixando que elas manifestem suas ideias. Em seguida mostrarei o livro às crianças, pedirei que elas observem o livro e verifiquem se colocamos as imagens na ordem correta (deixarei que elas manipulem o livro livremente).

ATIVIDADES DURANTE A LEITURA

Depois de ordenar as cenas, junto com as crianças, narraremos a história do livro, através de perguntas que estimulem a organização das ideias e dos fatos demonstrados na imagem. Vamos olhar a primeira imagem da história. O que vocês estão vendo? Onde está Dadá? O que ela está fazendo? Como é o seu quarto? É dia ou noite? Que animal podemos

ver no quarto de Dadá? O que ele está fazendo? O que mais há no quarto da menina? Quem está sobre a cabeça de Dadá? Na outra imagem: o que Dadá está fazendo? É dia ou noite? Como está o seu quarto agora? Está igual a imagem de antes? Por quê? o que será que estavam fazendo os brinquedos de Dadá durante a noite? E o seu gato, onde está? O que ele está fazendo? Na próxima imagem, em que lugar está Dadá? O que ela está fazendo? seu gato está na imagem? Fazendo o que? Quem mais aparece na imagem? Como é o banheiro? O que tem nele? Depois de ir ao banheiro, onde a Dadá vai? O que ela está fazendo? O que vocês veem na imagem? Quem está com Dadá? O que será que ela está tomando? Do que será o bolo? Depois de tomar o café da manhã, onde está Dadá? O que vocês veem na imagem? Quem está com Dadá na escola? O que a professora está fazendo? O que tem na sala de aula? Depois da aula, qual a atividade de Dadá? O que vocês estão vendo nessa imagem? O que Dadá está fazendo? Quem está com ela? O que o gato e a boneca estão tocando? Será que Dadá faz aula de música? Depois de tocar piano, o que Dadá está fazendo? Que lugar é esse? O que tem na sala onde Dadá está brincando? O gato está na sala também? O que ele está fazendo? E a boneca de Dadá? No fim do dia, o que a Dadá faz? Como está o seu quarto? E os seus brinquedos?...

ATIVIDADES DEPOIS DA LEITURA

Depois da leitura, instigarei as crianças a narrarem o seu dia a dia, o que fazem da hora que acordam até a hora que vão para a cama à noite. Após a conversa sobre o dia a dia de cada um, convidarei as crianças a desenharem uma das coisas que elas fazem durante o dia. Enquanto realizam a atividade sentarei próximo a cada criança para perguntar o que desenhou, que atividade do dia desenhou.

Na sala de aula, haverá ambientes, previamente preparados, que retratem os cômodos de uma casa, como quarto, cozinha, sala e banheiro. Todos os ambientes terão utensílios que o designem. As crianças serão convidadas a explorar e brincar livremente nesse ambiente pensado e preparado para elas. Enquanto elas exploram e brincam nesses ambientes, farei a observação e intervenções se necessário.

Referências

DONALDSON, Júlia; SCHEFFLER, Alex. *O grúfalo*. São Paulo : Brinque-book, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/CMYoMH>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

LIONNI, Leo. *Frederico*. Trad. Monica Sthael. 2ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KINEFIELD, David. *Monstrinhos do escuro*. Trad. Michele de Souza Lima. São Paulo: Ciranda Cultural. 2010.

XAVIER, Marcelo. *O dia-a-dia de Dadá*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1987. (Coleção Conte outra vez)

Apêndice 4 – Tabela de materiais coletados na pesquisa de campo

Tipos de documentos

DC – Diário de Campo

D – Desenhos

V – Videograções

F – Fotografias

TE – Tentativas de Escrita

GVC – Gravador de Voz do Celular

E – Entrevista

Tipo de material	Código	Data	Descrição
DC	DC060818	06/08/2018	Observação da rotina e atividades na turma.
F	F060818	06/08/2018	Fotos do brincar, representações e atividades das crianças.
V	V060818	06/08/2018	Videogravação da aula.
TE	TE060818	06/08/2018	Escrita do nome no Termo de Assentimento do Menor.
DC	DC080818	08/08/2018	Observação da rotina e atividades na turma.
F	F080818	08/08/2018	Fotos de atividades, representações e brincadeiras das crianças.
V	V080818	08/08/2018	Videogravação da aula.
D	D080818	08/08/2018	Desenhos das crianças.
GVC	GVC080818	08/08/2018	Gravação de algumas falas das crianças.
DC	DC090818	09/08/2018	Observação da rotina e atividades na turma.
F	F090818	09/08/2018	Fotos de atividades, representações e brincadeiras das crianças.
V	V090818	09/08/2018	Videogravação da aula.
TE	Te090818	09/08/2018	Escrita no diário de campo da pesquisadora.
DC	DC130818	13/08/2018	Observação da rotina e atividades na turma.
F	F130818	13/08/2018	Fotos de atividades, representações e brincadeiras das crianças.
V	V130818	13/08/2018	Videogravação da aula.

Continuação: Tabela de materiais coletados na pesquisa de campo

Tipo de material	Código	Data	Descrição
DC	DC150818	15/08/2018	Observação da rotina e atividades na turma.
F	F150818	15/08/2018	Fotos de atividades, representações e brincadeiras das crianças.
V	V150818	15/08/2018	Videogravação da aula.
GVC	GVC150818	15/08/2018	Gravação de algumas falas das crianças.
DC	DC160818	16/08/2018	Observação da rotina e atividades na turma.
F	F160818	16/08/2018	Fotos de atividades, representações e brincadeiras das crianças.
V	V160818	16/08/2018	Videogravação da aula.
GVC	GVC160818	16/08/2018	Gravação de algumas falas das crianças.
DC	DC170818	17/08/2018	Observação da rotina e atividades na turma.
F	F170818	17/08/2018	Fotos de atividades, representações e brincadeiras das crianças.
V	V170818	17/08/2018	Videogravação da aula.
TE	TE170818	17/08/2018	Escrita no diário de campo da pesquisadora.
GVC	GVC170818	17/08/2018	Gravação de algumas falas das crianças
DC	DC200818	20/08/2018	Observação da rotina e atividades na turma.
F	F200818	20/08/2018	Fotos de atividades, representações e brincadeiras das crianças.
V	V200818	20/08/2018	Videogravação da aula.
DC	DC220818	22/08/2018	Observação da rotina e atividades na turma.
F	F220818	22/08/2018	Fotos de atividades, representações e brincadeiras das crianças.
V	V220818	22/08/2018	Videogravação da aula.
DC	DC230818	23/08/2018	Observação da rotina e atividades na turma.
F	F230818	23/08/2018	Fotos de atividades, representações e brincadeiras das crianças.
V	V230818	23/08/2018	Videogravação da aula.
TE	TE230818	23/08/2018	Desenho e escrita no diário de campo da pesquisadora.
DC	DC240818	24/08/2018	Observação da rotina e atividades na turma.
F	F240818	24/08/2018	Fotos de atividades, representações e brincadeiras das crianças.
V	V240818	24/08/2018	Videogravação da aula.

Continuação: Tabela de materiais coletados na pesquisa de campo

Tipo de material	Código	Data	Descrição
DC	DC270818	27/08/2018	Registro de observações da pesquisadora sobre a intervenção didática.
F	F270818	27/08/2018	Fotos de atividades, representações e brincadeiras das crianças.
D	D270818	27/08/2018	Desenhos das crianças, intervenção didática.
V	V270818	27/08/2018	Videogravação da intervenção didática.
DC	DC280818	28/08/2018	Registro de observações da pesquisadora sobre a intervenção didática.
F	F280818	28/08/2018	Fotos dos alunos e suas representações com a massinha de modelar.
V	V280818	28/08/2018	Videogravação da intervenção didática.
DC	DC290818	29/08/2018	Registro de observações da pesquisadora sobre a intervenção didática.
F	F290818	29/08/2018	Fotos das atividades desenvolvidas.
V	V290818	29/08/2018	Videogravação da intervenção didática.
D	D290818	29/08/2018	Desenhos do Grúfalo.
TE	TE290818	29/08/2018	Escrita da lista de materiais para confeccionar o Grúfalo.
DC	DC300818	30/08/2018	Registro de observações da pesquisadora sobre a intervenção didática.
F	F300818	30/08/2018	Fotos da atividade de confecção do Grúfalo.
V	V300818	30/08/2018	Videogravação da intervenção didática.
DC	DC310818	31/08/2018	Registro de observações da pesquisadora sobre a intervenção didática.
F	F310818	31/08/2018	Fotos dos momentos da história e brincadeira nos espaços da “casinha”.
V	V310818	31/08/2018	Videogravação da intervenção didática.
D	D310818	31/08/2018	Desenho de momentos do dia a dia.
E	E190918	19/09/2018	Videogravação da entrevista com a professora da turma e transcrição da entrevista.

Apêndice 5 – Tabela de datas e tempo de filmagem

Ação	Data	Tempo de filmagem
Observação	06/08	2:08:23
Observação	08/08	2:02:51
Observação	09/08	2:22:34
Observação	13/08	2:09:36
Observação	15/08	34:32
Observação	16/08	2:16:14
Observação	17/08	1:51:58
Observação	20/08	1:46:31
Observação	22/08	1:14:50
Observação	23/08	2:26:23
Observação	24/08	1:35:21
Intervenção didática	27/08	02:09:57
Intervenção didática	28/08	2:05:34
Intervenção didática	29/08	3:59:24
Intervenção didática	30/08	2:43:49
Intervenção didática	31/08	2:56:48
Total		42:43:10 s

Fonte: Elaboração da Pesquisadora

Apêndice 6 – Termo de Assentimento das Crianças



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Campus I - Km 171 - BR 285, Bairro São José, C. Postal 611, CEP 99052-900 Passo
 Fundo/RS - Fone (54) 3316-8295



Termo de assentimento do menor

Você está sendo convidado para participar da pesquisa sobre as significações produzidas pelas crianças sobre desenvolvimento simbólico, durante as atividades de faz-de-conta, desenho e jogo, precursores do desenvolvimento da linguagem escrita, desenvolvida pela pesquisadora Mônica Faccienda, sob orientação da professora Dr. Adriana Dickel, da Universidade de Passo Fundo. Queremos compreender melhor como vocês produzem significações dos sistemas simbólicos em atividades de faz-de-conta, desenho e jogo, *as quais são essenciais para o desenvolvimento da linguagem escrita, instrumento cultural fundamental em nossa sociedade.*

Para podermos dar continuidade a nosso projeto, você precisa dar seu assentimento. O que significa assentimento? Significa que você concorda em fazer parte do grupo de alunos que tomarão parte dessa pesquisa. Os seus pais já foram consultados e permitiram que você participasse.

A Direção de sua escola, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Vó Ana Prestes, também autorizou a realização das atividades que permitirão observar em que medida as situações de faz-de-conta, desenho e jogo permitem compreender o desenvolvimento simbólico. Essas atividades ocorrerão no período da manhã, de agosto a setembro de 2018, dentro do horário regular de aulas, e serão coordenadas pela professora da turma do Maternal e observadas e registradas pela pesquisadora.

Fique certo de que todos os dados gerados têm a finalidade exclusiva de contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa. O seu nome não será divulgado e as imagens geradas por videogravação serão excluídas logo que a transcrição dos dados for realizada. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificação de seus participantes. Quando terminarmos a pesquisa, vamos produzir uma *dissertação e apresentá-la a uma banca de especialistas, que avaliará a qualidade do trabalho. Além disso, serão publicados artigos que tratem sobre o tema de investigação.*

Caso você tenha perguntas a fazer sobre a pesquisa e sobre o uso dos dados produzidos pela pesquisadora, poderá conversar diretamente comigo ou telefonar para a Prof.^a Adriana Dickel, no número 33168295. É fundamental que você tenha entendido as coisas que estão escritas neste Termo e faça a sua opção por participar ou não da pesquisa, pois este é um direito seu. Cabe-lhe estar ciente também de que você poderá desistir de participar do projeto a qualquer momento, o que em nada lhe afetará.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa "A criança em interação com os precursores da linguagem escrita: o desenvolvimento simbólico na educação infantil" Entendi o que acontecerá a partir de minha participação. Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir, pois nada vai me acontecer. A pesquisadora, Mônica Faccienda, tirou minhas dúvidas e consultou as pessoas responsáveis por mim, tendo deles o seu consentimento. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, eu o li e concordo em participar da pesquisa.

Sarandi, _____ de _____ de 2018.

 Assinatura do menor/aluno

 Assinatura do(a) pesquisador(a)

Apêndice 7 – Termo de Consentimento livre e esclarecido Pais/ Responsáveis pelas crianças



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Campus I - Km 171 - BR 285, Bairro São José, C. Postal 611, CEP
 99052-900 Passo Fundo/RS - Fone (54) 3316-8295



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Pais / Responsáveis pelas crianças

Seu (ua) filho (a), _____, está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre o desenvolvimentos simbólico da criança, essencial para a aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, tema da dissertação de Mestrado em Educação da pesquisadora Mônica Faccienda, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade de Passo Fundo, orientada pela professora Dr^a Adriana Dickel.

A participação de seu (ua) filho (a) na pesquisa ocorrerá durante os dias 06 de agosto a 06 de setembro de 2018, no tempo regular em que ele (a) se encontra matriculado, no período destinado as atividades em sala de aula. As informações serão videogravadas, transcritas e, posteriormente, destruídas. A identificação do participante ficará em sigilo. A Direção da Escola está ciente do projeto em desenvolvimento e consente na realização de parte dele junto à classe, cuja regência está a cargo da professora da turma.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na forma de dissertação e/ou de artigos, sempre com a segurança da confidencialidade dos dados. Está garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Você terá a segurança de receber explicações relacionadas à pesquisa a qualquer tempo.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam neste Termo e, caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Mônica Faccienda pelo telefone (54) 999269819, com a sua orientadora pelo telefone (54) 33168295, com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo pelo telefone (54) 3316-8295, ou também poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda que seu (ua) filho (a) participe da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste Termo, que será também assinado pela pesquisadora responsável, em duas vias, sendo que uma delas ficará com você e a outra, com a pesquisadora.

Sarandi, 31 de julho de 2018.

Nome do (a) responsável pelo participante: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: Mônica Faccienda

Assinatura: _____

ANEXO

Anexo 1 – Quadro de Transcrições

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

Categorias	Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Falas paralelas	Quando várias crianças falam ao mesmo tempo e essa conversa não é audível	()	(falas paralelas)
Truncamentos bruscos	Quando alguém é interrompido pelo interlocutor	/	Então, a proposta de agora é/ Não, ó, vou repetir/
Incompreensão de palavras ou segmentos	Quando não se entende parte da fala, usa-se a expressão inaudível ou escreve-se o que se supõe ter ouvido entre parênteses	()	(inaudível) ou eu tenho uma per(gunta)
Trecho da frase inaudível	Quando um trecho da fala não é audível	/.../	Sabe prô /.../. Posso /.../.
Comentários descritivos do transcritor	Quando se especifica a ação concomitante à fala, antes ou depois da sua ocorrência	(())	((balança a cabeça afirmativamente)), ((levanta o dedo)), ((risos))
Entonação enfática	Sílabas ou palavras pronunciadas com ênfase ou com acento mais forte que o habitual.	MAIÚSCULA	E daí quando a gente chegar ele vai tá DESSE tamanho.
Qualquer pausa ou silêncio	Quando ocorre uma parada durante a fala	...	Então quer dizer que naquele tempo...
Supressão de trechos de fala	Quando um trecho de fala é suprimido da transcrição em determinado ponto	(...)	Uma brincadeira (...). Agora nós vamos formar um trem, mas não é de qualquer jeito.
Citações literais de textos, durante a gravação	Quando o trecho corresponde à oralização de um texto	“entre aspas”	“Vamos sempre ser amigos, não importa a escola. Vamos seguir as guias de convivência todos os dias”.
Silabação	Quando uma palavra é pronunciada pausadamente, sílaba a sílaba	-	Pes-ca-ria
Interrogação	Como indicação de pergunta e manifestação de dúvida	?	O que define um dinossauro?
Exclamação	Como indicação de palavra ou frase emitida com entusiasmo ou admiração	!	Muito bem!
Repetições	Quando ocorre a reduplicação de uma sílaba	Própria letra	E daí, a a a lá dá pra até posá.
Prolongamento de vogal ou consoante	Quando uma letra é alongada em uma palavra	aaaaaa eeeeee iiiiiiiiii oooooo uuuuuu	Das leeeetras. Tem um rabãão, tem um cabelãão. Eu acho, era ummm projeto.

Fonte: Elaboração das pesquisadoras Francieli Sander Sartori e Mariele Fátima de Camargo (*in memoriam*).

CIP – Catalogação na Publicação

F137c Faccienda, Mônica

A criança e os precursores da linguagem escrita :
interações propulsoras do desenvolvimento simbólico na
educação infantil / Mônica Faccienda. – 2019.

241 f. : il.; 30 cm.

Orientadora: Dra. Adriana Dickel.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2019.

1. Educação de crianças. 2. Comunicação escrita.
3. Simbolismo (Psicologia) em crianças. 4. Psicologia
educacional. I. Dickel, Adriana, orientadora. II. Título.

CDU: 37.013.77