



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**LUCIANA MARTINS QUIXADÁ**

**CIRANDA DE PALAVRAS, AURORAS DE SENTIDO: INTERAÇÃO  
DISCURSIVA EM SALA DE AULA E CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DA  
CRIANÇA SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA**

**FORTALEZA**

**2015**

LUCIANA MARTINS QUIXADÁ

CIRANDA DE PALAVRAS, AURORAS DE SENTIDO: INTERAÇÃO  
DISCURSIVA EM SALA DE AULA E CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DA  
CRIANÇA SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sylvie Delacours-Lins.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

---

- Q78c Quixadá, Luciana Martins.  
Ciranda de palavras, aurora de sentidos: interação discursiva em sala de aula e construção da concepção da criança sobre a linguagem escrita / Luciana Martins Quixadá. – 2015.  
255 f. ; 31 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.  
Área de concentração: Filosofia, política e educação.  
Orientação: Profa. Dra. Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins.

1. Aquisição de linguagem. 2. Criança – Escrita. I. Título.

---

CDD 401.93

LUCIANA MARTINS QUIXADÁ

CIRANDA DE PALAVRAS, AURORAS DE SENTIDO: INTERAÇÃO  
DISCURSIVA EM SALA DE AULA E CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DA  
CRIANÇA SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sylvie Delacours-Lins (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Leite Limaverde Gomes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ruth Maria de Paula Gonçalves  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Edivone Meire Oliveira  
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Dedico esse trabalho aos meus filhos:

Melina, minha primeira fonte de luz. Ela que concluirá esse ano alfabetizada e seguirá escrevendo sua história com a força e a doçura que já lhe habitam; Fernando, meu anjo, que me ensinou que a vida é preciosa mesmo se breve; e Rafael, que segue no meu ventre esperando comigo as muitas descobertas que faremos juntos.

Ao meu amado Márcio, que desde nossos primeiros encontros tem sido um verdadeiro companheiro nas minhas escolhas de vida.

E aos meus pais, Joaquina e Audeiri (*in memoriam*) pelos afetos e ensinamentos sobre o valor do saber para uma vida mais digna e plena.

## AGRADECIMENTOS

À prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sylvie Delacours-Lins, pela orientação cuidadosa e disponibilidade constante no desenvolvimento dessa pesquisa de doutorado, bem como pela amizade e apoio nos momentos mais difíceis.

Aos meus irmãos, Ana Flávia e Auderi Filho, pela parceria de uma vida inteira e, graças aos quais, fui uma criança muito feliz, livre e criativa.

À minha cunhada, Carolina, pela atenciosa correção do *Abstract* e pela amizade e carinho sempre.

Às crianças e professoras que me acolheram em sua escola, permitindo e colaborando para que esse trabalho acontecesse.

Às professoras Dras. Ruth de Paula Gonçalves e Edivone Meire Oliveira pela participação nessa pesquisa ao aceitarem compor a banca examinadora e, portanto, trazendo reflexões que podem ampliar os horizontes dessa tese.

Às professoras Dras. Adriana Limaverde e Veriana Colaço, por suas contribuições para o estudo das infâncias e pela disponibilidade, presença e colaboração desde o primeiro momento de construção e apreciação dessa pesquisa.

Ao professor emérito Dr. Jacques Fijalkow, da Université de Toulouse, pela pronta aceitação em me orientar durante o doutorado sanduíche, como, também, pela atenção e disponibilidade durante a execução na pesquisa de campo em Toulouse.

Aos amigos, Edmar, Lina e Vladia, com os quais construí meu percurso na Psicologia e seguem na minha vida sempre com muito bem-querer e amizade.

Às amigas, Claudiana, Érica Atem, Luíza Hermínia, Valéria Cassandra, pelos afetos, dúvidas e soluções partilhadas nesse percurso de doutorado e que, para minha alegria, ultrapassam essa fronteira.

Às crianças e às professoras da escola Daniel Faucher 1, em Toulouse, pela acolhida e colaboração para a pesquisa realizada no doutorado sanduíche.

Aos “*chicos de mon cœur*”, Elena, Eneko, Nagore, Piedad e Rosa que deram um sentido mais bonito à minha passagem pela “*ville rose*”.

À UECE e aos meus colegas de colegiado pelo apoio ao meu afastamento durante os últimos quatro anos.

À FUNCAP e à CAPES, pelos apoios financeiros concedidos ao longo desse processo.

“Escrever pode ser arrancar espinho do pé.

Desfiar desfolhar desfazer os nós.

Escrever pode ser tentar curar.

Pode ser bordar ou tecer.

Pode ser cavar.

Escrever pode ser colocar pra quarar.

Pode ser querer cuidar do que não tem cura.

Pode ser alívio, pode ser auxílio.

Escrever pode ser um mantra.

Ou pode ser um muro.

Pode ser um fosso.

Pode ser vazão.

Escrever pode ser certo.

Ou não.” (Viviane Mosé)

## RESUMO

Esta tese teve como objetivo central investigar a construção da concepção da criança sobre a linguagem escrita, considerando a dinâmica dos discursos intersubjetivos presentes nas atividades de leitura e de escrita em sala de aula. A motivação para tal pesquisa surge a partir da hipótese de que essa relação entre concepções e interações linguísticas é fundamental nos processos de aprendizagem bem como componente do desenvolvimento do ser humano. Essa hipótese decorre de leituras das teorias de Lev S. Vygotsky e Mikhail Bakhtin, para os quais, respeitando os distanciamentos entre suas obras, o pensamento é estruturado pela linguagem, pois através das trocas discursivas entre sujeitos sociais e elementos linguísticos culturais é que os sujeitos estruturam suas funções intelectuais superiores. A escolha pelas concepções das crianças partiu da compreensão de que escutá-las é algo que se faz necessário nos dias atuais como elemento que pode favorecer a elaboração e execução de novos modos do fazer pedagógico no ensino da linguagem escrita. Considerar quais sentidos as crianças atribuem ao ler e escrever, isto é, o que faz uma pessoa que lê e escreve, é condição importante para se pensar uma prática pedagógica que perceba a criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, bem como para investigar o espaço da sala de aula como um ambiente social, dentre tantos, que interfere na construção desses sentidos. Desse modo, essa pesquisa teve como sujeitos sete crianças escolhidas em duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Fortaleza-CE e suas professoras. A metodologia foi longitudinal e qualitativa e utilizou-se como instrumentos de pesquisa a técnica do desenho para se obter as concepções das crianças em três momentos diferentes – início, meio e fim do ano letivo –, os diários de campo e gravações de áudio e vídeo das interações discursivas em sala de aula coletadas em observações semanais. As análises foram desenvolvidas articulando a categorização do que estava “dito” nos desenhos e os trechos discursivos dessas interações, no intuito de visualizar como se poderia tecer a verificação da hipótese e alcançar o objetivo central desse estudo. A escola é expressa em grande parte dos desenhos o que faz pensar sobre a pertinência desse espaço para a construção dos sentidos que as crianças têm no que se refere ao saber ler e escrever. Assim como também vários diálogos, situações de fala e enunciações em sala de aula entre as crianças e a professora, onde esta assumiu um lugar de centralidade, que corroboraram para a conclusão de que as interações discursivas nesse espaço afetaram qualitativamente a construção das concepções das

crianças sobre a linguagem escrita. Ressaltando que as principais concepções que as crianças apresentaram foram: 1) a relação entre leitura e/ou escrita e a escola; 2) a leitura e a escrita como instrumentos que viabilizam relações sociais e culturais ou com a atividade do trabalho; 3) o saber ler e o saber escrever como competências de pessoas mais velhas ou adultas; e 4) relação muito próxima entre saber ler e saber escrever.

**Palavras-chave:** Criança. Linguagem escrita. Concepções. Interações discursivas.

## ABSTRACT

The main objective of this thesis was to investigate the connection's construction of a child about the written language, taking into account the dynamics of the intersubjective discourses there are in the reading and written activities in classrooms. The motivation for this research appears from the hypothesis that this relationship between linguistics conceptions and interactions is essential in the learning processes as well as an important component of human being development. This hypothesis comes from the readings of Lev S. Vygotsky and Mikhail Bakhtin from whom, giving the fact they have dissimilarities in their work. For them, the thought is structured by the language because it is through discourse and cultural linguistics elements that human beings develop their intellectual functions. The choice for taking children's conceptions came from the understanding that listening to them is a necessary thing in the present day as a factor that may favor the development and implementation of new ways of written language teaching. To consider which senses children attach to reading and writing, that is, what makes a person who reads and writes, it is an important condition to think about a pedagogical practice that realizes the child as an active subject in her learning process, as well as to investigate the classroom as space of social environment, among many, that interferes in the construction of these senses. The school because is a place with intense socialization and discursive exchanges among children and where formally proposes the teaching of written language. Thus, this research had as subjects seven children chosen in two classes of the 1<sup>o</sup> year of elementary school in a public school in Fortaleza-CE and their teachers. The methodology used was qualitative and longitudinal, using as instruments of research drawing technique to obtain the conceptions of those children in three different times: beginning, middle and end of the school year, the field diaries and audio and video recordings of the discursive interactions in the classroom collected weekly. The analysis were developed by articulating the categorization of was being told in the drawings and the discursive snippets of these interactions to help us visualize how we could weave the verification of my hypothesis and reach my main objective. The school is expressed in many drawings which lead us to think about the relevance of this space for the construction of the senses that children have regarding knowing how to read and write. As well as several dialogs, situations and dialogs between children and teachers, where the teacher took a place of centrality, that had support for the conclusion that the discursive

interactions in classroom changed the quality of the construction of children's conceptions about the written language. Noting that the main concepts that children presented were: 1) the relationship between reading and/or writing and the school; 2) reading and writing as tools that enable social and cultural relations or labour activity; 3) able to read and write as skills of older people or adults; and 4) very close relationship between reading and writing.

**Key words:** Child. Written Language. Views. Discursive Interactions.

## RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette thèse a consisté en une recherche à propos de la construction de la conception de l'enfant sur le langage écrit, en prenant en compte la dynamique des discours intersubjectifs existant dans les activités de lecture et d'écriture en salle de classe. Cette recherche est motivée par l'hypothèse que la relation entre les conceptions et les interactions linguistiques est fondamentale pour les processus d'apprentissage, aussi bien qu'un composant du développement de l'être humain. Cette hypothèse provient des lectures des théories de Lev. S. Vygotsky et Mikhail Bakhtin, pour lesquels, en respectant les différences entre leurs œuvres, la pensée est structurée par le langage, et c'est à travers des échanges discursifs entre les sujets et les éléments culturels linguistiques que les sujets structurent leurs fonctions intellectuelles supérieures. Etudier les conceptions des enfants répond au choix de les écouter ce qui semble important actuellement afin de favoriser l'élaboration et l'exécution des nouvelles façons d'enseigner la langue écrite. Prendre en compte les conceptions des enfants au sujet de la langue écrite, c'est-à-dire ce que peut faire une personne qui sait lire et écrire, permet de penser une pratique pédagogique qui considère l'enfant comme étant un sujet actif lors de son processus d'apprentissage, ainsi qu'enquêter en envisageant la classe comme un environnement social, parmi d'autres, qui interfèrent dans la construction de ces conceptions. L'école est lieu d'intense socialisation et d'échanges discursifs entre les enfants et qui, officiellement, se dispose à enseigner le langage écrit, thématique choisie dès le début de cette étude. Ainsi, cette recherche a étudié sept enfants choisis dans deux salles de 1° ano do Ensino Fundamental (qui est équivalent au Cours Préparatoire en France) et leurs institutrices dans une école publique de la ville de Fortaleza-CE. La méthodologie utilisée a été longitudinale et qualitative. Il s'est agi d'utiliser comme instrument de recherche la technique du dessin pour obtenir des données sur les conceptions des enfants – à trois différents moments au cours de l'année scolaire –, le journal de terrain et l'enregistrement audio et vidéo des interactions discursives dans la salle de classe recueillies durant les observations hebdomadaires. Les analyses ont été développées à partir de l'articulation de la catégorisation de ce qui a été dit à partir des dessins et les passages discursifs de ces interactions, en ayant l'objectif de vérifier l'hypothèse et d'atteindre ainsi au principal objectif. L'école apparaît dans la plupart des dessins, ce qui permet de souligner l'importance de cet espace pour la construction des conceptions des enfants sur le savoir

lire et le savoir écrire. Par ailleurs plusieurs dialogues, situations de parole et énonciations dans la salle de classe entre les enfants et l'enseignante, où cela a eu un lieu de centralité, corroborent la conclusion que les interactions discursives dans cet espace ont affecté qualitativement la construction des conceptions de l'enfant sur la langue écrite. En notant que les principaux concepts que les enfants ont présenté étaient: 1) la relation entre la lecture et/ou l'écriture et l'école ; 2) lire et écrire comme des outils qui permettent des relations sociales et culturelles ou l'activité du travail; 3) la capacité de lire et d'écrire comme les compétences de personnes âgées ou d'adultes ; et 4) une relation très étroite entre la lecture et l'écriture.

**Mots-clés :** Enfant. Langage écrit. Conceptions. Interactions discursives.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	15
2	INTERAÇÃO DISCURSIVA E VIDA MENTAL SOCIALMENTE MEDIADA .....	26
2.1	A psicologia sócio-histórica de Vygotsky .....	26
2.1.1	<i>Mediação simbólica, ZDP e funções psicológicas superiores</i> .....	32
2.2	Bakhtin e o signo linguístico .....	35
2.3	Algumas aproximações .....	44
3	APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA .....	47
3.1	Aprendizagem e construção da concepção da linguagem escrita .....	47
3.2	Aquisição da leitura e da escrita: percursos coletivos e construção de sentidos particulares .....	52
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	65
4.1	Campo de investigação .....	68
4.2	Sujeitos da pesquisa .....	69
4.3	Etapas metodológicas .....	71
4.4	Métodos de análise .....	78
4.5	A instituição .....	81
4.6	As turmas e as professoras Margarida e Flor .....	83
5	O QUE DIZEM AS CRIANÇAS: ANÁLISE DOS DADOS .....	95
5.1	Antônio e seus gibis .....	96
5.2	Renato e um olhar para a rua .....	108
5.3	Érica: “eu não sei, tia” .....	120
5.4	Júlia e as princesas .....	131
5.5	Bruno, o professor .....	141
5.6	Leo e seu segredo .....	152
5.7	Karina, “quem sabe escrever pode ler” .....	165
5.8	Um olhar sobre as turmas .....	175
6	CONCLUSÃO .....	180
	REFERÊNCIAS .....	191
	APÊNDICE A – TERMO DE ESCLARECIMENTO PARA PAIS	

<b>OU RESPONSÁVEIS .....</b>	<b>199</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR .....</b>	<b>201</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE ESCLARECIMENTO PARA DIRETOR DA ESCOLA .....</b>	<b>203</b>
<b>APÊNDICE D – ENTREVISTA GRUPAL SEMI-ESTRUTURADA COM AS CRIANÇAS .....</b>	<b>205</b>
<b>APÊNDICE E – IMAGENS DE SITUAÇÕES DE USO DO SISTEMA DE ESCRITA UTILIZADAS QUANDO DO LEVANTAMENTO DAS CONCEPÇÕES .....</b>	<b>206</b>
<b>ANEXO A – DESENHOS DE ANTÔNIO .....</b>	<b>215</b>
<b>ANEXO B – DESENHOS DE RENATO .....</b>	<b>221</b>
<b>ANEXO C – DESENHOS DE ÉRICA .....</b>	<b>227</b>
<b>ANEXO D – DESENHOS DE JÚLIA .....</b>	<b>233</b>
<b>ANEXO E – DESENHOS DE BRUNO .....</b>	<b>239</b>
<b>ANEXO F – DESENHOS DE LEO .....</b>	<b>245</b>
<b>ANEXO G – DESENHOS DE KARINA .....</b>	<b>251</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Só ao pensamento é dado ser semelhante. Ele se assemelha sendo o que vê, ouve ou conhece, ele torna-se o que o mundo lhe oferece.*

René Magritte

Esta pesquisa teve como força motriz uma inquietação pessoal ante o fato de ainda existirem práticas pedagógicas e processos de aquisição do conhecimento no espaço escolar que não atendem à premente necessidade de desenvolver junto aos sujeitos aprendizes uma aprendizagem significativa, efetiva e duradoura. Isso porque a escola, muitas vezes, tem se constituído como lugar em que o saber do adulto é imposto como única verdade e sobreposto às descobertas, tentativas e criações das crianças. A escola precisa, cada vez mais, ser reconhecida como um ambiente social em que não só a elaboração do saber, mas também a constituição subjetiva das crianças são produtos das diversas interações gestadas no cotidiano escolar.

Como professora da Universidade Estadual do Ceará – UECE no *Campus* de Crateús, ministrando as disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem para licenciaturas, ao discutir com os alunos as distintas teorias construtivistas em Piaget, Vygotsky e Wallon, por exemplo, era recorrente o debate com aqueles que já exerciam as funções de professores na rede pública local de ensino (como professores temporários, especialmente) e como me surpreendia o fato de que isso era algo novo para eles. Segundo seus relatos, suas práticas estavam muito baseadas na perspectiva tradicional e o lugar do professor era compreendido como central e hierarquicamente acima dos alunos. Muitos deles eram alfabetizadores de crianças ou professores da Educação Infantil. Isso me trouxe algumas reflexões sobre como se davam seus trabalhos, acerca do valor que a Educação Infantil ocupava na Gestão Municipal, a respeito da formação desses professores alfabetizadores e, paralelo a isso, os resultados de uma educação pautada em uma formação limitada e não permanente dos professores para as crianças. Esses resultados podiam ser vistos nas salas de aula da própria Universidade, quando boa parte dos alunos não realizava a leitura de um texto acadêmico, haja vista a dificuldade de compreender seu significado ou mesmo, provavelmente, a falta do hábito de ler, além de uma escrita “sofrida”, com um sem-número de erros gramaticais. Pude observar que ainda há muito a se percorrer.

No momento, contudo, em que se pretende romper com um ideal de educação, segundo o qual esta atua no sentido de controlar e homogeneizar padrões de conduta, partimos para o exercício de uma multiplicidade de saberes e práticas pedagógicas que possibilitem a apreensão da diversidade existente na sociedade, para o respeito às singularidades do sujeito aprendiz. Nesse sentido, investigar a realidade educacional por meio da pesquisa pode ser uma prática política, pois a produção de conhecimento transforma o que está posto, superando preconceitos e opressões.

Essas considerações sobre a necessidade de o espaço escolar emergir como lugar de aprendizagens significativas para as crianças são baseadas, fundamentalmente, nas discussões estabelecidas com meus alunos, para os quais leciono as disciplinas Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem, na Universidade Estadual do Ceará, e que são professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Foi, especialmente, com base na minha experiência como professora dessas disciplinas que me envolvi com a temática do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, resolvendo aprofundar minhas leituras e pesquisas no Doutorado, debruçando-me sobre ela.

A intenção de investigar aspectos relativos à aquisição da linguagem escrita decorre também da consideração de que esta vem a ser uma conquista no processo de desenvolvimento de uma autonomia que amplia as possibilidades de inserção social. Essa compreensão implica, necessariamente, no fato de que o aprendiz construa e se aproprie de sentidos, os quais, compartilhados intersubjetivamente, sejam atribuídos às práticas sociais, inclusive às educativas, promovendo, desse modo, uma aprendizagem mais efetiva e duradoura. Isso porque o sujeito que participa ativamente com os demais do seu processo de aprendizagem sabe o que ou para que aprende. Descobre assim um sentido, motivando-se e criando estratégias para aprender, desenvolvendo novas formas de ser e estar no mundo, as quais atendam de fato àquilo por que anseia. Daí a necessidade da educação articulada aos sentidos, às representações atribuídas pelas crianças, aprendizes capazes e competentes de participarem ativamente da realidade social e da construção e apropriação de um saber, como, por exemplo, a linguagem escrita.

Muitas vezes, confunde-se autonomia com independência, individualidade, mas é um conceito muito mais complexo que envolve o desenvolvimento não somente motor e cognitivo, mas também afetivo, moral e social do sujeito. Fernandes (2008) e Gramsci (2004), ao desenvolverem reflexões sobre o conceito de democracia, apontam

que a autonomia deve ser compreendida como resultado do desenvolvimento de uma consciência crítica de suas ações no mundo social e histórico.

Considerando a análise de Florestan Fernandes sobre os processos da democracia no Brasil e em países subdesenvolvidos, compreendo que as práticas verdadeiramente democráticas só serão viabilizadas mediante o exercício de cidadãos autônomos, que saibam nitidamente aquilo por que lutam, agem e trabalham; que tenham “[...] uma visão clara do processo histórico, que condiciona e orienta o sentido de nossas ações.” (2008, p. 168).

Na teoria de Gramsci a democracia revela-se enquanto exercício de poder por parte do cidadão com autonomia moral, em que a ordem “[...] é respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida [...] e não por simples coerção.” (2004, p. 43). Para Gramsci, a escola deveria contribuir para o desenvolvimento da responsabilidade autônoma e democrática nas pessoas, deveria ser uma escola criadora, ou seja, que possibilitasse aos alunos “o aprendizado de métodos criativos na ciência e na vida”. (2004, p. 39). Daí a importância da educação articulada aos sentidos atribuídos subjetivamente pelas crianças sobre suas vivências cotidianas para o desenvolvimento de cidadãos autônomos, capazes de participar ativamente da realidade social. Ser autônomo significa, portanto, interdependência, pois é um estar no mundo em relação, de forma crítica, tendo a compreensão sobre si e os outros, bem como dos elementos que envolvem dialeticamente essa relação interdependente.

Outro autor que me impulsiona nessa ideia da relação imprescindível entre linguagem, aprendizagem e cultura é Jerome Bruner, que considera a existência de uma ligação estreita entre cultura e narrativa, esta como ato humano de produção de significados dentro da cultura para interpretar a realidade. “Este método de negociar e renegociar os significados mediante interpretação narrativa me parece que é um dos ganhos mais destacáveis do desenvolvimento humano, nos sentidos ontogenético, cultural e filogenético [...]”<sup>1</sup>. (1991, p. 75). Esse autor acentua, ainda, que a linguagem e seu sistema de signos, culturalmente instituídos, dependem da capacidade humana para internalizar e interpretar relações de representação. Em outro momento, esse mesmo

---

<sup>1</sup> “Este método de negociar y renegociar los significados mediante la interpretación narrativa me parece que es uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano, en los sentidos ontogenético, cultural y filogenético [...]”.

autor nos afirma que “A linguagem, o modo de vida, a religião e a cultura de uma pessoa forjam o modo como experimenta os acontecimentos que nutrem sua própria história<sup>2</sup>.” (2001, p. 23). Nessa perspectiva, podemos dizer que é mediado pela linguagem, por via das interações verbais em um dado contexto cultural, que o sujeito produz e se apropria de suas aprendizagens e de sua história. Isso implica necessariamente práticas linguísticas entre o aprendiz e aqueles que o cercam.

A educação infantil, portanto, deve voltar seu olhar para a construção de currículos e práticas que priorizem a participação das crianças. Desse modo, que elas sejam ouvidas em suas demandas e habilidades, a fim de lhe favorecer o desenvolvimento do reconhecimento do outro e possibilitar as trocas necessárias para seu desenvolvimento cognitivo e social. Isso resulta, fundamentalmente, da inclusão do discurso da criança, de suas representações sobre si e a respeito do mundo no cotidiano da escola e no processo de ensino-aprendizagem. A criança, assim, exercitaria sua competência de sujeito ativo no contexto social que a envolve.

Estudos desenvolvidos por Delacours-Lins (2003; 2006) ressaltam a estreita relação entre as representações da criança sobre o seu processo de aquisição da leitura e a qualidade dessa aprendizagem. Essa autora nos diz ainda sobre a necessidade de considerar as diversas subjetividades carregadas de significados e representações do real que se afetam dentro da escola, interferindo tanto no aprendiz como no educador.

Cabe à instituição escolar e aos professores responsabilidades que ultrapassam de longe o papel redutor da professorinha de nível médio que somente alfabetiza. Para além do papel redutor: a professora alfabetizadora precisa lidar com todo um universo de relações, de processos de subjetividades que marcam tanto o aprendiz como a professora numa economia de afetos e da memória viva das palavras. (DELACOURS-LINS, 2006, p. 224).

O fracasso da escola para alfabetizar, segundo Soares, decorre da “insuficiência de recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização [...]” (2004, p. 97). Essa autora, ao distinguir alfabetização e letramento, aponta para a necessidade de, no ensino da linguagem escrita, não apenas serem criadas situações e práticas de codificar e decodificar signos linguísticos, mas também de favorecer condições para que

---

<sup>2</sup> “El lenguaje, el modo de vida, la religión y la cultura de una persona forjan el modo como experimenta los acontecimientos que nutren su propia historia.”

os aprendizes desenvolvam a capacidade de praticar os diversos usos do sistema de escrita em situações sociais. Para ela, contudo, atividades de letramento não devem excluir atividades de alfabetização, na medida em que se deve privilegiar as diversas dimensões e usos da língua escrita.

[...] o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências, e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, isto é, que articule a aquisição do sistema escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento. (SOARES, 2004, p. 100).

Para que isso seja possível, é necessário um olhar sobre a criança que a conceba na aquisição do conhecimento como sujeito discursivo, ativo no universo social que envolve toda a dinâmica dessa aquisição. Nesse sentido, a sala de aula constitui-se como espaço rico de trocas afetivas e cognitivas. É lá que o objetivo fundamental da escola de produção e/ou transmissão do conhecimento ocorre explicitamente (COLAÇO, 2001). Os discursos instaurados nesse lugar, delimitado como um microcosmo de interações, surgem como possibilidades férteis para o favorecimento da apropriação do sistema simbólico da escrita. Eles funcionam como mediadores nas atividades executadas nesse espaço cultural, podendo afetar qualitativamente processos psicológicos como a representação sobre a leitura e a escrita. Vygotsky entendia o sistema simbólico (escrita) como mediador que auxilia esses processos a trilhar o caminho interpsíquico para o intrapsíquico.

A relevância e a viabilidade deste estudo, portanto, residem no fato de que compreendo o saber como algo a ser construído coletivamente, mediado pelo professor, por instrumentos culturais diversos, bem como pelos próprios alunos entre si; e porque percebo a criança como sujeito ativo e competente para buscar formas de conhecer o mundo. Penso que somente por intermédio dela é possível colher as pistas necessárias para essa investigação e por isso considero que ouvir suas concepções acerca de sua aprendizagem é fundamental (CRUZ, 2006; DELACOURS-LINS, 2006).

Apesar de reconhecer a relação entre os processos de subjetivação e de construção do conhecimento (COLAÇO, 2004), não me propus a realizar um estudo aprofundado sobre a aprendizagem da linguagem escrita, tampouco fundamentar minha

metodologia em uma perspectiva estruturalista ou desenvolvimentista dessa aprendizagem. O foco desse estudo é, ao escutar o que dizem as crianças, investigar que sentidos elas atribuem à leitura e à escrita e como as interações discursivas instauradas em sala de aula afetam suas concepções acerca da linguagem escrita. Concepção aqui entendida como consciência ou representação da criança sobre os atos de ler e escrever, e não com o enfoque de investigar uma representação social.

É uma pesquisa que se pretende diversa de outras investigações já feitas sobre esse tema (FERREIRO, 2000; DELACOURS-LINS, 2000), pois primeiramente transcende a análise do processo de aquisição gráfica sob a perspectiva de uma pedagogia da alfabetização, uma vez que pretendi analisar as concepções, isto é, essa pesquisa possui um viés psicológico. Além disso, essa investigação, ainda que longitudinal, não se detém na análise da representação da criança sobre a linguagem escrita, mas também acerca de como as interações discursivas estabelecidas pela criança com seus pares, bem como com a professora, ao longo do 1º ano do Ensino Fundamental (EF) podem afetar essa construção.

Antes, contudo, é importante ressaltar que compreendo a criança como inserida em um tecido social, sob a óptica de Bourdieu (1989), dentro de um espaço de produção simbólica que abrange diversos elementos e sentidos. Sabemos que existe uma multiplicidade de variáveis e espaços envolvidos na aquisição da linguagem escrita, contudo, não proponho aqui uma análise da sociedade de forma ampliada, mas de modo microgenético (GÓES, 2000), isto é, com atenção minuciosa voltada para as relações, variáveis e significados situados em espaço e tempo delimitados de maneira muito específica. Minha intenção inicial era investigar duas variáveis em uma só turma de crianças em processo de alfabetização e/ou letramento – as concepções dessas crianças sobre a linguagem escrita e suas interações discursivas em sala de aula. Ocorre que, ao final, terminei por pesquisar crianças de duas turmas de 1º ano de EF na mesma escola.

Então, um questionamento central levou-me a essa pesquisa: há estreita ligação entre as concepções das crianças sobre a linguagem escrita e os discursos intersubjetivos gestados nas atividades com esse sistema simbólico em sala de aula? Minha hipótese é a de que sim e pautei a investigação por esse caminho.

Outras questões surgiram e nortearam opções metodológicas e meu olhar na pesquisa de campo: essas atividades em sala de aula são coletivas ou individuais? As crianças participam da escolha dessas tarefas? Que discursos elas produzem entre si?

Elas compartilham significados comuns sobre o que aprendem? Elas têm suas falas oportunizadas pela professora? Elas têm oportunidades de estabelecer diálogos entre pares? Como o professor medeia os conflitos intrapsíquicos gestados pelo desafio de aprender a linguagem escrita? O que as crianças pensam sobre o que estão fazendo? Como o outro afeta esse modo de pensar?

Para compreender as variáveis que delimitei é exigível uma perspectiva do desenvolvimento mental como processo mediado pela cultura. Nesse sentido, Vygotsky fornece amplas contribuições. Para ele, as funções psicológicas superiores se estruturam com suporte em quatro dimensões: filogenética, ontogenética, sociogenética e microgenética, considerando, ainda, que as relações estabelecidas entre o indivíduo e seu contexto cultural para apropriação de informações e significados são mediadas pela linguagem (VYGOTSKY, 2010). De acordo com esse cientista bielo-russo, portanto, o sujeito pensa e age no mundo constituindo significados e recriando a cultura em virtude da mediação cultural. Portanto, entre sujeito e cultura existe interação dinâmica de forças que buscam se atender em constante produção e reprodução de significados, o qual é mediado pela linguagem e por discursos intersubjetivos.

O interesse de estudos voltados para a relação entre pensamento e linguagem emergiu com grande força no início do século XX e se desenvolveu ao longo das décadas posteriores, encontrando na Filosofia terreno fértil para considerações a esse respeito. Na introdução do texto *Verdade e Justificação: ensaios filosóficos* (2004), Jürgen Habermas problematiza sobre a história do pensamento filosófico moderno, apontando para suas fragilidades conceituais, incluindo a não fundamentação sobre a Pragmática Linguística intersubjetiva do mundo da vida e nos apresentando um novo paradigma filosófico, que marca o início do século XX e toma a consciência sob a mediação da linguagem.

Seguindo de perto as pegadas do platonismo, a filosofia da consciência privilegiara o interior em relação ao exterior, o privado em relação ao público, a imediação da vida subjetiva em relação à mediação discursiva. A teoria do conhecimento tomara o lugar de uma Filosofia Primeira, enquanto a comunicação e o agir caíram na esfera dos fenômenos, ou seja, ficaram com um status derivado. Depois da passagem da filosofia da consciência para a da linguagem, era de supor, não uma reversão dessa hierarquia, mas sua nivelção. Pois a linguagem presta-se tanto à comunicação como à representação; e o proferimento linguístico é, ele mesmo, uma forma de agir que serve ao estabelecimento de relações interpessoais. (HABERMAS, 2004, p. 9).

Foucault (2012), ao delinear uma análise acerca dos discursos das Ciências, também apontou para essa dimensão pragmática e relacional da linguagem quando nos fala de “jogos de relações” e contribuiu para minhas reflexões metodológicas:

Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre pra descrever, nele e fora dele, jogos de relações. (P. 35).

E ainda,

Se esses planos (de onde se fala) estão ligados por um sistema de relações, este não é estabelecido pela atividade sintética de uma consciência idêntica a si, muda e anterior a qualquer palavra, mas pela especificidade de uma prática discursiva. (P. 66).

As enunciações são regidas não por uma subjetividade transcendental, mas pela práxis discursiva em um espaço intersubjetivamente constituído, e se estabelecem em um campo enunciativo que extrapola e é anterior à determinação pelo sujeito.

Mesmo com as limitações inerentes a qualquer pesquisador que mantenha em sua prática certa distância das teorias filosóficas, tentei, com a breve exposição acima, buscar uma compreensão sobre o que se entende hoje da relação entre pensamento e linguagem no âmbito da Psicologia e da Educação. Isso porque compreendo que as reflexões do pensamento filosófico desde o início do século XX influenciaram, de um modo ou de outro, teorias psicológicas, como a de Vygotsky e a abordagem da Filosofia da Linguagem de Bakhtin, na medida em que ambos compreendem a linguagem como instrumento de mediação intersubjetiva para significar o mundo, com vistas a apreender seus fenômenos mediante atos significativos socialmente compartilhados.

Os discursos instaurados entre os agentes da aprendizagem da leitura e da escrita serão considerados com origem na Teoria da Enunciação de Bakhtin (1986). Esse autor pode contribuir amplamente com este estudo, quando compreende que a enunciação é uma “réplica do diálogo social” e que não existe fora de um contexto social, de uma ideologia. Além disso, para ele “A consciência individual é um fato socioideológico.” (2010, p. 35), tal significando que a consciência se estrutura como resultado das trocas simbólicas entre um indivíduo e os outros. Nesse sentido, toda compreensão surge de uma situação social, mesmo quando introspecção.

Apesar de conceituarem de formas diferentes os processos cognitivos voluntários – Vygotsky reportava-se a funções psicológicas superiores e Bakhtin se referia diretamente à consciência – ambos compreendem o papel das situações sociais como alicerce para o desenvolvimento e expressão cognitiva da linguagem. Para Bakhtin, há sempre um interlocutor, ainda que em potencial, no ato da fala do locutor; e que “os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra.” (1986, p. 32). O todo social e cultural tem para ele uma função primordial na apropriação dos signos linguísticos pelo sujeito. Então, o dialogismo é intrínseco à linguagem, uma vez que esta é um fato social.

Minha fundamentação teórica, portanto, é pautada essencialmente na Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky, bem como na abordagem teórica de Bakhtin, no terreno da Filosofia da Linguagem. Para isso, realizei **no segundo capítulo** um levantamento bibliográfico desses teóricos, no esforço para discorrer sobre seus principais conceitos, apontando a relação destes com meu quadro investigativo, bem como as aproximações epistemológicas que eles têm entre si.

**No terceiro capítulo**, em continuidade às reflexões teóricas, decidi explorar o arcabouço teórico de outros autores que também possuíram importante influência neste estudo, por suas investigações no que se refere à representação da linguagem escrita pela criança, bem como aos processos de aquisição do sistema de escrita: Bernardin (1995, 2003), Chauveau (1997), Downing & Fijalkow (1991), Delacours-Lins (2003), Ferreiro (2009; 2000; 1985) e Ferreiro & Teberosky (1999). Isso porque entendo que esta pesquisa se contextualiza no universo dos modos de aprender a ler e escrever, ainda que o objetivo central repouse nas concepções das crianças. Já a relação entre esses processos e as interações discursivas em sala de aula será teorizada, especialmente, com suporte nos trabalhos de Colaço (2001; 2004), Colaço et. al. (2010; 2007), Fontana (2011), Nogueira (2011), Smolka (2011) e Webb (1984). Essas autoras ofereceram perspectivas sobre o papel das interações sociais para a aprendizagem em sala de aula ou distintos modelos de análises das interações verbais e fundamentaram minha escolha metodológica por determinada abordagem analítica.

**No quarto segmento** delineei a metodologia empregada nesta pesquisa, incluindo a apresentação sobre o campo e os sujeitos da investigação, as etapas metodológicas, a metodologia de análise dos dados, bem como a inserção na instituição e a apresentação das professoras e do funcionamento das turmas de 1º período aqui pesquisadas.

Assumi desde o início uma perspectiva cultural acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, na qual as leituras e as análises dos dados foram realizadas mediante uma visão de que a concepção da criança sobre a linguagem escrita decorre de experiências e processos de aprendizagem coletivos.

A metodologia aplicada, portanto, foi uma investigação longitudinal e qualitativa, em 2013, numa escola pública da cidade de Fortaleza-CE. Os sujeitos selecionados para esta pesquisa foram sete crianças escolhidas em duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental (EF) e suas professoras. Optei por instrumentos para coleta de dados: 1) os desenhos feitos pelas crianças; 2) os diários de campo; 3) e os vídeos das observações realizadas em sala de aula. Os desenhos eram realizados com apoio nas seguintes perguntas: o que uma pessoa que sabe ler pode fazer? O que uma pessoa que sabe escrever pode fazer?

**No quinto capítulo**, discorri sobre os dados, realizando uma categorização das concepções manifestas nos desenhos produzidos pelas sete crianças, tecendo reflexões e um quadro-síntese para cada criança na busca de compreender as concepções que elas expressaram nesses desenhos, mediante a inserção, no texto, de excertos das interações discursivas vivenciadas por elas em sala de aula. Com efeito, na análise foi possível verificar suas singularidades bem como visualizar de modo geral o modo como as dinâmicas peculiares de cada sala de aula afetam a construção de suas concepções sobre saber ler e escrever.

As análises partiram de uma perspectiva microgenética, que “[...] insere-se na proposta da etnografia, que deriva da matriz antropológica cultural e implica a descrição ou reconstrução analítica do cenário e das regras de funcionamento de um grupo social.” (GÓES, 2000, p. 10). Considerando que a análise microgenética pode possuir distintos enquadramentos teóricos, ressalto que neste estudo apelei para a matriz histórica cultural e semiótica. Isto é, considerei como principal instrumento de análise os discursos instaurados dentro de um dado contexto histórico e cultura, na medida em que o espaço escolhido para coleta dos dados de cada criança foi o universo social da sua sala de aula durante o período do 1º ano do EF.

Esta pesquisa teve, portanto, os seguintes objetivos norteadores:

### **Objetivo Geral**

Investigar a construção da concepção da criança sobre a linguagem escrita, considerando a dinâmica dos discursos intersubjetivos das atividades de leitura e de escrita em sala de aula.

### **Objetivos Específicos**

- 1) Compreender como as concepções das crianças sobre a linguagem escrita se formam ao longo do 1º ano do Ensino Fundamental;
- 2) verificar como a dinâmica das interações verbais realizadas pelas crianças durante as atividades de leitura e escrita afeta qualitativamente a construção dessas concepções; e
- 3) contribuir para reflexões acerca da potencialidade dessas interações no processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Convido, portanto, o leitor a seguir na descoberta dos capítulos seguintes, pois creio que esses mesmos objetivos foram alcançados, apesar de reconhecer que uma pesquisa se torna sempre mote para outras. Uma investigação como a que me propus nesta tese descortina alguns fenômenos, os quais, especialmente aqueles que não se constituíam objeto de estudo deste trabalho, mas que podem ser objetos para novos estudos.

A seguir, discorro a respeito das ideias centrais nas teorias de Vygotsky e Bakhtin, as aproximações percebidas entre eles, bem como algumas reflexões sobre a importância de seus conceitos para esta tese.

## 2 INTERAÇÃO DISCURSIVA E VIDA MENTAL SOCIALMENTE MEDIADA

*O fenômeno psíquico, uma vez compreendido e interpretado, é explicável exclusivamente por fatores sociais, que determinam a vida concreta de um dado indivíduo, nas condições do meio social.*

(BAKHTIN, 2010, p. 49)

Dois autores foram centrais para minha perspectiva no decorrer das observações de campo, bem como para as análises dos dados: Lev S. Vygotsky e Mikhail Bakhtin. Ambos abordam em suas teorias a linguagem como processo sócio-histórico. Ainda que para o primeiro, nos seres humanos, exista uma linguagem anterior, independentemente do pensamento, ela, desde sua origem, é viabilizada pelos elementos sociais e culturais que perpassam o universo daquele que diz, seja mediante gestos ou verbalizações.

Tento traçar breve exposição acerca dos principais conceitos estruturantes de cada uma dessas duas teorias para, ao final do capítulo, desenvolver o que considero aproximações entre eles e de que maneira isso pôde guiar o percurso realizado para alcançar os objetivos desta pesquisa.

### 2.1 A psicologia sócio-histórica de Vygotsky

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. (VYGOTSKY, 2006, p. 114).

Este excerto nos mostra que, para Vygotsky, o desenvolvimento da criança passa necessariamente por dois universos intelectuais, que são o social e o individual. O segundo resulta do primeiro, graças às primitivas relações que a criança tem com o ambiente social e cultural desde o nascimento. Portanto, sob a óptica vygotskyana, na compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem que os seres humanos realizam ao longo da vida, temos que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.” (VYGOTSKY, 1998a, p. 115).

Nesse sentido, a aquisição ou internalização da linguagem escrita pela criança em idade escolar não é diferente, isto é, essa aquisição, de acordo com essa teoria, passa necessariamente por uma realidade anterior, e mesmo paralela à escola, que são os demais espaços sociais em que a criança está inserida desde bebê. É o que Vygotsky (1998a) chamou de “pré-história da linguagem escrita”.

Na obra *A construção do pensamento e da linguagem*, Vygotsky (2009) realiza questões fundamentais para o desenvolvimento de sua teoria, ao revisar os estudos de autores diversos, entre eles, Köhler, que realizou pesquisas no campo da Psicologia Animal com chimpanzés, de que Vygotsky se utiliza para corroborar suas reflexões sobre a diferença no que se refere às raízes genéticas entre pensamento e linguagem. Em comparação aos animais inferiores, no ser humano, a relação entre linguagem e pensamento é divergente, graças ao “emprego funcional do signo”, que resulta de uma competência intelectual propriamente humana em que a linguagem pode ultrapassar o campo visual imediato, assumindo uma função de intencionalidade, de consciência.

As investigações animadas nesses estudos de Psicologia Animal, bem como os trabalhos de Piaget e Stern, levaram Vygotsky (2009) a algumas conclusões sobre o pensamento e a linguagem nas crianças:

- 1) eles possuem raízes genéticas diferentes;
- 2) têm linhas de desenvolvimento independentes;
- 3) existe um “estágio pré-intelectual” na fala e um “estágio pré-verbal” no pensamento; e
- 4) em determinado momento do desenvolvimento humano, essas linhas se cruzam e o pensamento se fez verbalizado e a fala se torna intelectual. (P. 133).

Essas conclusões apontam para a relevância da relação entre pensamento e linguagem nos processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, pois, em um determinado ponto da vida do sujeito, um começa a afetar e ser afetado pelo outro:

Esquemáticamente, poderíamos conceber a relação entre pensamento e linguagem como dois círculos que se cruzam, mostrando que em uma parte desse processo os dois fenômenos coincidem, formando o chamado campo do ‘pensamento verbalizado’. Mas este pensamento não esgota todas as formas de pensamento nem de linguagem. Há uma vasta área do pensamento que não mantém relação direta com o pensamento verbal. Como mostrou Bühler, aqui deve ser situado, antes de mais nada, o pensamento instrumental e técnico e todo o

campo do chamado intelecto prático [...]. (VYGOTSKY, 2009, p. 139).

Assim como o pensamento verbal, a função simbólica ou intelectual da linguagem surge como aquisição complexa no desenvolvimento da criança e não inata. O emprego racional ou funcional do signo é produto da inserção do sujeito em uma vida sociocultural que o impele a se apropriar e a utilizar o significado, componente do signo, nas relações com os demais seres humanos e no estabelecimento e desenvolvimento do próprio pensamento. Como resultado disso, Vygotsky conclui que “[...] o próprio problema do pensamento e da linguagem ultrapassa os limites metodológicos das ciências naturais e se transforma em questão central da psicologia histórica do homem, ou seja, da psicologia social.” (2009, p. 149-150).

Para a Psicologia de Vygotsky, fundada sobre os alicerces do materialismo histórico-dialético, a mediação cultural funciona como elemento imprescindível para a formação de sistemas de representação do real, isto é, das funções psicológicas superiores. Isso quer dizer, por exemplo, que essa mediação ocorre na relação da criança com outras pessoas, pela linguagem mediante os signos culturais, via intervenção pedagógica por meio da figura do professor ou de outras crianças que já dominam o conhecimento a ser adquirido por aquela. Daí que reconhecer esses processos de aprendizagem, de aquisição e desenvolvimento das funções mentais superiores, implica também reconhecer a sala de aula como detentora de uma importante função social.

A apropriação das habilidades intelectuais é, pois, mediada pelas interações sociais. Isso nos leva ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>3</sup>, com o qual Vygotsky esclarece o modo como o contexto social afeta o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e como o auxílio de outra pessoa pode mediar e favorecer o desenvolvimento de processos psíquicos potenciais de aprendizagem. Para ele, tais funções caracterizam o pensamento próprio do ser humano e surgem como resultado de suas interações com a cultura, as quais são mediadas, dentre outros

---

<sup>3</sup> Importa dizer que no livro *Psicologia pedagógica* (2010), Vygotsky utiliza a expressão Zona de Desenvolvimento Imediato. Não me parece claro se isso é somente um problema de tradução. O termo Zona de Desenvolvimento Proximal é utilizado no livro *A formação social da mente*, mas em ambos os textos, entendo como sendo um conceito definido de modo semelhante ou muito aproximado se tomarmos, por exemplo, o que ele nos fala “A zona de desenvolvimento imediato da criança é a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes.” (VYGOTSKY, 2010, p. 502).

instrumentos, por um sistema simbólico fundamental de mediação: a linguagem. “Ao esboçar sua descrição da mediação, Vygotsky centra-se fundamentalmente na linguagem, mas reconhece também outros fenômenos semióticos.”<sup>4</sup> (WERTSCH, 1999, p. 58). Por exemplo, a arte, mapas, símbolos algébricos, podem servir como expedientes culturais para a realização de uma operação psíquica particular ou para o desenvolvimento de uma função psicológica superior, como a memória voluntária: “A criança que recorda por meio de um mapa geográfico ou mediante um plano, ou um esquema, ou um resumo pode servir como exemplo desse desenvolvimento cultural da memória<sup>5</sup>.” (VYGOTSKY, 1998b, p. 32).

Brossard (1993) ensina que uma das características constitutivas da ZDP é que não é algo individual da criança, mas sim que se perfaz em virtude da introdução de saberes, por exemplo, pelo adulto, das situações de interação nas quais a criança esteja inserida e que a ZDP possui uma natureza intersubjetiva. Para ele, não é apenas um espaço de construção e atualização de competências, mas também um espaço social em que ocorrem interações de agentes sociais e se constituem identidades (BROSSARD, 1993).

Tomando como contexto a situação escolar e como objeto a aprendizagem da leitura, esse autor também nos fala que o conceito de ZDP nos leva a refletir que a aquisição de uma nova competência ou conhecimento é bem anteriormente um processo social do que individual, isto é, ele não se reduz somente à relação sujeito-texto, mas implica necessariamente três outros elementos – “os participantes: professor e alunos; o objeto ensinado; o contexto social dessa aprendizagem: a sala de aula<sup>6</sup>.” (BROSSARD, 1993, p. 253).

Rogoff, ao investigar sobre o papel do contexto social como variável que influencia o desenvolvimento cognitivo, cita trabalhos realizados por Leontiev e Vygotsky sobre o conceito de atividade e no tocante às contribuições que eles deram para as investigações voltadas à compreensão do “[...] papel das outras pessoas nas

---

<sup>4</sup> “Al esbozar su descripción de la mediación, Vygotsky se centra fundamentalmente en el lenguaje, pero reconoce también otros fenómenos semióticos”.

<sup>5</sup> “El niño que recuerda por medio de un mapa geográfico o mediante un plano o um esquema o um resumen puede servir como ejemplo de este desarrollo cultural da memoria.”

<sup>6</sup> “Les participants: le maître et les élèves; l’objet enseigné; le contexte social de cet apprentissage: la classe.”

performances cognitivas.”<sup>7</sup> (ROGOFF, 1982, p. 138). Para ela, nessa abordagem sócio-histórica, as interações que emergem nesse contexto contribuem para a aquisição e realização de operações mentais, resultados, por exemplo, da relação da criança com pessoas mais velhas e experientes. Importa dizer, com base nisso, que essa autora entende atitudes de trocas verbais entre os membros de um determinado contexto social como afetando as atitudes cognitivas que eles exprimem. Uma das conclusões que ela registra com relação a isso é que o “desenvolvimento cognitivo depende da adaptação e adoção pelas crianças de ferramentas e habilidades intelectuais do vasto contexto sociocultural, ajudadas por outras pessoas”<sup>8</sup>. (IBIDEM, p. 154). Então, o pensamento, como as concepções sobre determinados objetos, eventos ou pessoas, é atividade realizada pelo indivíduo, mas que envolve as interações sociais e seus instrumentos, como a linguagem.

Essas interações componentes do contexto social, no nosso caso, da criança, são mediadas semioticamente e Vygotsky conceitua essa mediação como cultural, pois se refere ao fato de que é por via da linguagem compartilhada culturalmente que o sujeito pensa e age no mundo, apropriando-se de significados e também ressignificando a cultura, sendo esse um conceito central na obra desse teórico. “É no pensamento humano que o social e o pessoal encontram-se unidos dentro de um processo cultural (semiótico) de construir sentido do mundo e de si mesmo.” (VALSINER, 2012, p. 231). Há, desse modo, uma constante no curso de desenvolvimento do sujeito de produção e reprodução simbólica, mediado por instrumentos, principalmente, pela linguagem e por discursos intersubjetivos.

Como entende Valsiner (2012), desde a óptica da Psicologia Cultural, constantemente criamos significados, atribuímos sentido aos eventos que ocorrem conosco como resultado dessa mediação simbólica; e isso não apenas a respeito de racionalização, mas também como experiências afetivas que compõem nossa vida mental. Ele fala que criar “campos de significação”, novos significados, que formarão “culturas pessoais”, tem uma função de estabilizar experiências novas que possam ensejar certo equilíbrio, além de proporcionar a alternativa para lidarmos com a irreversibilidade do tempo, pois os sentidos que atribuímos às coisas e fatos nos

---

<sup>7</sup> “[...] the rule of other people in cognitive performances”.

<sup>8</sup> “Cognitive development depends on children’s adapting and adopting the intellectual tools and skills of the larger sociocultural context, aided by other people.”

acompanham apesar disso, e podem ser reaplicados em situações posteriores. “Portanto, culturas pessoais são ferramentas para criar estabilidade subjetiva contra um cenário de fundo atravessado pelas inevitáveis incertezas da experiência.” (VALSINER, 2012, p. 252).

Um dos alicerces da minha hipótese de investigação é o fato de que, para Vygotsky, a consciência é, pois, um sistema de estruturas funcionais semioticamente organizadas dependente do mundo linguístico que a cerca, isto é, do seu universo social. Portanto, “o conhecimento e o reconhecimento são funções da palavra, sendo que outra pessoa está sempre presente na sua formulação”. (TOASSA, 2006, p. 64). Nessa perspectiva, a palavra vem a ser a unidade básica do sistema, que é a consciência. A palavra como signo linguístico permite uma mudança qualitativa na relação homem-meio, mediante a qual a realidade pode ser representada mesmo quando ausente, diferentemente do que ocorre com os animais, que não possuem essa apropriação do mundo pelo signo. Portanto, a linguagem verbal é aquilo que nos torna seres humanos e sociais.

Quando essa autora (2006) nos fala sobre o ato volitivo, ela defende a ideia de que os motivos de uma decisão, de uma ação são analisados de modo simbólico, isto é, por intermédio do signo. Portanto, a percepção, a atenção e a memória envolvidas no ato volitivo são funções psicológicas superiores internalizadas com amparo nas relações sociais mediadas pela palavra. No homem, a percepção, por exemplo, é uma função mediada, carregada de significados, e não imediata, como ocorre com os animais inferiores.

[...] o processo de criação de um sentido, de uma interpretação para o mundo e suas relações já seria uma forma de criação de novas combinações: não é a realidade que simplesmente se ‘reflete’ na consciência, mas também o indivíduo que a reconstitui ativamente e nela interfere, produzindo uma nova versão da realidade externa e das próprias vivências representadas na palavra. (TOASSA, 2006, p. 72-73).

As diversas aprendizagens, como a aquisição da leitura e da escrita, por exemplo, e o sentido que o aprendiz atribui a isso, resultam, assim, das mediações realizadas para a apropriação do sistema simbólico da escrita. Isso, transpondo o âmbito individual, é também um produto que aflora das trocas entre interior e exterior, entre as esferas interpessoal e intrapessoal: “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.” (VYGOTSKY, 1998a, p. 75). A atividade do

aprendiz se estabelece, portanto, na tensão entre os instrumentos e as relações culturais e as ações do sujeito. A ideia da mediação simbólica, portanto, como elemento que viabiliza a apropriação significativa de conceitos e aprendizagens, faz parte também, na nossa hipótese básica para esta pesquisa.

### ***2.1.1 Mediação simbólica, ZDP e funções psicológicas superiores***

Uma de nossas variáveis de investigação está nas interações discursivas como via para apropriação de habilidades intelectuais, especificamente, o sistema de escrita; daí ser relevante considerar ainda o conceito de ZDP na teoria de Vygotsky, pois, como vimos, nos ajuda a compreender o contexto social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A ZDP é um conceito que favorece a compreensão do percurso que a criança faz no desenvolvimento dessas funções, quando anuncia que o potencial de aprendizagem da criança precisa do auxílio de pessoas e instrumentos que lhe são exteriores e distintos para que ele se torne real. Trata-se, pois, do mecanismo de “transição do outro à autorregulação<sup>9</sup>.” (WERTSCH, 2008, p. 78).

Para Vygotsky, os processos de significação resultam das interações sociais, mediante as quais o auxílio de outra pessoa surge como mediador para favorecer o desenvolvimento de processos psíquicos potenciais de aprendizagem. Essa ideia contribui para a concepção de que o ensino deve ser orientado em direção àquilo que a criança tem potencial para realizar, mas ainda não o faz de forma efetiva. “Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente.” (VYGOTSKY, 2006, p. 112).

De acordo, entretanto, com Valsiner & Van der Veer (2001; 1993), o conceito vygotskyano de ZDP vai além da distância entre o que o sujeito já realiza sozinho e suas potencialidades, as quais poderiam ser efetivadas com auxílio de outra pessoa; ou mesmo a diferença entre as capacidades das crianças em contextos individuais e em contextos socialmente assistidos<sup>10</sup>. Isso porque, em certo momento, Vygotsky (2009) aborda mais detidamente a ideia de mediação, especialmente, ao expor suas investigações sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e no

---

<sup>9</sup> “[...] transition from other-to self-regulation”.

<sup>10</sup> Podemos ver essas reflexões sobre a ZDP também em Vygotsky (2010; 2006; 1998a).

tocante à formação dos conceitos científicos na criança em idade escolar. Então, podemos pensar esse desenvolvimento relacionado ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, considerando que este último não é algo puro, natural, e só existe em relação, por mediação da linguagem. Sob essa óptica, só faz sentido pensarmos na ZDP se a consideramos um processo que ocorre como resultado da mediação, como, por exemplo, por via da atividade lúdica, do jogo, da imitação<sup>11</sup>. “Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente.” (VYGOTSKY, 2006, p. 112).

Ainda consoante ensinam Valsiner & Van der Veer (1993), a importância do conceito de ZDP está atrelada ao aspecto social do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ressaltando que esse desenvolvimento salta do presente para o futuro em decorrência da inserção da criança em um universo socialmente organizado. Isto significa dizer que a evolução do desenvolvimento está vinculada aos sistemas de aprendizagem favorecidos pelo ambiente social. Mediante a aprendizagem, a criança adquire ou desenvolve novas competências, que antes existiam apenas potencialmente.

Em *A formação social da mente* (1998a), Vygotsky nos oferece um conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, relacionando-o ao desenvolvimento mental das crianças e seus processos de aprendizagem, afirmando que o estado das funções mentais só seria passível de determinação se revelado seu desenvolvimento em dois níveis, quais sejam: o que ela já é capaz de realizar sozinha e o que ela pode vir a realizar, mas com a ajuda dos outros. Aqui Vygotsky nos aponta um aspecto da sua tese sobre a importância para a formação da vida mental do contexto social no qual a criança esteja inserida. E, a partir do conceito de ZDP, ele nos mostra que a relação entre desenvolvimento e aprendizado reside no fato de que este último “adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento [das funções psicológicas superiores] que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.” (VYGOTSKY, 1998a, p. 118). A ZDP situa-se justamente nessa função da aprendizagem como promotora do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2006). Entretanto,

---

<sup>11</sup> “[...] Vygotsky turned to the idea of imitation and emphasized that this is the mechanism that underlies development [...]. Vygotsky argued that only human children are capable of imitation of others (in contrast to the apes studied by Wolfgang Köhler), and that capability for imitation made it possible ZBR [ZDP] to exist.” (VALSINER & VAN DER VEER, 1993, p. 45).

Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística. (VYGOTSKY, 2006, p. 117).

Para este estudo, interessa, ainda, especificamente, a ideia de que o conceito de ZDP em Vygotsky aufere outro contorno quando da entrada da relevância do papel da mediação simbólica nas investigações sobre o desenvolvimento do pensamento. A representação ou pensamento como uma função psicológica superior só é possível mediada pela linguagem, sendo, pois, este o instrumento que atua no âmbito da evolução do pensamento.

[...] todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediados, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos. (VYGOTSKY, 2009, p. 161).

A utilização do conceito de ZDP na obra de Vygotsky também conduz a um distanciamento maior e a uma oposição ao pensamento piagetiano, em que o desenvolvimento cognitivo, sua maturação, antecede a aprendizagem, de acordo com a interpretação de Vygotsky (2009; 2006). Ainda que brevemente – pois não é escopo desta pesquisa fazer essa comparação – vale esclarecer que, para Piaget (2011), a maturação orgânica é importante, porém, não suficiente para a aprendizagem, para o desenvolvimento mental. Mais importantes são os processos de equilíbrio, que surgem quando do encontro com o objeto exterior, da necessidade de manipulá-lo, de assimilá-lo ou de acomodar-se a ele. Nesse sentido, podemos dizer que também para Piaget o desenvolvimento ocorre mediante interações com o objeto a ser conhecido, não se distanciando tanto dos processos de aprendizagem. Assim, no que se refere à relação entre desenvolvimento e aprendizagem, entendo que a hipótese de Piaget se aproxima mais da suposição provável de Vygotsky do que este mesmo pensava. O foco do meu interesse, entretanto, permanece sendo como a ideia de ZDP pode contribuir para a hipótese que sustento nesse trabalho, bem como para o alcance dos objetivos descritos em passagem anterior nesta tese.

A teoria da ZDP aponta que o desenvolvimento decorre de situações de aprendizagem provocadas, por exemplo, por atividades escolares, pela atividade de

linguagem e diálogos entre o aprendiz e aqueles que o cercam. Até porque, para Vygotsky, a escrita e a leitura são aprendizagens que decorrem do ensino formal, são produções culturais e só são possíveis de aquisição quando da existência de uma instrução, por exemplo, através da escola. Minha hipótese nesse estudo é permeada por essa reflexão, daí surgindo a escolha por investigar as interações verbais (uma dentre tantas formas de linguagem possíveis) entre as crianças na sala de aula. Significa exprimir a ideia de por compreender que a formação ou construção das representações que as crianças têm sobre o mundo, a respeito dos conceitos à sua volta, está ligada às trocas linguísticas organizadas em determinado contexto sociocultural é que defino meu objeto de investigação como sendo tal como o defini mais atrás, ao descrever o objetivo geral do ensaio ora relatado.

Como as interações discursivas nessa perspectiva possuem caráter de favorecedoras dos processos de aprendizagem e são unidades de análise desta tese, da internalização de conceitos e do desenvolvimento intelectual, optei por tomar, ainda, Bakhtin como autor complementar para a base teórica e as análises realizadas nesta pesquisa, tendo em vista também sua obra, no que se refere aos estudos realizados sobre o signo linguístico e sua relação com o desenvolvimento do sistema da consciência.

## **2.2 Bakhtin e o signo linguístico**

Para Bakhtin (1986), a consciência só se estrutura na interação social, por via da dimensão simbólica ensejada pela cultura. “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais.” (BAKHTIN, 1986, p. 34). Além disso, para ele, a lógica da consciência é constituída com procedência em situações de linguagem em um grupo social. É uma visão semiótica das interações, em que o diálogo instaurado em trocas intersubjetivas culturalmente organizadas é característica de qualquer fala ou enunciado. Para ele, todo ato de fala não é individual, mas sim situado em um contexto social em que há uma multiplicidade de outras falas afetadas reciprocamente. Essa é a ideia do seu conceito de “dialogicidade”, em que o sentido é gestado na relação de fala estabelecida entre dois ou mais sujeitos.

Valsiner (2012) contribui para essa reflexão sobre o conceito de “dialogicidade”, quando trata da ideia de *self* dialógico como algo próprio da pessoa, mas que se organiza com suporte nas relações dialógicas que ela estabelece, sendo

assim uma construção social, na medida em que ele é gestado pela relação com outras vozes, outros discursos. É algo que diz respeito a essa ideia, de que o sentido emerge nessas trocas, sendo esse *self* também um campo dinâmico, gestado semioticamente.

Quando Valsiner (2012) se reporta ao *self* dialógico como “narrativamente estruturado”, assevera que a subjetividade se estrutura com origem na linguagem que compõe um determinado contexto cultural onde o sujeito realiza experiências de vida, isto é, tendo por veículo a dialogia inerente às trocas linguísticas intersubjetivas.

“Somente a explicitação das formas que as enunciações completas tomam e, em particular, as formas do discurso dialogado, pode esclarecer as formas do discurso interior e a lógica particular do itinerário que elas seguem na vida interior.” (BAKHTIN, 2010, p. 65). Para Bakhtin, o psiquismo só pode ser analisado como signo e toda enunciação se perfaz e se renova na relação dialética entre exterior e interior (2010). Desse modo, o que interessa aqui é a significação no contexto, pois aquela varia conforme este último.

Nessa perspectiva, a criança que aprende a ler e a escrever na escola está permeada de significantes e sentidos expressos socialmente no espaço da sala de aula, em especial, pois temos também a família como lugar de importantes trocas linguísticas, mas não obrigatoriamente de alfabetização e letramento – respeitando a distinção entre esses dois termos, como nos ensina Soares (2011; 2004). Essa expressão social ocorre sobremaneira nos diálogos, nas enunciações inerentes a um sistema linguístico socialmente partilhado.

Considerando, pois, a escola como um ambiente de socialização, é lá também onde vemos as trocas discursivas entre crianças e professores com apoio nas quais se estruturam novas significações constantemente em um universo simbólico socialmente constituído. Isso porque uma consciência individual, ou seja, o pensamento humano, só pode ser compreendido por meio do sistema de signos que a estrutura. Bakhtin (2010) chega mesmo a chamar a consciência de palavra interior, tão próxima é para ele a relação entre a realidade ideológica que fundamenta o sistema de signos e a essa consciência, entendendo-a como verbalmente constituída: “a palavra se apresenta como o fundamento, a base da vida interior.” (BAKHTIN, 2010, p. 53). Para ele, portanto, o fenômeno psíquico é explicável apenas por fatores sociais, necessariamente ideológicos.

Esse autor, apesar disso, nos diz da dificuldade em separar as fronteiras entre o psiquismo individual e o conteúdo ideológico que se materializa no signo, uma

vez que eles pertencem à mesma esfera de uma dada realidade social. Ele afirma que é falsa a conclusão de que o conteúdo do psiquismo é individual, na medida em que o psiquismo se banha pelo que é social (BAKHTIN, 2010).

Na obra *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2011), especificamente no capítulo sobre a metodologia das Ciências Humanas, ele nos ajuda a compreender como a observação das interações discursivas das crianças em sala de aula é um elemento relacionado e afeto à concepção que as crianças têm do saber-ler e escrever. Isso porque ele nos diz que a expressão é o sentido materializado; o psiquismo individual pode se mostrar mediante o ato enunciativo. Assim, é por intermédio desse ato socializado que chegaremos mais perto do que é interior ao sujeito e guardado na consciência. Até mesmo porque, para ele, é difícil separar realidade interior e exterior. Os fenômenos sociais externos a uma dada consciência podem, portanto, dizer sobre ela, a respeito do que a constitui.

Essa perspectiva, também, pode ser encontrada na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN, 2010), quando ele se reporta à interação dialética dos signos interior e exterior, resultado dos atos de fala, compreendendo que, somente então, podemos pensar em uma superação da realidade tal como esta se apresenta; pensar em um movimento entre as contradições inerentes a um sistema sócio-histórico; e mesmo refletir no dinamismo dos processos cognitivos:

[...] em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psiquismo e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. (BAKHTIN, 2010, p. 67).

Importa aqui não é o que se fala de modo isolado ou alinhado à norma, mas posto num âmbito que fornece uma nova significação, pois adequada a uma dada situação social concreta (BAKHTIN, 2010). Por isso, o sentido, de modo geral, não pode ser deslocado do universo de enunciações que o engendraram, como uma entidade pura, mas sim como um elemento a mais na complexidade própria às trocas linguísticas que vinculam interior e exterior, exceto quando se refere apenas à estrutura normativa do signo linguístico.

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas

normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. (BAKHTIN, 2010, p. 98).

Toda enunciação ocorre em resposta a algo que lhe foi anterior, ainda que não lhe tenha sido imediatamente precedente. Para essa perspectiva bakhtiniana, podemos pensar em um encadeamento de enunciados, em que um leva a outro sempre no interior de um dado contexto social, pois “o sentido da palavra (sempre enunciada ainda que ‘imobilizada pela escrita’) é totalmente determinado por seu contexto.” (BAKHTIN, 2010, p. 109).

Aqui nos aproximamos de sua teorização sobre o conceito de polissemia, na medida em que ele afirma que a palavra, malgrado sua unicidade, pode ensejar mais de um sentido pelo fato mesmo de que este dependerá do contexto em que a palavra é enunciada, seja pela fala, seja pela escrita. É aí que reside a pluralidade da palavra para Bakhtin (2010), sua polissemia.

Além disso, “[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*.” (BAKHTIN, 2010, p. 117). Isso significa dizer que o sentido de uma palavra enunciada dá-se no instante dessa relação, como “território comum”.

Segundo o filósofo russo, o sentido tem uma “índole responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 381); isto é, emerge sempre como componente de um diálogo onde há demanda de um a outro sujeito da relação social. Essa condição de meio da palavra é elemento componente da interação verbal, pois, sem esta, o sistema linguístico não teria um aspecto que lhe é fundante: a comunicação. Para dizer algo que possua um sentido em um determinado horizonte social, a língua não é um sistema abstrato normatizado. Os signos linguísticos auferem significados múltiplos e complexos desde o dinamismo instaurado nos atos enunciativos. “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN, 2010, p. 127).

Aqui nos aproximamos da ideia de dialogia, quando ele nos aponta que todo enunciado possui elementos extralinguísticos, portanto, dialógicos (BAKHTIN, 2011), isto é, o enunciado tem posição semântica social e não somente individual. O conceito da dialogia em seus escritos surge como resultado de suas conclusões acerca das relações que há nas enunciações textuais. Todo enunciado é uma relação dialógica, e não monológica, na medida em que “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua

verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.*” (BAKHTIN, 2011, p. 311).

Podemos dizer que a teoria de Bakhtin se desenvolve em determinado momento com amparo nas suas análises e interpretações linguísticas de textos literários como as obras de Dostoiévski, Tolstói e Goethe (BAKHTIN, 2011). Bakhtin, ao refletir, por exemplo, sobre o lugar do autor do enunciado, especificamente do autor romântico<sup>12</sup>, questiona a pureza desse lugar, instaurando a dúvida em decorrência do fato mesmo de que esse autor é perpassado por outras vozes.

Essa voz criativa (isto é, o autor-criador como elemento estético-formal) tem de ser sempre, segundo insiste Bakhtin, *uma voz segunda*, ou seja, o discurso do autor-criador não é a voz direta do escritor, mas um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a poder ordenar um todo estético. (FARACO, 2005, p. 40).

Nesse sentido, entendo que este investigador da linguagem humana, ainda que não intencionalmente, contribuiu para uma perspectiva psicológica das trocas linguísticas e relacionou essa visão sobre o discurso do autor como sendo algo polifônico e inserido em relações dialógicas, pois que permeado pela voz do outro, com os processos de consciência – como a concepção, a atribuição de um sentido para determinado conceito que existe apenas mediante a inserção da pessoa em um ambiente linguístico sócio e historicamente determinado, ainda que o indivíduo (haja vista o herói de Dostoiévski) possua relativa liberdade e autonomia, pois “[...] como tal, vê seu mundo, tem consciência desse mundo e, principalmente, tem consciência de si mesmo nesse mundo, ou seja, tem um certo excedente de visão que lhe vem pela interação tensa com o olhar dos outros sobre ele.” (FARACO, 2005, p. 47). Na perspectiva de Faraco (2005), é uma autoconsciência “totalmente dialogada”. Para Bakhtin, portanto, “a atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos).” (BAKHTIN, 2011, p. 312).

Uma distinção importante, entretanto, a se fazer na obra de Bakhtin é entre os conceitos de polifonia e de dialogia. Segundo Marcuzzo (2008), as relações do

---

<sup>12</sup> Como disse Faraco (2005, p. 50), romance entendido aqui “[...] como orquestração estética de línguas sociais.”

enunciado é que são dialógicas e o discurso é polifônico, uma vez que nele existem múltiplas vozes igualmente potentes participando de um grande diálogo.

O conceito de polifonia em Bakhtin (2011), como anota Faraco (2005) é um dos mais difíceis no pensamento de Bakhtin, pelo fato mesmo de que este teórico desenvolveu basicamente essa reflexão atrelada à análise da obra de Dostoiévski, inovando em termos de análise literária a relação autor/herói no romance e, após isso, ainda na inteção de Faraco (2005), esse conceito ficou meio em suspenso, dando margem a múltiplas interpretações por autores posteriores.

Apesar disso, podemos dizer que, para Bakhtin, polifonia compreende a ideia de que uma enunciação surge em meio a uma corrente de signos em curso que nela ecoam, isto é, que se refletem no ato de fala, uma vez que a palavra emerge em um campo enunciativo, o qual se compõe necessariamente de locutor e de interlocutor. A polifonia, pois, se refere à heterogeneidade dos enunciados graças à heterogeneidade de situações sociais nas quais os fatos enunciativos emergem. Desse modo, Koch (2012) expressa que o termo polifonia designa o fato de que, em um mesmo texto, há diversas vozes, sob distintas perspectivas, que se fazem ouvir e com as quais o locutor pode ou não se identificar. Os enunciados são responsivos a outros que vieram antes e ambos se atualizam concomitantemente em um dado contexto, por intermédio do diálogo, por isso mesmo, polifônico – tudo porque o contexto social é necessariamente histórico e não haveria enunciado puro, abstrato e livre do que o precede.

Como disse antes, Bakhtin nos traz como exemplo de polifonia enunciativa os textos literários de Dostoiévski, pois, segundo ele, esse autor “[...] foi capaz de sondar na luta entre opiniões e ideologias (de várias épocas) o diálogo inacabado em torno das últimas questões (no grande tempo).” (BAKHTIN, 2011, p. 388). Existe pois, uma ligação entre o que foi e o que está sendo, mas também entre este e o que será. Daí por que a incompletude irremediável da palavra, a não finitude do diálogo enunciativo e a construção sempre constante de sentido, que não cessa de ser decomposto e recomposto na complexidade dos enunciados e sua polifonia.

O sentido ou tema é construído na compreensão ativa e responsiva e estabelece a ligação entre os interlocutores. O sentido da enunciação não está no indivíduo, nem na palavra e nem nos interlocutores; é o efeito da interação entre o locutor e o receptor, produzido por meio de signos linguísticos. A interação constitui, assim, o veículo principal na produção do sentido. (RECHDAN, 2003, p. 45).

Minha escolha pela interação discursiva das crianças como objeto de investigação passa por essa óptica que toma a interação como fato primordial para a emergência do sentido. Além disso, o desenho da criança neste estudo é reconhecido como um enunciado que diz algo para alguém a partir de um dado contexto, e o sentido deste, para nós, tem ainda conexões com as interações que a criança estabelece no seu universo social, que delimito como especificamente a sua sala de aula em momentos de atividades de leitura e escrita como estratégia metodológica para a ideia ora relatoriada nesta Tese.

O conceito de ideologia na obra de Bakhtin (2010) faz-se fundamental também nesta pesquisa, na medida em que embasa a relação entre os percursos coletivos e os sentidos singulares. Isso porque esses sentidos singulares são ecos de um senso que envolve todo um grupo social, reverberações de uma ideologia que alimenta a cultura desse grupo. As interações simbólicas refletem-se no imaginário e nos processos cognitivos do sujeito, e isso é manifesto em relação aos conteúdos aprendidos.

A grande contribuição da teoria bakhtiniana dá-se justamente pelo seu olhar materialista e histórico lançado sobre a concretude (realidade) dos enunciados, os quais, por serem compostos de palavras carregadas de sentidos fundamentalmente sociais e históricos, são contextualizados e, portanto, não permanentes ou imutáveis, assim como o são a vida social e os processos da consciência, o psiquismo do sujeito. Ressalto, a propósito, que as fronteiras entre estes últimos, isto é, entre exterior e interior, são bastante permeáveis quando pensamos no uso do sistema de signos linguísticos. “A linguagem, na concepção bakhtiniana, é uma realidade intersubjetiva e essencialmente dialógica, em que o indivíduo é sempre atravessado pela coletividade.” (TAMININI-ADAMES, 2010, p. 66).

Assim, a contribuição de sua obra para esta pesquisa decorre da sua consideração da linguagem como mediadora fundamental para a atividade humana, bem como fato social, resultante dos discursos interindividuais. Além disso, Bakhtin (2010) compreende que a vida psíquica reflete a sua realidade social tal como se dá, pois, complexa ou simples, desorganizada ou organizada, esta será a estrutura do psiquismo individual; e o sistema linguístico deve ser considerado não como realidade gramatical abstrata, mas produto ideológico de um grupo social, isto é, em sua materialidade social e histórica.

Desenvolvo a seguir alguns aspectos, tanto na teoria de Bakhtin como na teoria de Vygotsky, que lhes sejam comuns, e que penso elucidar para o leitor quanto à

minha escolha por esses dois autores como fundamentais para a intenção teórica expressa nesta investigação.

### 2.3 Algumas aproximações

Ainda que possuindo distintas áreas do saber, Vygotsky propôs uma teoria psicológica e Bakhtin se encontrava mais próximo da Filosofia, não tendo pretensões psicopedagógicas, mesmo realizando com seus escritos uma aproximação com a Psicologia – ambos, no entanto, pressupõem a “dialogicidade” e do método dialético na busca do entendimento do sistema e práticas de linguagem e sua relação com o ambiente exterior e interior ao sujeito. Além disso, ambos possuíam uma mesma fundamentação teórica, pautada no materialismo histórico-dialético, em uma perspectiva marxista, e compreendiam, portanto, a linguagem como instrumento simbólico produzido e produtor do processo histórico.

Como evoca Freitas (1994), o principal ponto comum entre esses dois teóricos é que eles têm a mesma perspectiva dialética em suas teorias. Além disso, para ambos nos seus estudos sobre a linguagem, esta é considerada instrumento de comunicação, mas também organizadora do pensamento e planejadora de ações, graças à sua função simbólica que viabiliza a relação entre sujeito e ambiente social, entre o psiquismo do sujeito e o contexto histórico-social que o envolve.

Se, por um lado, Vygotsky utiliza o conceito de mediação cultural para a dinâmica por meio da qual o psiquismo se organiza com base nas relações sociais, nas situações de linguagem engendradas por um determinado ambiente cultural, por outro, Bakhtin utiliza o conceito de interação verbal como o fenômeno que dá sentido ao signo linguístico, o qual é apreendido pela consciência em virtude dessa interação, que implica necessariamente uma relação com um outro, exterior à pessoa. Ele diz, em nota de rodapé, que

O processo pelo qual a criança assimila sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança na comunicação verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire conteúdo. (BAKHTIN, 2010, p. 111).

Tanto para Vygotsky como para Bakhtin, o outro e o diálogo entre eu e o(s) outro(s), que possui como mediador a palavra, signo linguístico, são elementos

fundamentais para os processos de interiorização, sem os quais não haveria uma organização na vida psíquica. É pelo outro, com o qual nos relacionamos graças à mediação simbólica proporcionada pelo signo em um plano intersíquico, que o sujeito se desenvolve no âmbito intrapsíquico e realiza aprendizagens.

Bakhtin, com seus estudos sobre os fenômenos linguísticos, nos exprime uma teoria da “dialogicidade”, em que a palavra tem natureza interdiscursiva, interativa. Ele reconhece a existência da alteridade e supera uma concepção subjetivista do discurso (ROMAN, 1992). O conceito de interação verbal nesse teórico é central, haja vista que os demais conceitos, como polifonia, polissemia, ato enunciativo, ideologia, se estruturam com suporte na visão sobre o papel do contexto discursivo entre duas ou mais pessoas, papel esse que engendra o desenvolvimento do psiquismo, o reconhecimento recíproco das consciências, como também a transformação das práticas sociais e políticas. “[...] o sujeito de Bakhtin se constitui na e através da interação e reproduz na sua fala e na sua prática o seu contexto social imediato.” (RECHDAN, 2003, p. 47).

Sendo assim, tanto para Vygotsky como para Bakhtin,

É através da atividade semiótica que o homem ultrapassa a ação instrumental, transformando-a em ação significativa, e, nesse processo, faz história, superando as limitações das determinações puramente genéticas da espécie. (COLAÇO, 2001, p. 43).

Colaço (2001) também assinala que, para ambas as teorias, o signo tem uma importância fundamental, pois é pela linguagem, pela mediação simbólica “que a experiência adquire sentido” e que, para Vygotsky e Bakhtin, o sentido é dado na e pela relação discursiva, pela interação verbal. Para eles, a palavra é um elemento da consciência humana, um “microcosmo”, bem como um signo que se concretiza na interação verbal.

Assim como para Vygotsky não existe palavra sem significado, para Bakhtin não existe atividade mental sem expressão semiótica. Portanto, pensamento e linguagem apresentam uma relação intrínseca, na qual está implicada a interação verbal. Isto significa que, para estes dois teóricos, o princípio organizador e formador da atividade mental e da consciência não é interno ao sujeito, mas se constitui na interação verbal. (COLAÇO, 2001, p. 50).

A linguagem nas teorias de Bakhtin e Vygotsky é considerada como atividade constitutiva do pensamento, ela é “trabalho”, “processo” e “ação” sobre o pensamento (MORATO, 2000). Com arrimo nessa atividade, mediante atos de linguagem, emergem processos de significação, necessariamente sociais e históricos, pelo fato mesmo de resultarem desses atos, que são, ademais, intersubjetivos. “Para Vigotski, o caminho da criança para o objeto (e vice-versa) e a fala que acompanha a ação ou os apelos verbais diretos aos objetos do mundo, ‘passam através de outras pessoas’.” (MORATO, 2000, p. 159). Desse modo, consoante Vygotsky, mas também para Bakhtin, as interações humanas dão ensejo a situações enunciativas e discursivas que regularizam, organizam a linguagem interna, os processos de pensamento.

Ainda de acordo com essa autora, Vygotsky, ao compreender a linguagem como formadora e instrumento de atividade consciente, entende que a relação entre linguagem e pensamento (e cognição) transcende a ideia de comunicação e de representação, abarcando ainda a de significação, que implica a construção do significado ou sentido. Assim, em razão das distintas compreensões sobre esses conceitos, optei nesta Tese por não utilizar o conceito “representação”, mas sim de concepção, isto é, uma ideia carregada de sentido particular, que a criança tem sobre o que pode fazer uma pessoa que lê e escreve.

A perspectiva da linguagem feita atividade, mais especificamente como trabalho, também é trazida por Leontiev (2004), célebre colaborador de Vygotsky, no texto *O desenvolvimento do psiquismo*, no qual ele nos fala como o processo de hominização e formação da sociedade humana passou pela a atividade do trabalho como prática social, tendo a linguagem por instrumento por excelência, distanciando o homem da atividade instrumental animal. E ainda é importante considerarmos que, segundo Luria, a linguagem humana se distingue dessa atividade animal, pois esta não envolve um código de língua propriamente, isto é, são sons baseados em reflexos, na medida em que “A linguagem dos animais *nunca designa coisas*, não distingue ações nem qualidades, portanto, *não é linguagem na verdadeira acepção da palavra.*” (LURIA, 1999a, p. 78).

A relação do homem com a natureza é, portanto, mediatizada pelo trabalho, uma vez que este possui um caráter social, coletivo, quando o ser humano ultrapassa uma relação individual com a natureza, relacionando-se também com os outros em um vínculo de produção organizada, com motivos e objetos separados, sob mediação da linguagem, diferentemente do que ocorre com os animais, em que a atividade e sua

motivação são sempre orientadas para o biológico, e a imediata satisfação da necessidade.

No raciocínio de Leontiev (2004), entre os seres humanos, a ação de um justifica a de outros e dá-lhes sentido. Ele traz o seguinte exemplo: assustar a presa para outro vir e apanhá-la é uma relação social e não natural. A consciência, nessa perspectiva, se estrutura na medida em que uma ação existe não só como realidade objetiva, mas também passa a se conservar como ideia permeada de significados, como processo consciente, de pensamento.

Chamamos pensamento, em sentido próprio, o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis, à percepção sensível imediata. (LEONTIEV, 2004,p. 90).

Na perspectiva desse Psicólogo moscovita, a atividade de trabalho e todas as suas implicações leva ao aparecimento da consciência, pois as operações do trabalho são realizadas por meio de instrumentos<sup>13</sup>, que, ainda que materiais, são sociais e, portanto, possuem significados partilhados socialmente pela linguagem.

A consciência, também para Leontiev, se estrutura a partir da atividade social de linguagem. Ele especifica é que essa atividade está vinculada às relações de produção pela necessidade do trabalho. “As particularidades do psiquismo humano são determinadas pelas particularidades dessas relações (de produção entre os homens), dependem delas.” (LEONTIEV, 2004, p. 97).

Luria também compreende a linguagem como fundante e essencial para a atividade consciente, quando diz que “A linguagem é o fator fundamental de formação da consciência.” (1999a, p. 80). Ainda segundo ele, os processos psíquicos são afetados pela linguagem na medida em que esta aprofunda a percepção humana e altera a atenção e os processos de memória.

As contribuições de Leontiev e Luria aqui passam por essa perspectiva da linguagem como atividade fundamental para o desenvolvimento do pensamento, a qual é compartilhada por Vygotsky e Bakhtin. Nesse quadro teórico, esses autores podem dialogar na medida em que possuem reflexões e argumentações semelhantes acerca da

---

<sup>13</sup> “[...] tendo um certo modo de emprego elaborado socialmente no discurso do trabalho coletivo e atribuído a ele.” (LEONTIEV, 2004, p. 88).

função da linguagem humana na organização do pensamento e na estruturação do sistema da consciência, apoio minha tese sobre a construção de concepções que a criança possui sobre ler e escrever. Vimos nas reflexões trazidas por esses teóricos o quanto as relações de linguagem estabelecidas entre as pessoas atuam no sentido de desenvolver as funções mentais, bem como a produção de significado partilhada nessas relações se desdobra em significados particulares; ganham sentido intrassubjetivo. É justamente nesse sentido e como se dá o seu percurso que busquei investigar, no que se refere, especificamente, à linguagem escrita em crianças que estão em um momento formal de alfabetização escolar.

Optei, portanto, por pesquisar a concepção que a criança possui sobre a linguagem escrita com base nas interações discursivas que se estabelecem no ambiente da sala de aula, pois que, como vimos, essa concepção é gestada e transformada mediante essas interações.

A criança no processo de aprendizagem dessa linguagem vivencia no cotidiano escolar, especificamente, a concretude dos signos via discursos instaurados entre ela e seus pares, entre ela e a professora, entre ela e os livros de texto e de atividades. Esse universo intersubjetivo, mediado pela interação verbal, dá sentido ao que ela aprende, ampliando suas aprendizagens e, como resultado, seus processos psicológicos internos.

Passemos, a seguir, a algumas reflexões sobre os processos de aquisição da linguagem escrita pela criança, no esforço por compreendê-los, e como a criança concebe essa aquisição, sem perdermos de vista nossa base histórico-dialética do desenvolvimento e da aprendizagem.

### 3 APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA

*Do nascimento à velhice, pensamos unicamente em resposta ao que nos foi lançado por outros [...]. Em outras palavras, o gesto da partilha ou da troca, a relação, está na origem mesma da interioridade, que não é um poço onde se mergulha, mas que se constitui entre dois, a partir de um movimento em direção ao outro.*

(PETIT, 2009, p. 51)

#### 3.1 Aprendizagem e construção da concepção da linguagem escrita

Ao buscar uma compreensão de quais são as práticas didáticas mais adequadas para viabilizar o fato em que a criança se tornaria leitora e escritora, Fijalkow (2000) entende como indispensável refletir sobre as possibilidades de se desenvolverem em sala de aula situações sociais de práticas de leitura e escrita. É preciso exercitar junto à criança sua capacidade de atuar como um autor, alguém que produz um texto e não somente reproduz. Para esse pesquisador, em termos didáticos, inúmeras situações podem ser desenvolvidas em sala de aula, simulando as práticas sociais da leitura e da escrita, conjugando de modo interdisciplinar os saberes linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e pedagógicos.

A sala de aula emerge assim como um espaço relevante e organizado para essa aprendizagem, especialmente, se tomarmos em conta a reflexão trazida por Michel Brossard:

Sabemos que contrariamente ao que se passa à oral (linguagem), a aprendizagem da linguagem escrita não pode se fazer na plenitude das situações cotidianas. Se essa aprendizagem não é socialmente provocada em situações criadas para isso, ela não se faz<sup>14</sup>. (BROSSARD, 1994, 31).

---

<sup>14</sup> “On sait que contrairement à ce qui se passe à l’oral, l’apprentissage de la langue écrite ne peut se faire dans le plein des situations quotidiennes. Si cet apprentissage n’est pas socialement provoqué dans des situations créées à cet usage. Il ne se fait pas.”

As situações sociais ensejadas por esse espaço envolvem atividades planejadas, controladas, que são, posteriormente, reconstruídas e aplicadas pelo próprio indivíduo (BROSSARD, 1994). Considerando as concepções ou representações que uma criança possui sobre a linguagem escrita como aprendizagens, podemos dizer, portanto, que elas se referem à sua história e dinâmica particulares, mas recebem influências também das interações estabelecidas nesse contexto social que é a sala de aula.

Com o objetivo de analisar como evoluem as representações de crianças (leitoras e não leitoras) sobre a aprendizagem da leitura, Delacours-Lins (2003) realizou uma pesquisa longitudinal por dois anos, na qual ela obteve dados por meio entrevistas baseadas no método clínico piagetiano. Essa pesquisa possibilitou a descoberta de que as crianças possuíam representações não somente sobre a leitura, mas também reconheceram algumas funções do ato de ler como a função lúdica e a função escolar. Isso nos diz que as crianças já trazem uma bagagem carregada de sentido antes, durante e depois que elas aprendem a ler. Essa representação, como resultado de um dado contexto relacional e linguístico, pode ser atualizada com a mediação da escola e/ou da família, podendo, por isso mesmo, se modificar ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, afetando, inclusive, a qualidade da motivação para participação nesse processo; isso sem esquecer que a criança atribui também um sentido próprio, com base em experiências muito particulares (microcosmo dentro de um contexto macro), o qual deve ser considerado para o planejamento e execução de métodos de ensino.

Nesse sentido, a Educação infantil tem na área da leitura-escrita um papel importante, particularmente com as crianças não estimuladas pelas suas famílias. Descobrir o prazer de ouvir histórias da literatura infantil na escola, contar, ilustrar, encenar essas histórias, por exemplo, são atividades que podem agir na motivação do sujeito e provavelmente melhorar o desempenho da aprendizagem da leitura. (DELACOURS-LINS, 2003, p. 298)

Conforme exposto por Quixadá & Delacours-Lins (2014), numa pesquisa na qual se investigou o modo como a criança constrói representações e se apropriava do sistema da escrita, Bernardin (2003) observou que a criança partia de algum lugar, ou seja, que ela possuía hipóteses sobre esse sistema e que a sua apropriação é uma construção progressiva. Desse modo, segundo ele, a criança significa e ressignifica constantemente suas concepções sobre o sistema de representação escrita. Baseando-se

nos estudos de Emília Ferreiro, Bernardin também concluiu que essa construção ocorre por fases, as quais se dividem de acordo com duas concepções fundamentais:

- Concepção pré-linguística:

- 1) fase logográfica – reconstituição de significação a partir da relação entre palavras e imagens, por “associação seletiva”;
- 2) fase de ajuste da determinação na escrita – que surge depois da compreensão de que a escrita representa aquilo que é falado. Nesse momento emergem diversas hipóteses que facilitarão à passagem para a concepção linguística.

- Concepção linguística:

- 1) fase de análises fonéticas parciais – comparação entre palavras, em que traços de novas palavras são associados aos traços de palavras já conhecidas pela criança;
- 2) fase da hipótese alfabética – nessa fase as crianças constroem hipóteses a partir da correspondências entre grafema/fonema;
- 3) fase ortográfica – a última fase se caracteriza pela aquisição de uma escrita autônoma, mediante a “[...] consideração dos *morfogramas* gramaticais e lexicais como unidades significantes (consciência da importância das letras mudas, de grafemas diferentes distinguindo homófonos, das marcas do plural, etc.) [...]” (BERNARDIN, 2003, p. 78). (QUIXADÁ & DELACOURS-LINS, 2014, p. 123-124).

Consoante o entendimento de Teberosky & Colomer (2008), Quixadá & Delacours-Lins (2014) afirmam que a aquisição da linguagem escrita evolui entre equilíbrios e desequilíbrios cognitivos e com o surgimento e desenvolvimento de hipóteses. Isto se dá pelo conflito diante da “segmentação silábica”, pois “as crianças se esforçam para encontrar regularidades de composição da escrita, sob o ponto de vista gráfico [...]” (TEBEROSKY & COLOMER, 2008, p. 47). Ou seja, a criança que aprende não é passiva, ela elabora as próprias hipóteses na tentativa de desenvolver competências para apreender e fazer uso, por exemplo, de letras, palavras, frases e textos (QUIXADÁ & DELACOURS-LINS, 2014). Não há benefício à aprendizagem quando é “imposta uma sequência progressiva de ensino” (TEBEROSKY & COLOMER, 2008, p. 68), sem considerar essa dinâmica de formulação de hipóteses pela criança, pois isso reflete justamente seus esforços para apropriar-se da escrita como sistema de representação da linguagem falada. (QUIXADÁ & DELACOURS-LINS, 2014).

Seguindo, ainda, o que expuseram Quixadá & Delacours-Lins (2014), de acordo com Teberosky & Colomer, nessa busca, nessa feitura de hipóteses, as crianças investigam também se esse sistema possui qualquer significado (“intencionalidade comunicativa”), se ele pode ser interpretado. O que está escrito representa o quê?

Nesse processo as crianças passam também a perceber que há uma correspondência fonológica entre grafia e som, mas o domínio da leitura e da escrita vai além disso, pois diz respeito também aos seus aspectos funcionais (*que possibilitam interpretações dentro de um determinado contexto*) e não somente estruturais e fonológicos. (QUIXADÁ & DELACOURS-LINS, 2014, p. 125).

Assim, apesar de a aquisição do sistema convencional da escrita ser uma faceta indispensável à aprendizagem desse sistema simbólico, o letramento, o qual diz respeito às habilidades para o uso social desse sistema, deve ocorrer simultaneamente (SOARES, 2011). O método de ensino, de acordo com Downing & Fijalkow (1991), deve, portanto, considerar a necessidade da criança que inicia o aprendizado da leitura em compreender esses dois âmbitos – alfabetização e letramento, por exemplo, na perspectiva de Soares (2011) – para que, então, ela possa atribuir um sentido a essa aquisição:

A palavra-chave aqui é *compreensão*. O jovem iniciante tem necessidade de compreender os dois tipos de conceitos relacionados à leitura: 1) ele tem necessidade de *compreender* as funções de comunicação da língua escrita; 2) ele tem necessidade de *compreender* os conceitos técnicos que nós empregamos para falar do oral e do escrito<sup>15</sup>. (DOWNING & FIJALKOW, 1991, p. 70).

Eles “consideram relevante vincular as experiências de leitura da criança às suas experiências cotidianas, pois isso torna o ato de ler pertinente, promovendo uma aprendizagem significativa da criança para a leitura, bem como no que se refere à competência da escrita” (QUIXADÁ & DELACOURS-LINS, 2014, p. 125-126). A isso eles chamam de “abordagem pela experiência de linguagem.” (DOWNING & FIJALKOW, 1991, p. 74).

Uma pesquisa como a realizada nesta tese que tem como objetivo “escutar” as concepções que as crianças possuem acerca de saber ler e de saber escrever, e relacioná-las ao jogo discursivo instaurado em sala de aula, segue, portanto, a perspectiva abordada pelos autores que discutimos há pouco (DELACOURS-LINS;

---

<sup>15</sup> “Le mot-clé est ici la *compréhension*. Le jeune débutant a besoin de comprendre les deux sortes de concepts qui se rapportent à la lecture : 1) il a besoin de *comprendre* les fonctions de communication de la langue écrite, 2) il a besoin de *comprendre* les concepts techniques que nous employons pour parler de l’oral et de l’écrit.”.

BERNARDIN; TEBEROSKY & COLOMER; E DOWNING & FIJALKOW). Isso porque, para eles, a questão do sentido (que inclui tanto concepções como hipóteses que as crianças já trazem consigo ou realizam na aprendizagem) existe e é tão fundamental quanto a aquisição da grafia, do sistema convencional da escrita. Daí a relevância do objetivo trazido neste estudo.

Outro aspecto importante da “escuta” das crianças ou do que dizem suas concepções guarda relação com a importância, como observa Vygotsky (1998a), de desenvolver no aluno a necessidade do aprendizado do sistema de escrita, sendo que o envolvimento da criança está atrelado ao sentido que ela atribui àquilo que ela aprende e, penso, esse sentido pode ser estabelecido, especialmente, por via da ação pedagógica e das interações estabelecidas entre os agentes desse processo no espaço da sala de aula.

A abordagem teórica empreendida por Chauveau (1998), em sua investigação sobre os processos de aquisição da linguagem escrita, em muito se assemelha à escolha teórica que fiz, entretanto, minha proposta, vale lembrar, é investigar a construção da concepção sobre a leitura e a escrita. Para ele, devemos supor constantemente, olhando e escutando, a criança como um sujeito aprendendo e conhecendo, como um agente social e cultural, como um ser que se cultiva, um sujeito histórico. (CHAUVEAU, 1998).

É observando como fazem as crianças para aprender a ler e a escrever, olhando-as no percurso de tentar compreender e produzir mensagens escritas, que se conseguirá apreender melhor os mecanismos e a evolução da aquisição (ou apropriação) do ler-escrever<sup>16</sup>. (CHAUVEAU, 1998, p. 58).

Para vários autores, como Foucambert (1994), Gaté (1998), Goulemot (1993) e Smith (2003), ler é sempre produzir sentido. As práticas instauradas em sala de aula, entretanto, devem considerar essa produção como um processo dialógico e não acabado ou como algo a ser reproduzido, como se a criança tivesse que apreender de imediato e apenas o sentido que o adulto (por exemplo, o professor) já atribui. A aprendizagem da leitura e da escrita como os demais conteúdos se dá mediante estratégias cognitivas e metacognitivas singulares e, ainda que estas se estruturam por

---

<sup>16</sup> “C’est en observant comment s’y prennent des enfants pour [s’] apprendre à lire et à écrire, en les regardant en train d’essayer de comprendre et de produire des messages écrits qu’on parviendra le mieux à appréhender les mécanismes et l’évolution de l’acquisition [ou appropriation] du lire-écrire.”

mediações linguísticas e atividades socialmente compartilhadas, o processo de produção de sentido para cada aprendiz é único.

“O percurso de crescimento se faz tanto pela atividade do sujeito, fundada em estratégias e conhecimentos já construídos, quanto pela participação de agentes mediadores, em especial, aqueles presentes no contexto escolar.” (GÓES, 2011, p. 109). No caso da escrita, a criança, quando escreve, sabe o que quer escrever e o que está escrevendo, resta, muitas vezes, favorecer nesse processo de produção escrita o reconhecimento do outro na qualidade de leitor dessa escrita, como interlocutor (GÓES, 2011). Nessa perspectiva, as interações discursivas possuem caráter de mecanismo restaurador da esfera do outro na consciência daquele que escreve.

Retomo, na sequência, o objetivo central desta Tese, quando discorro justamente sobre esse lugar do outro, das trocas linguísticas na sala de aula como elemento fundamental para a construção de concepções, de sentidos singulares, no que diz respeito ao que significa para a criança a aprendizagem da linguagem escrita ou, mais amplamente, saber ler e saber escrever.

### **3.2 Aquisição da leitura e da escrita: percursos coletivos e a construção de sentidos singulares**

Vimos no capítulo anterior as reflexões de autores diversos, especialmente, os teóricos vygotskyanos sobre a linguagem como uma aquisição decorrente das interações sociais, como a atividade do trabalho, por exemplo. Isso nos faz pensar sobre o sistema de escrita, resultado da linguagem humana, como algo engendrado intersubjetivamente. Os animais e as crianças muito pequenas vivenciam uma relação direta com os objetos, haja vista que ela é vinculada ao campo sensorial e perceptivo. No caso das crianças, elas evoluem para uma atividade intelectual relativamente independente do comportamento que a antecede (LURIA, 1999b) com a aquisição do código da língua compartilhado socialmente. Para Luria (1999b), a criança de três a quatro anos já realiza uma fala social, que acompanha sua atividade prática e é dirigida a um adulto para solicitar ajuda e começa a refletir sobre a situação imediata. A linguagem nesse momento começa a ser utilizada na busca de soluções intelectuais.

*Tudo isto mostra que o desenvolvimento da atividade intelectual prática da criança ocorre com a participação da linguagem ativa da*

*criança*, que tem inicialmente o caráter de comunicação da criança com as pessoas que a cercam, assumindo posteriormente o caráter de meio que a ajuda a *orientar-se na situação direta e planejar a sua atividade*. (LURIA, 1999b, p. 08).

Vimos também que, para Vygotsky, a consciência possui uma estrutura semântica e sistêmica, sendo o pensamento, portanto, perpassado pela linguagem, de modo que por meio dos códigos da língua, o sujeito “[...] está em condições de ultrapassar os limites da percepção sensorial imediata do mundo exterior, refletir conexões e relações complexas, formar conceitos, fazer conclusões e resolver complexas tarefas teóricas.” (LURIA, 1999b, p. 17).

Assim sendo, a entrada da criança no universo da linguagem é fundamental para seu desenvolvimento intelectual e ocorre mediante sua inserção no ambiente social. Tem vez a seguinte tríade, que em determinado momento do desenvolvimento da criança se torna essencial: interações sociais/linguagem/pensamento. Por isso mesmo, pauto minhas investigações nas interações sociais e discursivas encontradas nesta pesquisa, bem como nas leituras e análises de outras buscas já fundamentadas nas interações sociais como instrumento de investigação.

Essas interações estabelecidas no espaço da sala de aula e suas relações com a aprendizagem foram objeto de vários estudos (COLAÇO, 2004, 2001; COLAÇO et al. 2010, 2007; FONTANA, 2011; HUERTAS & MONTERO, 2001; NOGUEIRA, 2011; SMOLKA, 2011; WEBB, 1984). Todos eles concluem que as trocas discursivas estabelecidas nesse espaço afetam de modo significativo a aprendizagem. Isso quer dizer que a “a linguagem não funciona apenas como expressão do pensamento, mas o transforma.” (COLAÇO, 2004, p. 338). E essa transformação é justamente meu interesse neste estudo, na medida em que nos propomos verificar como as concepções das crianças sobre a linguagem escrita são afetadas por suas interações verbais.

A sala de aula, como espaço social por excelência para as práticas pedagógicas, pode oferecer um terreno fértil para as atividades grupais, em que emergem essas interações. Sob a óptica de Webb (1984), os trabalhos realizados em grupo pelas crianças nesse espaço escolar interferem em termos qualitativos para a aprendizagem. Ao realizar um estudo bastante denso, analisando várias pesquisas acerca das interações em pequenos grupos quando da aprendizagem de conteúdos, Webb conclui que modelos distintos de interação grupal podem levar a variados resultados, uma vez que algumas situações são positivas e outras não para o sujeito aprendiz. Tal não significa dizer que

não haja interdependência dessas interações e os processos de aprendizagem. Ocorre é que existem variações em termos qualitativos, a depender de como se manifestam algumas variáveis.

Essa pesquisadora cita, por exemplo, a variável comportamento de ajuda, a qual se refere à ação de tutoria que alguns alunos manifestam em relação a outros. Essa atitude tende a ser mais positiva no consoante aos seus resultados que a ação de aprender sozinho. Ensinar a alguém envolve estratégias cognitivas muito mais complexas do que não o fazer. Além disso, esse comportamento implica necessariamente a habilidade de um estudante em oferecer e do outro em receber ajuda, a qual ocorre comumente por meio de vocalizações.

Um possível mecanismo que faz ponte entre a interação grupal e os resultados posteriores faz referência ao mero ato de verbalizar a informação. [...] a vocalização durante a prática de uma tarefa de solução de problemas produzia melhores resultados que a não vocalização<sup>17</sup>. (WEBB, 1984, p. 166).

É importante esclarecer, contudo, que a vocalização individual para aprender possui efeitos distintos daquela utilizada no grupo, por exemplo, para auxiliar outro estudante (WEBB, 1984); e é mais significativo o fato de que, em termos de aprendizagem, quando essa voz se dirige a um companheiro, mais que do ao professor, pois aqui ele assume um lugar de quem oferece ajuda e, ao ajudar um colega a compreender, também modifica seus processos cognitivos.

Outro aspecto abordado por Webb (1984) é a ideia de que a atividade grupal conduz a lidar com a resolução de conflitos. Como sabemos, o próprio ato de aprender envolve a superação de desafios e recuperação do equilíbrio perdido ante uma situação-problema. No grupo existe uma mescla de habilidades individuais afetando-se, e isso pode ser investigado minuciosamente em pequenos grupos.

A controvérsia interpessoal leva a um conflito conceitual e a sentimentos de insegurança. Estes sentimentos, por sua vez, levam os membros do grupo a buscar informação adicional e a revisar as

---

<sup>17</sup> “Un posible mecanismo que hace de puente entre la interacción grupal y los resultados posteriores hacen referencia a los efectos del mero acto de verbalizar la información. (...) la vocalización durante la práctica de una tarea de solución de problemas producía mejores resultados que la no vocalización.”

informações disponíveis desde novas perspectivas<sup>18</sup>. (WEBB, 1984, p. 167).

Isto é, a contradição na heterogeneidade dos graus de aprendizagem e de seus diversos mecanismos e concepções, leva a um movimento em uma busca compartilhada por sua superação e à descoberta de “novas perspectivas”. Daí a importância de reconhecer a sala de aula como espaço de criação e não apenas reprodução, bem como para aprender e formular conteúdos, e não só transmissão dos destes (COLAÇO, 2004). Minha tese é de que existe ainda um espaço rico em interações que promove a construção de concepções subjetivas acerca de um determinado conteúdo: a linguagem escrita.

Tanto os mecanismos de reprodução sociocultural como os de subversão são mediatizados pela linguagem são significados e ressignificados através da comunicação verbal. Nesse processo, condições de subjetivação vão sendo engendradas nas interações humanas, em especial nas interações infantis que se formam no ambiente de sala de aula. (COLAÇO, 2004, p. 336).

O sentido nessas interações é negociado e renegociado durante as atividades de aprendizagem realizadas e, portanto, as crianças reorganizam seus raciocínios, por via da linguagem, a qual viabiliza a representação simbólica dessas atividades e possibilita as trocas intersubjetivas (COLAÇO, 2004).

Nogueira (2011), também, contribui para este estudo, quando exprime os resultados de sua pesquisa sobre processos de negociação na atividade de leitura. Isso porque ela analisa os diversos discursos das crianças entre si em momentos de leitura compartilhada, mostrando como essas interações afetam a construção do sentido que as crianças atribuem a essa prática. Essa pesquisadora, entretanto, limita essa conclusão às análises discursivas nessas atividades, o que não invalida de modo algum seu trabalho, mas diferencia-se do que me propus nesta pesquisa. Minha proposta é de verificar essa construção em três momentos de apreensão de concepções sobre a linguagem escrita, e não somente leitura, bem como relacionar esses momentos com as observações e análises obtidas das interações discursivas em situações de leitura e escrita. A maior

---

<sup>18</sup> “La controversia interpersonal lleva a un conflicto conceptual y a sentimientos de inseguridad. Estos sentimientos, a su vez, llevan a los miembros del grupo a buscar información adicional y a revisar las informaciones disponibles desde nuevas perspectivas.”

contribuição de Nogueira (2011) às minhas investigações se refere ao modo como a autora realizou a análise das interações discursivas, considerando variáveis como entonações, comparações, disputas e acordos, pois isso me auxiliou na interpretação dos enunciados e dos sentidos atribuídos por parte de cada criança ao objeto que pesquisei.

Já Smolka (2011) realiza um estudo envolvendo a análise da discursividade entre crianças no ato de escrever. Nele a autora aborda a teoria sócio-histórica de Vygotsky, relacionando-a com a teoria de Bakhtin, explorando conceitos como mediação simbólica, dialogia, mas também de “monologismo da consciência”, sendo este o não reconhecimento de outras vozes, o que não implica dizer que estas não existam sempre, haja vista o fato de que, para Bakhtin (2010), a enunciação monológica é uma abstração e “o monólogo é contingência no movimento dialógico, por um esquecimento, inevitável, das vozes/palavras dos outros no processo de reelaboração para torná-las ‘minhas próprias’”. (SMOLKA, 2011, p. 45).

Nas suas análises, Smolka (2011) considera sempre a perspectiva da “dialogicidade” bakhtiniana, entendendo a fala egocêntrica sob o dialogismo inerente à constituição do trabalho simbólico como organizador do pensamento, pois por intermédio desse trabalho, o sentido é mantido, esquecido, redito e transformado. Assim como Nogueira (2011), ela também considera as entonações, repetições e contradições emitidas pelas crianças em suas vocalizações nas atividades de escrita ao analisar suas interações verbais.

Fontana (2011) é outra investigadora que faz uso da teoria sócio-histórica e da enunciação, respectivamente, em Vygotsky e Bakhtin, ao propor uma investigação de como as interlocuções em sala de aula contribuem para a elaboração conceitual. Conclui, também, que a produção de sentido resulta da esfera social, na qual o sujeito atua como produtor e reproduzidor de signos. Ela expõe a definição de Vygotsky sobre a formação de conceitos, enfatizando a interdependência dos conceitos espontâneos e os sistematizados e afirmando que a criança se apropria, articula e transforma estes últimos, aproximando-os de outros signos que já conhece via cotidiano (FONTANA, 2011). Isso nos mostra mais uma vez a indispensável relação entre a mediação linguística e os processos de aprendizagem. “[...] o signo e a situação social em que se insere estão indissolúvelmente ligados.” (BAKHTIN, 2010, p. 63).

Ainda nesse percurso para obter as contribuições de autores que possuem pesquisas ligadas à temática da linguagem escrita, temos o trabalho de Smith (1989) que, com substrato nos seus estudos sobre o ato de aprender a ler, sobre as estratégias

metacognitivas que as crianças utilizam para tal e como estas compreendem a leitura, acentua:

Se uma história faz sentido para nós, se soa como uma história, isto não ocorre somente porque a história foi apropriadamente contada, mas também porque conhecemos o modo apropriado pelo qual as histórias são contadas, pelo menos em nossa cultura. As histórias devem refletir os esquemas de histórias que os leitores têm em suas cabeças. (P. 61).

O conhecimento que o aprendiz possui, nessa perspectiva, é cumulativo e resulta de esquemas diversos adquiridos ao longo do desenvolvimento cognitivo, o qual não é inato, mas sim produto de uma relação com a cultura, portanto, mediado linguisticamente. Isso nos faz retornar à concepção sócio-histórica de Vygotsky sobre os caminhos que levam ao desenvolvimento e à aprendizagem. Estes seguem rotas que vão do social para o individual, já que aquilo aprendido tem uma ligação com uma esfera maior (cultura). Ainda assim, Smith (1989) se aproxima bastante de uma perspectiva piagetiana do desenvolvimento e da aprendizagem, ao dizer que, algumas vezes, a compreensão, o sentido que atribuímos a um texto, não surge de imediato e que acontece mais facilmente quando o leitor, por exemplo, já possui uma riqueza maior em seu repertório de esquemas e, nesse caso, deve-se tentar a mediação pelas palavras isoladas para depois inseri-las aos poucos no contexto geral da frase. É, portanto, como ir das partes para o todo.

Seguindo a linha de estudos sobre a aquisição da linguagem escrita que possuem aproximações com a Epistemologia Genética, e ainda que me distancie nesse estudo de sua metodologia nos ensaios sobre essa aquisição, Emilia Ferreiro é uma autora importante a considerar, haja vista sua vasta contribuição a esse tema. Uma das principais contribuições, desde uma posição construtivista, foi repensar as formas tradicionais de ensino da leitura e da escrita, considerando que os “erros” no processo de aprendizagem do sistema de escrita são, na verdade, partes constitutivas de um caminho que o sujeito aprendiz precisa percorrer em direção ao objeto do conhecimento, uma vez que conhecer é uma aquisição sucedida mediante conflitos e reestruturações (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999). Conhecer é uma construção.

Meu distanciamento, porém, reside de início no objeto de investigação: enquanto ela, em boa parte de sua obra, se propôs pesquisar sobre o desenvolvimento dessa aquisição sob uma perspectiva da psicologia genética piagetiana, mais próxima de

uma corrente estruturalista com a definição de fases para tal desenvolvimento, minha proposta vai no sentido de compreender a relação entre a concepção que a criança possui sobre a linguagem escrita e as interações discursivas em sala de aula. No caso desta Tese, é uma opção metodológica alinhada à perspectiva da Psicologia Sócio-histórica e dos processos de subjetivação mais do que da aprendizagem. Ainda assim, considerar suas reflexões e produções sobre os processos de alfabetização em crianças faz-se necessário, na medida em que a obra de Emilia Ferreiro é um marco importante nos estudos contemporâneos sobre o aprendizado da lectoescrita.

Ao tomar como referencial teórico a obra de Piaget, essa autora também compreende ser fundamental a relação do sujeito aprendiz com o objeto a ser conhecido, isto é, com o objeto da aprendizagem, que, no caso aqui, especificamente, é a linguagem escrita. A relação sujeito ↔ mundo é considerada como indispensável e a relação da criança (sujeito aprendiz) com o sistema de escrita é receptora de influências da dinâmica interna da criança que, ao encontrar esse objeto, tenta assimilá-lo com amparo nos seus esquemas mentais existentes (esquema assimilatório). Desse modo, o aprendiz cria hipóteses sobre o que aprende e, ante uma não conformação entre suas hipóteses e a realidade, há uma desorganização interna que leva o sujeito a buscar outros esquemas mentais que se ajustem melhor no seu esforço por conhecer o objeto (acomodação). Todo esse processo é o que Piaget chama de *equilibração*. Por isso mesmo, a aprendizagem não deve ser um conjunto de procedimentos preso aos modelos e influências sociais, haja vista que o aprendiz atua nesse processo por meio da sua ação concreta e de seus esquemas mentais.

No desenvolvimento da leitura e escrita, considerado como um processo cognitivo, há uma construção efetiva de princípios organizadores que, não apenas não podem ser derivados somente da experiência externa, como também são contrários a ela; são contrários, inclusive, ao ensino escolar sistemático e às informações não-sistemáticas. (FERREIRO, 2009, p. 20).

Essa reflexão também determina meu interesse investigativo, pois considero que a criança é ativa na sua aprendizagem e defendo, pois, a ideia de que nessa ação ela constrói um sentido próprio, particular ao objeto que está sendo conhecido. Desse modo, também entendo que

[...] as práticas sociais, assim como as informações sociais não são recebidas passivamente pelas crianças. [...] Além do mais, a fim de

registrarem a informação, elas a transformam. Este é o significado profundo da noção de *assimilação* que Piaget colocou no âmago da sua teoria. (FERREIRO, 2009, p. 22-23).

Ao analisar os processos de aquisição do sistema de escrita de duas crianças, Ferreiro (2009) chega a algumas conclusões que são importantes considerar:

d) A evolução de crianças que crescem sob condições culturais semelhantes pode diferir consideravelmente. Por outro lado, embora as evoluções destas duas crianças pareçam ser tão diferentes no que diz respeito à maneira de trabalharem com as informações disponíveis, ambas se assemelham bastante sob o ponto de vista da dinâmica do desenvolvimento (à parte o conteúdo específico sobre o qual elas podem estar trabalhando). Tanto Santiago quanto Mariana tentam reconciliar evidências contraditórias; ambos passam por períodos sérios de conflito; ambos selecionam (a partir das informações disponíveis) aquilo que conseguem assimilar; os dois negligenciam informações por razões muito precisas; ambos não se satisfazem até encontrarem um sistema interpretativo geral coerente.

e) [...] Não estamos sugerindo que todas as crianças enfrentem exatamente os mesmos problemas de coordenação, mas sim que todas elas terão problemas quando tentarem coordenar os aspectos quantitativos e qualitativos da escrita, que todas elas passarão por uma sequência de critérios intra e inter-relacionais de diferenciação e que todas elas constroem sistemas representativos que não são réplicas espelhadas daquilo que lhes foi ensinado. (FERREIRO, 2009, p. 64).

Nessas conclusões podemos ver o olhar que a autora tem sobre a relação indispensável entre sujeito e mundo, apesar de posicionar seu foco investigativo não no ambiente, mas no aprendiz. A aprendizagem ocorre nessa relação e o desenvolvimento é visto como algo mais imbricado ao biológico, suponho, haja vista a forma como a autora descreve as semelhanças entre as crianças ao se relacionarem com o objeto compreendida como algo naturalmente humano. Posteriormente, ela nos exprime que há especificidades em cada uma e que, apesar de a dinâmica ser semelhante, elas constroem os próprios sistemas representativos, não independentemente do que lhes foi ensinado, mas diferentes. Isso é uma reflexão interessante que se aproxima muito da hipótese que postulei sobre a construção da concepção da linguagem escrita pela criança: ela se processa em relação, mas ao final é singular, é própria de cada criança e se articula com sua dinâmica interna.

É curioso ver que Ferreiro cita uma frase que nos remete ao pensamento de Vygotsky (2006), quando este fala sobre o fato de que toda aprendizagem escolar da criança tem uma pré-história: “Muito antes de serem capazes de ler, no sentido

convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram ao ser redor [...]” (FERREIRO, 2009, p. 65). É o que essa autora chama de “bagagem de esquemas”, isto é, a criança possui conhecimentos anteriores que interferem no seu movimento de conhecer novos e sistematizados objetos no espaço escolar, por exemplo.

Talvez possamos dizer que a maior diferença entre as perspectivas piagetianas e seus seguidores (genética construtivistas), como Emilia Ferreiro, e as vygotskyanas (socioconstrutivistas) sejam voltadas para a posição em que situam as condições de aprendizagem. Ao expor suas análises acerca dessas distintas perspectivas ou concepções da aprendizagem do sistema de escrita no ambiente escolar, Fijalkow nos diz que

Em resumo, enquanto a concepção funcionalista está centrada sobre os processos de leitura, a concepção genética construtivista se interessa essencialmente sobre a aquisição. Condicionando esta aqui à atividade, ela introduz o sujeito, mas como a anterior, se interessa pouco pelas condições externas da aprendizagem, a começar pela escola, e deixa sem resposta toda interrogação relativa a esta<sup>19</sup>. (2000, p. 94).

Ainda, segundo esse autor, “somente a posição socioconstrutivista se esforça de levar em conta sujeito e escola<sup>20</sup>.” (P. 99). E é justamente essa posição que assumo nessa pesquisa, considerando especialmente o fato de que a escola é elemento marcante e frequente em alguns desenhos feitos pelas crianças, os quais utilizei como instrumento de investigação. Além disso, não poderia, para chegar até o que pensam as crianças, desconsiderar o universo sociolinguístico no qual elas estavam inseridas quando do momento da produção dos seus desenhos, isto é, quando da ocasião em que elas me apresentaram suas concepções sobre saber ler e saber escrever. Até porque os desenhos por si mesmos não possuiriam a mesma riqueza de significado se eu não fizesse uma relação com o que as crianças vivenciam em sala de aula. Apesar de, portanto, querer alcançar aquilo que é peculiar, único de cada criança pesquisada, não considerei isso de modo isolado, apartado do seu contexto sócio-histórico.

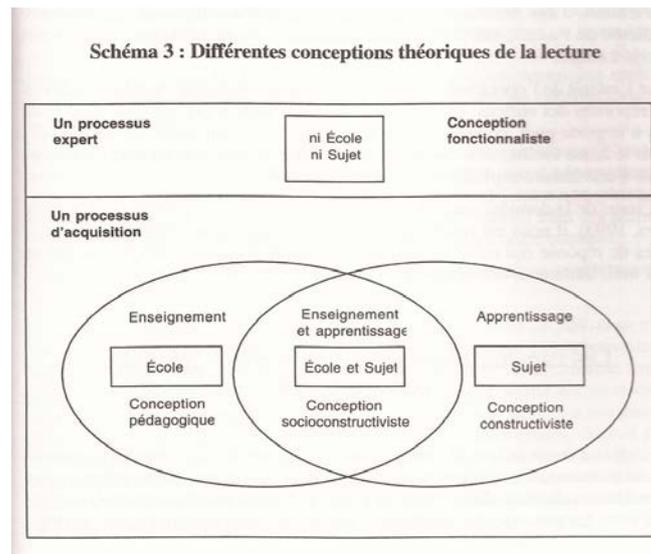
---

<sup>19</sup> «En bref, alors que la conception fonctionnaliste est centrée sur le processus de lecture, la conception génétique constructiviste s’intéresse essentiellement à l’acquisition. Faisant dépendre celle-ci de l’activité, elle introduit le sujet, mais comme la précédent, s’intéresse peu aux conditions externes de l’apprentissage, à commencer par l’École, et laisse sans réponse toute interrogation relative à celle-ci ».

<sup>20</sup> « Seule la position socioconstructiviste s’efforce de prendre compte le sujet et l’école. »

Em um esquema feito para esclarecer como Fijalkow entende a relação entre os elementos priorizados por parte de cada uma dessas concepções, podemos ver que ele defende a ideia que, no caso da perspectiva socioconstrutivista, o olhar é lançado sobre o ensino e a aprendizagem, levando em conta escola (meio social) e sujeito, enquanto na concepção construtivista o foco permanece na aprendizagem propriamente e no sujeito:

Imagem 1



Fonte: FIJALKOW, 2000, p. 87.

Podemos ver essa ênfase no sujeito, por exemplo, quando, no artigo intitulado *A representação da linguagem e o processo de alfabetização*, Ferreiro (1985) aborda em um tópico as concepções das crianças a respeito do sistema de escrita. Ainda assim, ela nos aponta uma análise com caráter descritivo de uma concepção de escrita voltada não para o saber escrever, mas para as hipóteses estabelecidas pelas crianças para o que elas escrevem, por exemplo, quando ela nos mostra excertos de palavras escritas pelas crianças observando a diversidade de hipóteses que elas possuem em determinada fase do processo de aquisição dessa competência.

Ao dizer “a criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas).” (FERREIRO, 1985, p. 12), ela expressa que sua pesquisa segue uma corrente metodológica em que a preocupação central não é o sentido que a criança atribui à escrita na mesma perspectiva que proponho. Ferreiro aqui trata de verificar por que a criança escreve de certo modo, quais são suas descobertas e hipóteses em determinado momento do seu desenvolvimento. Esse mesmo olhar investigativo ela trouxe na obra

*Reflexões sobre a alfabetização* (FERREIRO, 2000), no qual ela também nos mostra suas descobertas e definições acerca das fases na aquisição da linguagem escrita, as quais são marcadas pelas hipóteses que as crianças estabelecem nesse processo. Ela faz uma análise bastante descritiva das transições e características de uma fase e outra. A escrita aqui é vista como sistema de representação da linguagem, portanto, quando ela se reporta à representação da escrita, ela o faz com esse olhar e não com aquele que lanço ao objeto deste estudo, quando me propus a compreender elementos da subjetividade da criança, do sentido que ela atribuía ao saber escrever e não à escrita propriamente.

Nesta investigação, considero, diferentemente o sujeito, enquanto procurei verificar o sentido que ele atribui ao fato de saber ler e escrever sem esquecer, entretanto, de considerar a relevância e, por isso, de descrever (por meio dos diálogos entre crianças e professoras) o ambiente social onde a criança estava. É este, pois, um elemento fundamental para a compreensão do sentido particular representado nos desenhos pelas crianças.

Em razão dos trabalhos há pouco referidos, vimos nesse tópico o quão consistente é a indissociabilidade entre a mediação linguística e a aprendizagem. Desde aqui me detenho mais atentamente a essa relação e à aquisição da linguagem escrita para a perspectiva sócio-histórica.

Vimos que a mediação simbólica é tema central na teoria de Vygotsky. Nas suas investigações, ele entende que o desenvolvimento mental está estreitamente vinculado às relações que a pessoa estabelece com o ambiente social. Para ele, as funções psicológicas superiores caracterizam o pensamento próprio do ser humano e surgem como resultado de suas interações com a cultura, as quais são mediadas por sistema simbólico fundamental da mediação cultural: a linguagem. Esse tema é fundamental em sua teoria, pois a internalização das funções superiores, para Vygotsky, tem origem social e é mediada simbolicamente pelos signos, pelas palavras que classificam e organizam o real.

Segundo ele, linguagem e pensamento têm raízes genéticas diferentes e desenvolvimentos independentes até certo momento. Quando aos dois anos, aproximadamente, a fala se torna intelectualizada e o pensamento verbalizado, ainda assim, não se confundem e a linguagem teria função de organizadora do pensamento. A necessidade de comunicação, de compartilhar signos que significam ideias, afetos e pensamentos com os outros, é o que origina a linguagem entre os humanos

(OLIVEIRA, 1993). Já o pensamento evolui da inteligência prática, fazendo uso de instrumentos para uma inteligência em que se solucionam operações mentais por via de operações externas e concretas e, posteriormente, para a memória lógica, o pensamento abstrato e a linguagem interior (VYGOTSKY, 2009).

A linguagem, portanto, para Vygotsky, possui outra função, além de intercâmbio social (comunicação, expressão e compreensão): a função de pensamento, organizada pela própria linguagem, seja ela verbal, gestual ou escrita. O pensamento resulta do segundo instante do desenvolvimento da linguagem, que primeiramente surge apenas com o intuito de comunicar, tornando-se, posteriormente, uma linguagem interior com procedência na fala egocêntrica.

A capacidade de pensamento proporciona ao sujeito adentrar o universo da ordenação, classificação e categorização conceitual dos objetos e situações do mundo real por um processo que esse autor chama de “formação de conceitos”. Vygotsky estava, portanto, interessado em compreender como a pessoa adquire e organiza o conhecimento, desde sua dimensão simbólica, uma vez que ele entende a consciência como sistema resultado da interação intersubjetiva e culturalmente mediado pela linguagem.

Daí por que, para ele a criança está impregnada desde que nasce pela linguagem compartilhada pelo seu contexto social e toda a carga de significados que esse sistema atribui ao real. Vygotsky (2009) propõe uma concepção trinária (e não binária, como na Linguística tradicional) do signo linguístico, segundo a qual este é composto por um significante, um significado, mas também pelo sentido que compõe a história da construção do significado na consciência e que pode ser particular, mas é sempre histórico e dinâmico.

A aquisição da escrita não é, portanto, produto apenas de um período específico da escolarização – como a alfabetização – e sim uma construção que tem início no momento em que a criança percebe o gesto como um signo visual. É o percurso de desenvolvimento do simbolismo, perpassado pelas brincadeiras de faz-de-conta com uso de brinquedos simbólicos, imitação, rabiscos e desenhos (VYGOTSKY, 1998a; LURIA, 2006). Esse percurso é aquele em que a criança deixa o uso lúdico da escrita – fase pré-instrumental – no sentido de imitar os adultos, para fazer uso desse sistema como instrumento para recordar coisas, representar significados – uso significativo dos signos linguísticos. (LURIA, 2006). Ao longo dessa construção

chegará o momento em que haverá a “[...] descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala.” (VYGOTSKY, 1998a, p. 157).

A linguagem escrita, como representação gráfica dos significados linguísticos partilhados culturalmente, foi alvo também das pesquisas de Luria. Esse teórico, ao investigar sobre o desenvolvimento desse sistema simbólico-gráfico na criança, assere que “[...] a escrita pode ser definida como uma função (psicológica) que se realiza culturalmente, por mediação.” (2006, p. 144).

Na medida em que a aquisição desse sistema simbólico diz respeito a uma aprendizagem mediada culturalmente, o ensino da escrita precisa, como assinala Vygotsky (1998a), considerar as necessidades da criança em aprendê-lo, como forma de evitar que a prática de escrever seja somente mecânica, pois vazia de sentido para o aprendiz. “[...] a escrita deve ter significado para as crianças, [...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida.” (VYGOTSKY, 1998, p. 156).

No universo da linguagem escrita, o papel do grupo social, das interações discursivas, desempenha considerável influência, haja vista tudo o que expus até agora. Assim como as demais aquisições linguísticas da criança, as situações de saber ler e escrever não podem ocorrer fora da cultura e, especialmente, no ambiente escolar, sendo as trocas dialógicas do espaço da sala de aula um importante território de pesquisa que delinearei mais detidamente no segmento imediatamente posterior (Cap. 4).

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Todos aquellos que participan de la construcción del conocimiento son sujetos semióticos*<sup>21</sup>.

(VALSINER, 2012, p. 142)

Valsiner (2012) defende a proposta de uma perspectiva dialética na metodologia de investigação nas ciências do desenvolvimento, na qual os fenômenos observados predominem sobre o automatismo da aplicação dos instrumentos. Isso porque o desenvolvimento do sujeito é um fenômeno dinâmico e, portanto, marcado por contradições nas relações com os outros e com os objetos.

Apropriando-me da análise que esse autor emprega acerca do ciclo metodológico, considerando que “[...] a *intuição instruída do investigador* é o ponto de partida [...]”<sup>22</sup> (VALSINER, 2012, p. 141), parto da hipótese de que as interações discursivas (orais e escritas) estabelecidas pelas crianças e pela professora em sala de aula afetam qualitativamente suas concepções acerca da linguagem escrita.

Foucault (2012) entende ser necessário pensar como o acontecimento enunciativo se relaciona com as operações psicológicas, no caso específico da nossa pesquisa, como que as enunciações no âmbito dos discursos oral e escrito de um grupo de crianças afetam suas subjetividades, ao ponto de modificar os sentidos que elas atribuem à leitura e à escrita.

Esta pesquisa, portanto, se configura como possuindo natureza qualitativa e social, considerando que se refere a uma microssociedade, pois é restrita a um espaço muito específico, detentor de situações sociais delimitadas temporal e espacialmente. “É no interior de uma relação enunciativa determinada e bem estabilizada que a relação de uma frase com seu sentido pode ser assinalada.” (FOUCAULT, 2012, p. 109).

É possível dizer ainda que:

A análise do campo discursivo [...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que

---

<sup>21</sup> “Todos aquellos que participan en la construcción del conocimiento psicológico son sujetos semióticos.”

<sup>22</sup> “[...] la *intuición instruída del investigador* es el punto de partida[...]”.

pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. (FOUCAULT, 2012, p. 34).

Tomando as interações sociais e a construção subjetiva acerca da linguagem escrita vemos que estamos lidando com dois polos ainda que necessariamente imbricados. Sobre essa e outras contradições especificamente no terreno das investigações sobre o desenvolvimento humano, Valsiner (2012) defende a ideia de que a metodologia nessas pesquisas considere a perspectiva da dialética, no sentido de considerar os opostos como partes necessárias de um mesmo processo.

A construção de esquemas dialéticos para a compreensão do desenvolvimento tira partido da ambivalência inerente aos processos psicológicos. Esta dá lugar ao aparecimento de tensão nas relações entre opostos, o que leva à ruptura irreversível e à reestruturação da função em uma nova forma. É aqui onde os contextos educativos podem ser produtivos para as ciências do desenvolvimento, na medida em que acentuam a produção dessas rupturas como um modo de abrir caminho a um novo conhecimento<sup>23</sup>. (VALSINER, 2012, p. 157).

Isso diz respeito ao fato já observado nos estudos, por exemplo, de Piaget e Vygotsky, que é justamente por meio de situações que promovam rupturas, desequilíbrios, conflitos e desafios que o conhecimento emerge, haja vista seus conceitos de adaptação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), respectivamente. O desenvolvimento das concepções das crianças sobre a linguagem escrita tenderá, portanto, a receber influência das interações discursivas em sala de aula, as quais promoverão desafios e sua superação.

É importante ainda dizer que a metodologia desta pesquisa envolveu a escuta do que dizem as crianças durante seu processo de aquisição da linguagem escrita e, fundamentalmente, mediante essa escuta, eu chegaria às suas concepções sobre esse objeto de aprendizagem. Isso porque vi como necessário um movimento no sentido de mudar o olhar sobre a criança feita sujeito aprendiz. Sarmiento (2008), ao descrever o propósito da Sociologia da Infância, aponta para a necessidade de considerar a

---

<sup>23</sup> “La construcción de esquemas dialéticos para la comprensión del desarrollo saca partido de la ambivalencia inherente a los procesos psicológicos. Esta da lugar a la aparición de tensión en las relaciones entre opuestos, lo que lleva a la ruptura irreversible y a la reestructuración de la función en una nueva forma. Es aquí donde los contextos educativos pueden ser productivos para las ciencias del desarrollo, en la medida en que acentúan la producción de esas rupturas como un modo de abrirse camino hacia el nuevo conocimiento.”

sociedade sob a óptica do fenômeno social infância como também considera importante conceder visão pública às crianças como agentes sociais, produtores de sentidos que afetam a dinâmica das relações sociais para termos uma compreensão mais justa da rede social. Esse autor ressalta a relevância desse novo campo de saber na busca por compreender o lugar ocupado socialmente pelas crianças e o olhar social a respeito da categoria geracional infância<sup>24</sup>.

[...] a Sociologia da Infância desenvolve-se contemporaneamente, em boa parte, por necessidade de compreensão do que é um dos mais importantes paradoxos atuais: nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento. (SARMENTO, 2008, p. 19).

Se considerarmos, porém, a criança como produtora de cultura, conforme teoriza Sarmiento (2004), e se percebermos a sociedade como um processo dialético e não linear, resta mais fácil pensar numa transformação das relações de poder que minimizam a grandiosidade dos processos infantis e a importância de uma educação de qualidade para todas as crianças.

Sem prejuízo da análise dos factores psicológicos e das dimensões cognitivas e desenvolvimentais que presidem à formação do pensamento das crianças, as culturas de infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares entre crianças e adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos. (SARMENTO, 2004, p. 21).

Desse modo, segundo o referido autor, existem culturas de infância, produzidas com procedência em elementos linguísticos, lúdicos, normativos e valorativos por crianças nas mais diversas situações socioeconômicas. Essas culturas além de favorecerem os desenvolvimentos cognitivo, social e emocional das crianças que as compõem, também as fazem crianças agentes na transformação da realidade que as circunda, pois afetam as relações que elas estabelecem com outras crianças e com os adultos.

---

<sup>24</sup> Vale ressaltar que, segundo Sarmiento (2008), a Sociologia da Infância estabelece uma distinção analítica entre criança e infância, sendo a primeira um agente social e a segunda uma categoria geracional socialmente constituída.

A teoria de Sarmento nos ajuda a situar a criança de modo ativo na esfera social e como sujeito capaz e competente para produzir sentidos sobre a própria história na relação com os demais. Desse modo, a criança deve ser ouvida, deve ter sua participação ensejada pela intervenção pedagógica, que assim contribuiria com eficácia para a efetivação da aprendizagem como construção cotidiana e coletiva. É justamente essa voz da criança que pretendi investigar e analisar, com vistas a perceber como ela constrói sua concepção acerca da linguagem escrita no espaço da sala de aula, sem desconsiderar, no entanto, o fato de que esses sentidos são constituídos também por mediações outras que vão além das interações verbais nesse espaço. Na delimitação do meu objeto de pesquisa optei por investigar apenas um dos fatores – as interações discursivas em sala de aula – que influenciam a formulação da concepção da criança sobre o que é saber ler e escrever.

Se tomarmos o conceito de “valor” expresso por Valsiner (2012), podemos fazer uma analogia entre ele e o conceito de concepção que utilizei nesta pesquisa, considerando este também como um campo semiótico edificado na relação com outras pessoas e passível de observação. Isso porque a concepção da criança sobre algo é uma atribuição de sentido externalizada por intermédio de suas práticas como a linguagem oral.

#### **4.1 Campo de investigação**

A metodologia empregada neste estudo teve como proposta uma investigação longitudinal de abordagem qualitativa e microgenética, que consistiu na observação, durante o período de cerca de um ano letivo, das interações sociais no decurso de atividades de aquisição da linguagem escrita em sala de aula de duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do Município de Fortaleza-CE.

Estudo exploratório, contou com o apoio de técnicos da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Fortaleza – SME/PMF, possibilitando a seleção da escola e das turmas, a qual se baseou nos seguintes critérios:

- a) interesse e disponibilidade da direção, coordenação e das professoras de viabilizarem essa pesquisa;

- b) as turmas deveriam se caracterizar por se constituírem como espaços em que os trabalhos em grupos ou em duplas fossem ensejados pela professora, especialmente, nas atividades de leitura e escrita; e
- c) proximidade geográfica.

A princípio, a escolha por investigar duas turmas surgiu da compreensão de que uma delas funcionaria como campo de pesquisa suplente, isto é, daria uma garantia maior à realização da pesquisa, caso viesse a ocorrer algum problema com a outra turma (rotatividade de professoras, crianças não interagindo com frequência, trocas discursivas reduzidas etc.) que pudesse inviabilizar essa investigação. Ao iniciar a pesquisa de campo propriamente, optei, contudo, considerar como campo de investigação formal da pesquisa as duas turmas escolhidas, isentando qualquer uma delas de assumir o lugar de suplente.

Vale ressaltar ainda que não desconsidero a noção de que a aquisição da linguagem escrita ocorre com esteio em diversas situações internas e externas ao ambiente escolar. A escolha deste como espaço de observação é pertinente, na medida em que é um ambiente reconhecido na nossa sociedade para que os processos formais e grupais de ensino-aprendizagem da linguagem escrita ocorram. Além do mais,

A sala de aula é o espaço que melhor retrata esse ambiente cultural, posto ser nela que se realiza o objetivo fundamental da escola: o compartilhamento, a produção e/ou transmissão do conhecimento, através do processo ensino-aprendizagem. Isto não significa que nos outros ambientes escolares esse objetivo não se faça presente. Na sala de aula, porém, ele é explícito e essencial. (COLAÇO, 2001, p. 86).

Em se tratando, portanto, de um estudo que investigou a produção de sentidos durante a aprendizagem formal da leitura e da escrita, foi relevante a escolha de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Mesmo que eu compreenda que o desenvolvimento dessa linguagem ocorra desde os primeiros anos, especialmente os anos escolares, desde as brincadeiras de faz-de-conta, dos rabiscos e desenhos das coisas (VYGOTSKY, 1998a), optei por investigar o momento muito específico e formal do processo de ensino-aprendizagem desse sistema simbólico.

## **4.2 Sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos que, efetivamente, participaram dessa pesquisa foram sete crianças (inicialmente eram oito crianças, mas uma delas deixou a escola no início do

ano letivo), sendo quatro crianças de uma turma selecionada de 1º ano do Ensino Fundamental e três crianças de outra turma da mesma série, as quais estavam inscritas numa faixa etária de seis a sete anos de idade bem como as professoras de cada turma, na medida em que se fez importante inseri-las no processo de investigação. Isso porque as crianças pesquisadas e as professoras estabeleciam diversos diálogos entre si, de sorte que, assim, não seria possível excluir estas últimas da dinâmica discursiva das crianças, mesmo porque as variadas dimensões afetivas e as práticas pedagógicas das professoras não poderiam ser desconsideradas. Decidi não “substituir” a criança que saiu da escola, pois a pesquisa já havia começado, inclusive, já havia sido executado o primeiro momento para a realização dos desenhos.

A seleção das crianças pesquisadas obedeceu aos seguintes critérios:

- a) foram escolhidas oito crianças de duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, quatro em cada turma; e
- b) essa escolha foi feita mediante a condição de que elas fossem aquelas com maior habilidade discursiva, mais falantes e participativas, durante as atividades propostas em sala de aula, especialmente, grupais e naquelas referentes aos processos de aquisição de leitura e escrita.

As crianças pesquisadas eram de situação familiar socioeconomicamente vulnerável e residiam em locais de risco. Suas famílias eram de baixa renda e seus arranjos familiares eram os mais diversos (moravam com a avó ou só com a mãe, porque um dos pais já havia falecido, morava em outra cidade, tinha outra família ou estava preso; apenas duas crianças moravam com os pais e irmãos). Além disso, em sua maioria, elas não residiam perto da escola, mas sempre chegavam e saíam acompanhadas de um responsável. Eram crianças alegres, falantes, exceto uma que era mais observadora e falava baixinho, e boa parte delas já havia iniciado o ano letivo lendo algumas palavras, mas nenhuma lia fluentemente no início.

Ressalto que essa pesquisa foi autorizada pela direção da escola, bem como pelas duas professoras que dela participaram através de termos apresentados conforme os Apêndices B e C. Além disso, a participação das crianças foi autorizada pelos pais ou responsáveis mediante assinatura do termo aqui exposto no Apêndice A.

### 4.3 Etapas metodológicas

Realizei em três momentos (início, meio e fim do ano letivo) investigações sobre as concepções que as crianças dessas turmas possuíam sobre a linguagem escrita, através da produção de desenhos pelas crianças. Concepções essas que seriam categorizadas para posterior análise.

A escolha da utilização dos desenhos como instrumento de pesquisa se deu baseada na literatura, em que esse instrumento é visto como um meio para alcançar as representações, as concepções que as crianças têm sobre o mundo, acerca de si mesmas, no concernente a um determinado tema, enfim, como “janela aberta” (ARFOUILLOUX, 1976, p. 128) para o desconhecido terreno do seu psiquismo. O desenho infantil é, assim, uma linguagem essencial em pesquisas com crianças pelo fato de representar um instrumento revelador do modo como as crianças veem o mundo.

O trabalho realizado por Gobbi & Leite (2002) faz um levantamento de diversas abordagens que utilizam a técnica do desenho da criança pequena. Para essas autoras, pensar os desenhos das crianças como produção passível de análises é considerar que elas são sujeitos criadores singulares postos em um âmbito no qual produzem e recriam as próprias histórias, diferentemente dos adultos. Esses desenhos refletem, desse modo, o psiquismo da criança, traduzindo também os processos coletivos que elas vivenciam.

Trazendo exemplos de autores diversos, Gobbi & Leite (2002) nos mostram a diversidade de olhares sobre essa técnica que vai desde sua utilização na clínica psicológica, como na obra *Descobrendo crianças – uma abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*, de Violet Oaklander (1980), passando pela Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget (PIAGET & INHELDER, 1994), pela Psicologia Sócio-histórica de Vygotsky, até a prática da pesquisa com crianças com o trabalho de Arfouilloux (1976).

Com origem nas suas reflexões sobre essas diversas visões, elas ressaltam que as abordagens clínicas não devem ser aplicadas nas instituições educativas pelo fato mesmo de que estas não se propõem a um trabalho terapêutico. O desenho, na perspectiva da Educação, não deve possuir caráter diagnóstico, mas sim há que ser analisado como expressão e interlocução com o universo das práticas pedagógicas.

Nesta pesquisa, vale dizer, a proposta em utilizar o desenho não se ajusta à perspectiva desenvolvimentista do emprego dessa técnica observada no livro *Psicologia*

*da criança*, de Piaget & Inhelder (1994), quando não me propus a fazer uma ponte entre o desenho e o desenvolvimento mental sob a óptica estruturalista, isto é, tomar a criança em uma determinada fase do seu desenvolvimento como ponto central de investigação. Isso porque essa óptica é contraditória à proposta investigativa que mais se aproxima da visão que tecei nesta pesquisa e que percebe a criança “como sujeito social e histórico, contextualizado, produtor e consumidor de cultura, com especificidades que a distinguem dos adultos.” (GOBBI & LEITE, 2002, p. 102).

Não se trata aqui, portanto, de investigar o nível gráfico, atrelando-o, por exemplo, à capacidade de aprendizagem da língua escrita, como vimos em Ferreiro (2000). Aqui, a criação expressa nos desenhos das crianças pesquisadas foi vista como vinculada à rede de formulação coletiva do conhecimento, perspectiva esta que se aproxima da teoria de Vygotsky.

[...], para Vygotsky, a criança recria ou reproduz o que já existe – constitui novos campos de significação para a realidade presente. É a partir da inquietude, da inadaptação, que o sujeito busca soluções outras, desencadeando o processo de (re)criação. Desta forma, a imaginação e a realidade cotidiana, mediada pela linguagem, fundem-se na composição do desenho daquilo que a criança conhece. Os desenhos são, então, signos constituídos pelas interações sociais. (GOBBI & LEITE, 2002, p. 104).

Vygotsky (2008) desenvolveu reflexões sobre o papel da arte na vida social e psíquica, teorizando sobre a estética ao realizar uma extensa investigação com base em obras literárias, pinturas, esculturas e mesmo objetos arquitetônicos. Para ele, a criatividade é produção feita pelo homem social, mediante a qual ele poderia expressar sua vida mental, que, sob o prisma da teoria sócio-histórica, é inserida em uma rede social, transformando e sendo transformada por esta.

Deste modo, a psique do homem social é contemplada como substrato geral comum a todas as ideologias de uma época, incluindo a arte. E também reconhecemos que a arte está determinada e condicionada pela psique do homem social.<sup>25</sup> (VYGOTSKY, 2008, p. 33).

---

<sup>25</sup> “De este modo, la psique del hombre social es contemplada como el sustrato general común a todas las ideologías de una época, el arte incluido. Y también reconocemos que el arte está determinado y condicionado por la psique del hombre social.”

Com arrimo nessa perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento e da criação subjetiva como meio para a expressão de concepções e representações por meio do desenho, temos como exemplo a pesquisa *Dos olhares sobre a infância ao olhar da infância* (PINHEIRO et al., 2009). Nesse estudo, as pesquisadoras tinham como objetivo investigar as concepções sobre a infância com base nas ideias das próprias crianças sobre o que para elas é o universo infantil. Para isso, optaram por utilizar o desenho dessas crianças como instrumento central “pelo seu potencial projetivo, expressivo e narrativo.” (PINHEIRO et al., 2009, p. 197), conseguindo gerar dados relevantes para tal investigação.

Pelo que expus há pouco, compreendo que há no desenho uma via de criação e expressão que pode em muito contribuir para a busca das concepções das crianças acerca de variados temas. Em especial, nesta pesquisa, me ajudou a alcançar seus olhares, perceber os sentidos que elas atribuem ao saber ler e escrever.

Efetuei, ainda, observações das interações sociais e dos discursos produzidos por elas em sala de aula entre pares e entre elas e a professora, as quais foram submetidas a uma análise instituída como critério para o que de fato seria observado e analisado. Por exemplo, escolhi trechos dessas observações que percebi como relacionados ao que exprimia um determinado desenho e fiz uma discussão articulando as concepções que emergiram nos desenhos e esses momentos em sala de aula.

Essas observações foram feitas sistemática e semanalmente, buscando respostas a perguntas como: as crianças participam, sugerem e/ou tomam decisões sobre as atividades de leitura e escrita? Realizam-nas em grupo, em duplas ou sozinhas? Com que frequência? Como as crianças se comportam? Que dizem entre si? Solicitam a ajuda do professor? Como esse profissional reage? Desafia ou dá as respostas de imediato? Quais os temas mais abordados nessas atividades? Por quê? Eles se referem aos contextos pessoais das crianças? Essa realidade toca nos aspectos registrados nos desenhos?

Os principais instrumentos para obtenção de dados nas observações das interações em sala de aula foram: 1) diário de campo, estruturado com base nos registros presenciais feitos por mim; 2) a técnica da videografia, que permitiu o registro das atividades de leitura e escrita em seus gestos, falas, materiais e demais produções realizadas pelos sujeitos (técnica essa que proporciona a gravação de elementos importantes que contribuirão para posterior análise das trocas discursivas); 3) o uso de

gravador como forma de garantir melhor registro do áudio dos discursos – instrumentos esses utilizados anteriormente em algumas pesquisas, como, por exemplo, o diário de campo, por Delacours-Lins (2008); e a videografia, por Colaço (2001).

Para melhor visualização deste plano metodológico, este foi dividido nas etapas ora delineadas.

**Primeira etapa:** consistiu na realização de um estudo exploratório, o qual possibilitou a escolha da escola e das turmas que mais se adequassem aos meus interesses e estratégias de investigação. Por exemplo, foi importante considerar escolas que tivessem várias turmas de 1º ano do Fundamental, com base nos critérios inventariados anteriormente para a escolha do campo de investigação.

A importância desse momento residiu no fato de que, quando se propõe uma investigação, é necessária uma boa seleção do campo e dos sujeitos da pesquisa, com o fim último de termos material para realizá-la. Como ensina Foucault: “é preciso, empiricamente, escolher um domínio em que as relações corram o risco de serem numerosas, densas e relativamente fáceis de descrever [...]” (FOUCAULT, 2012, p. 36).

**Segunda etapa:** Fiz a escolha das professoras, com apoio no modo como estas estabeleciam a dinâmica na sala de aula, levando em consideração o enfoque construtivista e que elas tivessem pelo menos dois anos de experiência como professoras alfabetizadoras. Nesse sentido, foi preciso o apoio da SME/PMF e necessária a observação de algumas turmas antes da escolha definitiva.

As professoras não se constituíam diretamente sujeitos da pesquisa, mas eram outras vozes importantes, que considerei obrigatoriamente e que contribuíram indiretamente como dado de investigação, na medida em que se relacionavam com as crianças; mesmo porque elas permitiam, em certa medida, as interações discursivas sem as quais não teria sido possível esta pesquisa. Somente, entretanto, os discursos das professoras junto às crianças em situações de atividades de aquisição da linguagem escrita é que foram considerados, pois o foco eram desde o início as crianças, a construção de suas concepções.

Essa etapa foi necessária em virtude da necessidade de selecionar professoras com experiência no ensino da linguagem escrita e com certa estabilidade na permanência em sala ao longo do ano. Além disso, elas puderam informar como as crianças estavam no domínio da língua escrita no início do 1º ano do Ensino Fundamental, bem como ajudaram na seleção das crianças, informando quais eram as mais participativas, quais costumavam trabalhar juntas.

**Terceira etapa:** aplicação do estudo piloto, com o objetivo de constituir e definir de modo final os instrumentos a serem utilizados na investigação. A princípio, essa etapa do estudo foi realizada com quatro crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada, tomadas aleatoriamente, as quais participaram dos seguintes momentos: 1) obtenção das concepções das crianças a respeito do sistema de linguagem escrita, por via de uma entrevista semiestruturada coletiva com a exibição de imagens (ver Apêndices D e E) de situações de uso da linguagem escrita e, posteriormente, solicitei a essas crianças que desenhassem o que uma pessoa que lê podia fazer e o que uma pessoa que escreve também podia fazer.

**Quarta etapa:** refere-se ao momento de investigação das concepções das crianças sobre a linguagem escrita, o qual foi dividido em duas fases. Na primeira foi aplicado um grupo para discussão focal juntamente com a técnica da exibição de imagens, à semelhança do que foi realizado em pesquisa anterior (SEVERIANO et al., 2011), que funcionou como estratégia de mobilização da discussão com as crianças sobre leitura e escrita. As imagens, selecionadas por mim, contêm diversas situações de uso dos signos linguísticos e deveriam ser comentadas pelas crianças em grupo. Exibi seis imagens daquelas que foram selecionadas inicialmente. Na segunda fase desse momento, a técnica empregada foi a construção de desenhos pelas crianças com o fim de descobrir o que elas pensavam sobre a leitura e a escrita, com origem na solicitação de dois desenhos nos quais elas expressariam “O que pode fazer uma pessoa que lê?” e “O que pode fazer uma pessoa que escreve?”. Elas foram convidadas, posteriormente, a falar sobre o que desenharam. No meio e ao final do ano letivo, realizei outros dois momentos com a mesma estrutura metodológica do início do ano – excetuando-se que as imagens eram diferentes (seis de cada vez e também retiradas da seleção feita no Apêndice 5), os quais tinham como objetivo obter dados que demonstrassem ou não mudanças nas concepções das crianças sobre leitura e escrita. O registro desses momentos foi feito com a utilização de vídeo e gravador. Os discursos trazidos pelas crianças, no tocante aos desenhos, foram analisados e categorizados posteriormente às observações.

A produção dos desenhos ocorria sempre em uma sala de áudio e vídeo fechada, com ar-condicionado e boa iluminação, disponibilizada pela direção da escola juntamente com um *data-show* para que eu pudesse projetar as imagens, no intuito de sensibilizar as crianças sobre a temática que seria abordada para os desenhos. Escolhi duas crianças de uma sala e duas de outra para a realização dessa atividade,

contabilizando assim duas sessões (cada uma com quatro crianças) para cada encontro destinado à produção dos desenhos, sendo que nos dois últimos encontros (meio e final do ano), em virtude de termos apenas sete crianças, realizei duas sessões com quatro e três crianças, mas sempre tentando mesclar as turmas. Isso tinha por objetivo minimizar a dispersão delas, pois, como nem todas estudavam juntas, a intimidade e a distração entre elas seriam menores. As crianças poderiam desenhar onde melhor lhes fosse conveniente, isto é, nas mesas com cadeiras ou no chão e teriam tempo livre para a produção dos desenhos.

Eu levava para eles os materiais: lápis preto, borracha, apontador, lápis de cor, giz de cera, papéis e pranchetas. Após a apresentação das imagens e de uma discussão sobre estas conduzida por mim baseada em um roteiro preestabelecido (ver tópico II do apêndice D), eu comandava a realização do primeiro desenho e, uma vez este concluído, eu entregava uma nova folha e dizia que lá eles deveriam expressar uma resposta para minha segunda pergunta: “O que pode fazer uma pessoa que escreve?”. O tempo era definido por eles mesmos, já que eu aguardava a finalização dos desenhos, mas caso eu percebesse que havia uma demora muito maior, por exemplo, alguns já haviam terminado e faltava somente uma ou duas crianças concluírem, eu dizia que eles tinham mais alguns poucos minutos para concluírem também. Na medida em que eles terminavam, eu pedia que, individualmente, eles me entregassem os desenhos e eu realizava algumas perguntas como forma de esclarecer o que eles haviam representado.

No primeiro encontro, realizado no início do ano letivo, expliquei a proposta da atividade, falei que ela aconteceria por mais duas vezes ao longo do ano e agradei a cooperação deles para uma pesquisa tão importante. As crianças se mostravam curiosas e totalmente disponíveis. No segundo encontro, porém, eles estavam mais desinteressados e pareciam fazer a atividade como para executar um dever, uma obrigação, alguns inclusive optaram por não colorir os desenhos. Uma das crianças me perguntou: “De novo, tia?” – e eu lembrei que esse tinha sido nosso acordo. Já no último encontro, talvez mesmo por ser o último, eles estavam mais ansiosos para concluir, contudo, também mais ativos para executar a atividade, com maior interesse do que no segundo encontro. Havia, entretanto, algumas crianças que se expressavam sempre mais disponíveis do que as outras, procurando fazer os desenhos com muito capricho e sem pressa em todos os momentos. Algumas vezes, optavam por desenhar no chão e outras nas carteiras:

Imagem 2 - 1ª parte da pesquisa



Fonte: arquivo da autora.

Imagem 3 - 1ª parte da pesquisa



Fonte: arquivo da autora.

De modo geral, esses momentos foram tranquilos e as crianças, de fato, se envolveram, umas mais, outras menos, mas senti que todas, ao seu modo, estavam dispostas a participar e a colaborar. Isso pôde ser confirmado nos próprios desenhos, feitos com riqueza de detalhes, a maioria coloridos e, quando eu indagava o que os desenhos queriam dizer, eles pareciam gostar de me contar o que eles tinham representado. Ficavam até ansiosos por esse momento, pois, quando uma criança estava

ao meu lado me falando sobre o seu desenho, sempre havia uma ou outra logo atrás, dizendo “Tá bom, tá bom! Agora é a minha vez!”.

Paralelamente ao levantamento das concepções por meio do desenho, realizamos nessa etapa também as observações semanais das interações discursivas estabelecidas em cada uma das turmas. Essas interações foram observadas entre as quatro crianças selecionadas por turma em atividades de grupo ou dupla e entre elas e a professora. Nesses momentos fizemos uso dos instrumentos para coleta de dados que já foram descritos, considerando sempre que o foco das observações coincidiu com as situações de leitura e escrita.

**Quinta etapa:** categorização e análise dos dados. Aqui decidi manter no corpo da tese cópias reduzidas dos desenhos das crianças, na intenção de estabelecer dialogo mais fácil com o leitor, isto é, na tentativa de tornar mais acessível a visualização dos dados e suas análises. Desse modo, nos resultados desta pesquisa reproduzi os desenhos, apresentei minhas reflexões sobre eles, bem como situações da rotina escolar nas quais pude observar, com visão investigativa, uma correlação com as concepções expressas pelas crianças.

#### **4.4 Métodos de análise**

A análise dos dados recolhidos das interações discursivas foi microgenética de orientação discursivo-enunciativa, conforme explicitada por Góes (2000), especificamente, compreendendo essas interações sempre à luz das teorias de mediação semiótica e dialógica nas obras de Vygotsky e Bakhtin. Minha preocupação enquanto analisava os discursos das crianças, dava-se sob uma perspectiva da transformação das enunciações em processos intrapsíquicos; em como se operava o movimento do funcionamento linguístico intersubjetivo para a esfera da subjetividade, mediante a expressão das concepções das crianças. Podemos dizer, portanto, que ocorreu uma análise microgenética, fundada sobre as bases da teoria sócio-histórica do desenvolvimento dos processos psicológicos, pois sucedeu com esteio num estudo temporal e social dos discursos estabelecidos em sala de aula, de forma a averiguar que a mediação pelo outro não só produz efeitos na apropriação da linguagem escrita, como também afeta qualitativamente a concepção que o sujeito tem desse sistema simbólico. Na intelecção de Góes, a análise microgenética sob a perspectiva histórica e social se caracteriza por

[...] ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais. (2000, p. 15).

As concepções verificadas foram categorizadas de modo global, isto é, reuni categorias gerais para as crianças pesquisadas, com alicerce nos seus desenhos e dos seus comentários sobre estes, uma vez que, após receber os desenhos, eu pedia para que cada criança falasse individualmente sobre ele. Posteriormente, observando todos os desenhos, vi que elas, mesmo em momentos diferentes, trouxeram elementos comuns – como o espaço da escola, um membro da família, referências à casa em que moravam, amigos, livros – e decidi criar categorias que pudessem representar de modo geral as concepções que as crianças fizeram denotar na tentativa de organizar melhor minha perspectiva analítica.

Nem todas as categorias, porém, foram percebidas em todas as crianças, haja vista que elas se baseavam no que as crianças expressaram no discurso que elas traziam sobre os próprios desenhos. Ao final de cada análise das crianças, instituí um quadro categorial no qual podemos comparar as distintas concepções expressas por elas nos variados momentos para a realização das sessões para a produção dos desenhos. Isso possibilitou comparar se houve ou não mudanças nas suas concepções ao longo do período de observações em sala de aula.

Para as análises das interações discursivas, me baseei nas propostas de investigação das pesquisas de Colaço (2004; 2001), Colaço et. al. (2010; 2007), Fontana (2011), Nogueira (2011), Smolka (2011) e das representações sobre a linguagem escrita de Bernardin (1995), Delacours-Lins (2006; 2003). A compreensão que busquei acerca das concepções que as crianças possuem sobre saber ler e escrever decorre de uma compreensão sobre essas interações e, para tal, trouxe os enunciados que emergiam no contexto da sala de aula e teci reflexões sobre eles que se articularam às análises dos sentidos expressos nos desenhos.

O ponto de partida para a compreensão das práticas discursivas é o enunciado que é aqui compreendido não como entidade linguística abstrata, da ordem da “langue”, mas como palavras e sentenças

articuladas em ações situadas [...]. Todo enunciado é sempre expressado a partir de um ponto de vista: a perspectiva do sujeito, seu horizonte conceitual, suas intenções e sua visão de mundo. (SPINK, 1996, p. 40)

Além dos estudos ora listados, minha experiência de “doutorado sanduíche” realizado na cidade de Toulouse, por um período de seis meses, também foi de grande relevância para escolha do modo de analisar os dados deste ensaio. Isso porque, ao realizar uma pesquisa em uma escola pública nessa cidade francesa, pude aprender juntamente com meu co-orientador, Jacques Fijalkow, a maneira de analisar os dados coletados por via das observações de campo e dos vídeos realizados. Importa dizer que, por uma opção metodológica, não apresento nesta tese a pesquisa realizada em Toulouse haja vista que havia grande diferença sócio-cultural e econômica no que se refere à infraestrutura da escola, professoras, público atendido em comparação com a pesquisa realizada em Fortaleza e percebi que, por isso mesmo, apresentar minha experiência no doutorado sanduíche fugiria do objetivo central desta tese. Optei, desse modo, por realizar reflexões sobre essa experiência em um texto à parte, como, por exemplo, em um artigo científico.

Adianto, entretanto, que a pesquisa realizada no “doutorado sanduíche” tinha como objetivo investigar como ocorria a compreensão da situação escolar de alfabetização e letramento para quatro crianças de origem magrebina, habitantes de uma região do norte da África, que estivessem no Cours Préparatoire (CP), que equivale ao 1º ano do Ensino Fundamental aqui no Brasil. Para analisar os dados, decidimos reunir, a partir das observações realizadas, algumas hipóteses sobre cada criança e ilustrá-las com excertos de interações discursivas e situações vividas no cotidiano da sala de aula nos momentos de atividades de leitura e escrita.

Essa experiência trouxe, contudo, contribuições significativas para meu trabalho de tese, pois o recurso que empreguei para as análises dos dados expressos a seguir foi muito semelhante a esse recurso de análise que utilizei na pesquisa em Toulouse. Categorizei os desenhos, no intuito de reconhecer quais concepções as crianças nele expressavam e, posteriormente, illustrei essa análise com excertos de suas interações discursivas, as quais tivessem relação com a concepção identificada.

Não me propus – vale ressaltar – realizar uma análise do discurso no âmbito da Ciência Linguística, destrinchando componentes sintáticos, fonéticos e gramaticais, mas sim levantar as manifestações discursivas, mediante a oralidade dos sujeitos

investigados, as quais fossem compartilhadas por eles e os demais agentes em sala de aula, para, daí, compreender como se produz sentido, de que maneira a linguagem escrita é percebida pela criança. Não me reportei ao fato de que antes não havia um sentido, mas de saber como novos sentidos emergiram com origem nessas trocas no espaço da sala de aula. Busquei uma investigação da subjetividade, com suporte na interdiscursividade.

A noção de discurso, ao considerar a não transparência da linguagem e a constituição simbólico-histórica do sujeito que significa, abre espaço para a constituição de uma forma de saber que se propõe como um programa de leitura singular. [...] Isso significa reconhecer a materialidade da linguagem, do sujeito e do sentido, ou seja, significa aceitar a historicidade do sujeito, da linguagem e do sentido. (ORLANDI, 2012, p. 170).

É importante ressaltar, ainda, o fato de que todos os instrumentos desta pesquisa foram aplicados sem negligenciar a responsabilidade ética com a abordagem da infância<sup>26</sup>, o conhecimento prévio dos contextos e dos sujeitos pesquisados, a negociação da entrada do processo de pesquisa na instituição e a autorização dos responsáveis pelas crianças, a qual foi concedida antes de iniciarmos quaisquer atividades de investigação (GRAUE & WALSH, 2003). Além disso, como forma de preservar a imagem dos sujeitos pesquisados, tanto das crianças como das professoras, todos os nomes mencionados nesta pesquisa são fictícios, alterados dos nomes reais.

#### **4.5 A instituição**

Esta investigação foi realizada durante o período total de oito meses, sendo que houve um espaço de cerca de três meses do primeiro levantamento das representações ao início das observações em sala, inclusive em virtude do recesso escolar no mês de julho. Acredito, contudo, que isso não prejudicou a coleta de dados de modo considerável, haja vista que obtive muitas informações, que serviram de base para análises importantes e a execução dos meus objetivos.

Antes de expor e analisar os dados, penso ser importante contextualizar o leitor acerca do espaço físico da minha inserção na escola.

---

<sup>26</sup> Cf. BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90.

Observei duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Fortaleza-CE, localizada no bairro Luciano Cavalcante. Em cada turma, havia a média de 15 crianças e o objetivo era que quatro delas fossem nossos sujeitos, contabilizando um total de oito crianças. Houve, entretanto, uma intercorrência em uma das salas, pois, como já adiantei, uma das crianças passou a não frequentar mais a escola logo após o início das observações em sala de aula. Como o grupo de crianças dessa turma já havia feito meses antes desse ocorrido os desenhos para o primeiro levantamento das representações, optei por desconsiderar a participação da aluna que saiu e não inserimos mais nenhuma outra criança nesse grupo. Desse modo, fiquei com o total de sete crianças como sujeitos da pesquisa, além das duas professoras.

Segundo essas professoras, boa parte das crianças que frequentavam essa escola, infelizmente, não morava nas suas redondezas, ao contrário, residiam relativamente distante. O entorno da escola era composto fundamentalmente por comércios e residências de classe média, os quais não compunham o público alcançado pela referida escola. A maior implicação disso era que os alunos chegavam cansados para assistir às aulas.

Desde o início, tive um bom acesso à escola, contando com o apoio da diretora, da coordenadora e das professoras dessas turmas, no que se refere à aceitação e ao reconhecimento da importância da realização de pesquisas nas escolas públicas como um instrumento que pode favorecer a constituição e efetivação de políticas públicas adequadas às realidades escolares. Não encontrei entraves para realizar as etapas da pesquisa voltadas para a produção de desenhos pelas crianças, uma vez que contei com a disponibilidade de uma sala em separado para isso, além de um aparelho de *data-show* para a exibição das imagens às crianças. Também não encontrei problemas na prática das observações em sala, contando sempre com a disponibilidade das professoras para manter próximas as crianças que seriam observadas, bem como a ajuda para a inserção dos instrumentos de áudio e vídeo, muitas vezes, ocupando um espaço em suas mesas de trabalho. Ao sugerir às professoras que iria uma vez por semana e que observaria os momentos de atividades de leitura e escrita, isso também foi algo aceito prontamente.

A estrutura física da escola parecia resultado de múltiplas reformas e anexos em uma casa antiga com primeiro andar, como um sobrado. As janelas e portas eram de madeira e pintadas de azul. Havia um pátio a céu aberto e outro coberto, uma biblioteca, uma sala de informática e dois banheiros (feminino e masculino). Nas paredes,

estranhamente, havia desenhos lúdicos coloridos que remontavam a uma escola de Educação Infantil, sendo que era na prática uma escola de Ensino Fundamental.

Apesar de as salas da coordenação e da direção serem no térreo, na hora do recreio, diretora, coordenadora e professoras ocupavam uma sala no primeiro andar, onde faziam seus lanches com um cafezinho e muita conversa. Tive a oportunidade de estar com elas nesse momento algumas vezes e vi que era um espaço de troca não só da dinâmica escolar – onde elas previam e organizavam as próximas festividades na escola, por exemplo – mas também das vidas pessoais, havendo considerável cumplicidade entre elas.

Ao mesmo tempo, havia um total distanciamento entre professoras e alunos nesse momento do recreio, ao ponto de, um dia, ao observar a rotina de um desses intervalos, vi as crianças no pátio coberto ao som, extremamente alto, do “Show das Poderosas” dançando sensualizadas e guiadas por uma das funcionárias da cantina. Na sala com ar-condicionado onde as professoras estavam no primeiro andar não se ouvia quase nada. Cheguei a questionar a diretora sobre isso, queria saber o porquê dessa música e ela me disse “porque as crianças gostam, faz parte da realidade delas”. Enfim, sendo algo que, além de acolhido pelas crianças, era conhecido e aceito pela diretora, decidi que não caberia a mim uma intervenção, além de não ser um objetivo da minha pesquisa.

As manhãs nas quais eu fazia as observações foram previstas de modo a contar sempre com as professoras nas salas de aula, haja vista que uma vez por semana, em dias diferentes, elas eram substituídas por outra professora para que pudessem dedicar esse dia ao planejamento das atividades com as crianças.

#### **4.6 As turmas e as professoras Margarida e Flor**

O início da pesquisa em sala de aula foi no dia 13/06/2013, observando as quatro crianças na sala da professora Margarida, sendo que uma dessas crianças saiu da escola algumas semanas depois. Vale dizer que, infelizmente, a pesquisa teve que ser interrompida logo depois e em seguida houve um período de férias escolares, sendo retomada apenas no início do mês de agosto/2013.

As dificuldades no primeiro momento foram relativas à chegada para vivenciar uma nova realidade. Eu tinha o receio de como seria recebida, tanto pela professora como pelas crianças. Houve também um estranhamento do espaço, pois a

sala, apesar de ser bem iluminada artificialmente, era pequena e as janelas permaneciam fechadas graças ao ar-condicionado. O quadro branco bastante utilizado pela professora era pequeno também. Na verdade, o estranhamento foi ainda o de não saber nem aonde eu iria sentar, haja vista a dificuldade de espaço. Sentei, enfim, “espremida” ao lado da porta de entrada, mas de onde eu tinha uma boa visão da sala e das crianças.

Havia ainda uma pequena biblioteca em um canto da sala com uma quantidade significativa de livros e, algumas vezes, Margarida pedia que um dos alunos escolhesse um livro para que ela lesse para todos. Este era o livro do dia.

Imagem 4 – Cantinho da leitura sala prof<sup>a</sup> Margarida



Fonte: arquivo da autora.

Não havia, porém, nessa sala um momento em que os alunos tivessem acesso espontâneo a esse acervo, por exemplo, ao concluir uma tarefa, eles não tinham ou não sentiam a liberdade para ir procurar um livro que pudessem folhear ou ler enquanto os demais concluíssem suas atividades. Era um espaço que não era muito utilizado.

Outro aspecto característico da dita sala era o tom de voz de Margarida. Ela falava bastante alto com as crianças e estas, talvez por consequência, falavam tão alto quanto. Era, portanto, uma sala muito barulhenta e isso dificultava a observação, porque a tornava bastante desgastante. Além disso, eram comuns ameaças por parte de Margarida com relação às crianças. Por exemplo, elas ficariam sem recreio porque estivessem conversando ou porque não concluíssem a tarefa. Isso aconteceu em quase todas as vezes em que estive nessa sala de aula. Margarida parecia constantemente

irritada, sem paciência, ao mesmo tempo em que parecia se esforçar para conter ou não mostrar sua irritação. Em outros momentos, parecia mais afetuosa e era capaz de fazer elogios a uma ou a outra criança.

Já na sala da professora Flor, que possuía alguns anos e experiências a mais no magistério do que Margarida, podíamos ver que havia um silêncio maior, apesar de ser composta por crianças de seis anos, que falavam bastante entre si, se mexiam, se levantavam ... Era um espaço com vida, porém, silencioso, se comparado à outra sala. Provavelmente, porque Flor falava baixo e sua tolerância com os alunos era visivelmente maior, a começar pela ausência de ameaças.

Nesse caso, a sala também era pequena, tinha uma biblioteca, sendo essa maior do que a da outra sala, um quadro branco igualmente pequeno e havia apenas uma janela que ficava aberta, pois ali não havia ar-condicionado. Quando os alunos concluíam as atividades, eles iam, geralmente, até o acervo de livros que havia na própria sala e pegavam um deles para “lerem” ou manusearem em suas carteiras ou no chão, sozinhos ou para compartilhar com algum colega. Na página seguinte, podemos ver dois registros desses momentos.

Imagem 5 – Aluno lendo após atividade sala profª Flor



Fonte: arquivo da autora.

Imagem 6 – Aluno lendo após atividade sala profª Flor



Fonte: arquivo da autora.

Dentre as crianças que havia nessa turma, uma tinha necessidades especiais. Não sabemos qual o diagnóstico real da criança, mas ele portava dificuldades cognitivas, motoras e na fala. Flor disse que ela tomava remédios para controlar a hiperatividade. Algumas vezes, quando o aluno estava muito agitado, ela dizia “Eita, que hoje esqueceram de dar o remédio pra ele!”.

Como a janela estava sempre aberta, vez por outra, as crianças iam até lá para ver alguma coisa que passasse por ela, como passarinhos, borboletas e a chuva. Tudo parecia ser um motivo para que elas se levantassem e fossem até a janela. Nesses momentos, sempre me lembrava de uma cena do filme *A voz do coração*, 2003, de Christophe Barratier, que contava a história de crianças infratoras dentro de um internato onde havia também uma escola e que é transformada graças à chegada de um professor de Música. Nessa cena, as crianças estão na sala de aula, que tinha o aspecto de um espaço escolar bastante tradicional de meados do século XX, e olham para um janelão, através do qual elas podem ver o bom tempo que faz lá fora sem o menor desejo de estarem ali, sentados em suas carteiras.

Flor parecia ser mais afetuosa do que Margarida, pois, quando uma criança chorava, corria em sua direção e ela acolhia com um abraço ou se a criança não ia até ela, Flor se aproximava e fazia um gesto de carinho como uma mão na cabeça ou um colo. Não vi isso na sala de Margarida, já que ela não se aproximava da criança que chorava, mas recriminava a criança que tinha feito a “bobeira”. As crianças da sala de

Flor eram mais risonhas, se movimentavam bem mais pela sala e em direção aos demais colegas. Um ponto em comum, porém, era que, nos dois espaços, as conversas paralelas entre as crianças era algo proibido e, quando elas o faziam, era como se estivessem burlando uma ordem. Falavam baixinho entre si assuntos pessoais como o que se tinha para o lanche, sobre algum passeio que fizeram com a família; as meninas falavam sobre cabelos e a respeito de suas mães... Isso lhes parecia prazeroso, pois eles riam sempre enquanto conversavam “de ouvido”. Essa proibição, contudo, não se dava apenas quando elas estavam conversando assuntos extracurriculares, podemos dizer, mas também quando faziam uma atividade e uma criança sentisse a necessidade de falar com o colega, as professoras, em especial, Margarida, logo diziam “Não é pra conversar! É pra fazer sozinho e não com a ajuda do colega. Cada um faz do seu jeito.” Ora, mas se a conversa era justamente porque eles não sabiam fazer sozinhos! Por isso mesmo, na prática, essa ordem estabelecida pelas professoras não funcionava e as crianças sempre encontravam uma forma de se ajudarem quando sentiam necessidade.

Interessante é observar que essa ordem imposta pelas professoras para as crianças realizarem as atividades sozinhas não se dava somente em alguns poucos momentos, não era exceção, de fato era o mais comum. Na nossa primeira conversa para selecionar as turmas, entretanto, perguntei às professoras se as crianças trabalhavam juntas na maior parte das vezes, ao que elas me responderam que sim. O que vi foi que, na prática, o “juntas” significava sentarem-se perto umas às outras, por exemplo em dupla ou trio, mas, na execução da maioria das atividades, não lhes era permitido conversar entre si.

A participação de uma criança na atividade da outra se dava muitas vezes de modo “ilegal” ou era autorizada quando elas faziam uma atividade lúdica, como colagens, jogo da memória, caça-palavras, quebra-cabeça. No final, tanto na sala de Flor como, e especialmente, na sala de Margarida pude ver que essas eram as atividades que mais prendiam a atenção das crianças, a que elas mais se dedicavam em acertar, em conseguir executar e também com as quais elas mais se divertiam realizando.

Imagem 7 – Atividade lúdica sala profª. Flor



Fonte: arquivo da autora.

Na sala de Flor, as crianças conseguiam ter uma atenção maior quando da execução individual de atividades realizadas no caderno de exercício, mas isso não acontecia muito na sala de Margarida, onde as crianças me pareciam mais dispersas, mais sem compreensão do que estavam fazendo ali.

Não sugiro aqui a supremacia de um ou de outro modo de fazer escolar, de realização das atividades, até porque, como nos fala Vygotsky (2006), as funções intelectuais superiores ocorrem tanto como funções intersíquicas como intrapsíquicas, concomitantemente. Ressalto, no entanto, o fato de que em ambas as turmas os momentos de socialização em sala de aula eram quase sempre resultados de uma prática proibida, pois raros eram os momentos em que as trocas entre pares no processo de aquisição da linguagem escrita eram autorizadas.

Ao mesmo tempo, defendo aqui o argumento de que a subjetividade se constitui também como subversão quando a ordem imposta vai contra o que é necessário para sua constituição. É quando a resistência se exprime como algo fundamental. Aqui não há referência somente aos procedimentos de aprendizagem, mas também a processos de constituição do sujeito pensante. As interações sociais são indispensáveis para esses processos e ante uma premente necessidade, as crianças encontravam formas subversivas ou não de interagirem em sala de aula. Tanto é, que Vygotsky acentua:

Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. (1998a, p. 34).

Releva dizer também, que, segundo relatos das professoras, as crianças possuíam um sem-número de problemas familiares e socioeconômicos. Dentre aquelas que pesquisamos, havia uma menina que se queixava da ausência do pai, que morava em Salvador e ela não o conhecia. Assim mesmo, na época do Dia dos Pais, as crianças fizeram cartões para seus pais e ela também fez, dizendo que iria pôr nos Correios para ele receber. Essa mesma menina era negra e tinha dificuldades de aceitar a si própria, não só, provavelmente, pelo abandono do pai, mas também por sua cor de pele, já que sofria críticas das demais crianças: “Ela tá assim porque ninguém vai querer ela. Quem é que vai querer casar contigo, sua nêga?!” – disse uma colega certo dia. Sendo que não havia crianças consideradas brancas nessa sala, e sim negras ou mestiças, mas parecia que algumas não se reconheciam como tais e ainda atacavam Júlia, que se defendia se isolando. Quando conflitos como esse emergiam, era muito comum quem se sentia ofendido gritar “Oh, tia...!” e a professora ou fingia que não era nada ou intervinha, tentando mediar o que tinha se passado.

De modo geral, a dinâmica das salas era muito parecida, pois ambas eram partes da mesma realidade escolar, atendiam a um público semelhante, inclusive quantitativamente, mas o maior ponto que as diferenciava eram as práticas das professoras, as atitudes que elas assumiam com os alunos mais do que a própria didática de cada uma; até porque um ponto em comum e positivo em suas práticas pedagógicas era que, algumas vezes, tanto Margarida quanto Flor realizavam constantes debates entre elas e as crianças, não davam as respostas imediatamente, mas sim exigiam um esforço maior das crianças para tentarem responder as questões suscitadas sobre os temas e textos que elas abordavam em sala. Se alguma criança tinha alguma dúvida, elas costumavam devolver a pergunta às demais para ver como estas responderiam e só, então, elas confirmavam ou davam uma explicação mais detalhada sobre o ponto levantado. Isso acontecia com frequência em ambas as salas e é uma metodologia interessante para estimular a participação e as trocas discursivas entre as crianças, o que era exatamente nosso objeto de investigação.

Não vi, entretanto, uma aproximação entre Margarida e Flor – somente elas professoras de 1º ano nessa escola – no que se refere a encontrá-las juntas conversando,

discutindo algum aspecto do dia a dia escolar, nem mesmo nos momentos em que as professoras estavam juntas na hora do recreio na sala para um cafezinho. Cada uma parecia executar o próprio ritmo pedagógico para suas turmas, sem compartilhar uma com a outra as experiências, o que poderia ser importante para elas, que, como as crianças e seus pares, poderiam aprender muito entre si.

Vale dizer que a linguagem escrita é também uma instância instauradora dos diálogos, pois os processos de leitura e escrita podem, eles mesmos, se tornarem diálogos quando da relação instaurada entre autor e leitor. Nesse sentido, também nos interessou a relação das crianças com os livros-texto e de atividades.

Com relação às atividades de leitura e escrita, ambas estavam quase sempre no mesmo momento de execução das atividades planejadas baseadas nos livros do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), desenvolvido pelo Governo do Estado do Ceará. As duas turmas começaram o ano letivo trabalhando uma parlenda intitulada “Vamos passear no Bosque”, que dizia:

Vamos passear no bosque  
Enquanto seu lobo não vem  
-Tá pronto seu Lobo  
- Não, estou passando **sabonete**.  
Vamos passear no bosque  
Enquanto seu lobo não vem.  
-Tá pronto, seu lobo?  
-Não, estou pegando o **pente**.  
Vamos passear no bosque  
Enquanto seu lobo não vem.  
-Tá pronto, seu lobo?  
-Não, estou vestindo a **bermuda** (sic).  
Vamos passear no bosque  
Enquanto seu lobo não vem.  
-Tá pronto, seu lobo?  
-Não, estou vestindo a **camiseta**.  
Vamos passear no bosque  
Enquanto seu lobo não vem.  
-Tá pronto, seu lobo?  
-Não, estou comendo **pão**.  
Vamos passear no bosque  
Enquanto seu lobo não vem.  
-Tá pronto, seu lobo?  
-Não, estou comendo **abacaxi**  
Vamos passear no bosque  
Enquanto seu lobo não vem.  
-Tá pronto, seu lobo?  
- Já estou no **Jardim**

Esse texto foi trabalhado repetidas vezes com as crianças nas duas turmas. Ele fazia parte de um dos livros que as crianças utilizavam que tinha como título *Parece, mas não é...*, no qual havia também outros textos, mas esse foi o mais utilizado. Optei por inseri-lo aqui, haja vista sua relevância nos momentos em que eles trabalhavam a linguagem escrita e sua aplicação em sala de aula se dava concomitantemente nas duas turmas. Além disso, era uma leitura recorrente, que tinha ligação com boa parte das atividades escritas e podemos até mesmo dizer que essa era a “cartilha”, isto é, o texto-chave e básico para a alfabetização das crianças nessas turmas. Isso porque observei que a construção e percepção de rimas e sílabas, a soletração de letras, a organização das palavras para a formação de frases, dentre outras práticas para a alfabetização, tudo foi realizado em grande parte com base nesse texto, ainda que outros mais tenham sido trabalhados também.

Sendo o PAIC um programa fundamentado nos alicerces da Epistemologia Genética e do Construtivismo (COSTA, 2014), era curioso ver a permanência das professoras, em muitos momentos, no lugar de uma perspectiva tradicional do ensino. Embora as atividades em sala fossem orientadas pelas diretrizes desse programa, as subjetividades das professoras estavam ainda impregnadas pela abordagem tradicional, principalmente, suas dimensões afetivas, e isso se refletia no modo como estas se relacionavam com os alunos, especialmente, Margarida. Às vezes, raramente, elas respondiam com ironia ou olhavam para mim rindo diante de uma dúvida de alguma criança, mais frequentemente ameaçavam as crianças com punições no caso de conversas “paralelas” ou da atividade não ser concluída a tempo. E, apesar das carteiras da sala serem projetadas para juntas formarem um hexágono, raramente (na verdade, só vi isso acontecer um dia, em uma das salas) as crianças sentavam-se juntas dessa maneira. De modo geral, elas sentavam-se isoladas ou em duplas posicionadas de frente para a mesa da professora e o quadro branco.

Tanto na sala da professora Margarida como na de Flor, as manhãs começavam com um visto nas agendas e com atividades de leitura e escrita. Assim mesmo, ambas pareciam estar ali sem entusiasmo, apenas para cumprir uma função de modo mecânico e extenuante, haja vista as difíceis condições de trabalho, má remuneração e não reconhecimento social, mas havia um projeto desenvolvido por Margarida e uma outra professora do 3º ano e do qual a turma de Flor não participava, que foi a criação de um espaço nas manhãs de sexta-feira em que as crianças do 1º e do

3º ano sentariam juntas fora da sala de aula para compartilhar leituras. As professoras levavam os livros, que foram, posteriormente, escolhidos pelas crianças e lidos em pequenos grupos escolhidos livremente por elas. Pude observar um desses momentos e ver que se tratava de algo percebido pelas crianças como lúdico, pois elas se envolviam bastante, liam ou escutavam atentas à leitura de um colega, discutiam sobre o texto, expressavam susto ou alegria ao compreenderem o que estava sendo lido, além de ter sido uma atividade realizada no pátio onde eles costumavam estar no recreio; parecia, pois, uma atividade recreativa. O tempo aparentava não passar para elas, pois não se dispersavam até que as professoras dissessem que elas precisavam concluir essa atividade e voltar para sala de aula.

Imagem 8 – Atividade de leitura compartilhada



Fonte: arquivo da autora.

Imagem 9 – Atividade de leitura compartilhada



Fonte: arquivo da autora.

Provavelmente, o incômodo, a fadiga de Margarida, a mobilizou para algo diferente de Flor, esta que, talvez pelo tempo de magistério, pudesse estar mais acomodada, conformada, não criou junto ou se arriscou em seguir a mesma proposta de Margarida. Isso demonstrou também uma sensibilidade por parte dessa professora para possíveis necessidades dos alunos de realizarem uma atividade fora da rotina de sala de aula e com a parceria de colegas mais velhos. Foi interessante observar que as professoras nesse momento de leitura compartilhada assumiam um papel secundário, isto é, permaneciam em um canto do pátio apenas para manter a ordem, caso houvesse algum desentendimento entre as crianças. De modo geral, elas ficavam à parte do processo e as crianças tinham bastante liberdade para escolher os livros, formar duplas ou grupos e organizar como seria feita a leitura, assim como para escolher em que parte do pátio isso aconteceria. O tempo dessa atividade foi limitado pela sirene do recreio, ou seja, as crianças teriam a primeira parte da manhã.

No texto, “A psicologia e o mestre” (In: *Psicologia pedagógica*, 2010), Vygotsky já reconhecia o quanto a dinâmica econômico-social capitalista afetava a prática docente, naquilo que ele entendia como instrumento de luta e criação para uma nova vida social que seria o processo pedagógico. Para ele, entretanto, o mal-estar decorrente dessa realidade poderia ser motor para a criatividade nesse processo, comparando o educador a um artista. Ele defendia a importância de o professor não ser apenas um transmissor objetivo de conhecimentos, mas um sujeito mergulhado no universo escolar, de modo a desenvolver competências que favorecessem a superação das armadilhas pedagógicas, do conformismo institucional. Vygotsky acreditava ainda na Pedagogia como um saber que levaria a uma vida social, política, econômica muito mais criativa, isto é, como uma superação do que está posto e, nesse sentido, o professor seria um agente fundamental. Experiências inovadoras no ambiente escolar podem favorecer não só as aprendizagens, mas também interrogar o modelo tradicional do espaço escolar.

Essa experiência lembra, sobretudo, o papel que crianças de variadas idades têm entre si para atuar nas ZDP's que elas possuem, na medida em que isso pode favorecer descobertas, tanto para as crianças mais novas como para as mais velhas, porque não é regra geral que aquelas não possam alcançar um nível de aprendizagem em que já se encontram estas últimas. Sabemos de crianças com cinco anos com uma leitura fluente e grande capacidade de compreensão textual, enquanto outras de seis anos ainda estão na hipótese silábico-alfabética conceituada por Ferreiro (2000); ainda

mais considerando o aspecto social como fator fundamental para a aprendizagem: “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica (distinta dos animais) e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam.” (VYGOTSKY, 1998a).

A seguir, vamos abordar os desenhos feitos pelas crianças-sujeito dessa pesquisa de per se, bem como relatos de situações de sala de aula que possam ser articulados às concepções desses desenhos, tecendo as análises como forma de atender ao nosso objetivo principal.

## 5 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS: ANÁLISE DOS DADOS

*Quem sabe escrever pode desenhar, ler e escrever o nome de uma história... Pode escrever uma história!*

“Antônio”, 6 anos

### 5.1 Antônio e seus gibis

Segundo a professora Flor, Antônio, sete anos, já lia quando começou o 1º ano do Ensino Fundamental. Ela afirmou que ele lia, porém, palavras simples e soltas. Ao longo do ano, denotava uma maior facilidade com a leitura e a escrita do que os demais colegas. Lia com bastante fluência as questões em voz alta, quando era solicitado a fazê-lo pela professora. Sua mãe era alfabetizada e ele sempre portava na mochila gibis, além de ser o único que trazia todos os dias de casa um estojo completo com lápis, apontador, borracha e lápis de cor.

Era comum também, ao final de uma determinada atividade em sala, Antônio se levantar e ir até a pequena biblioteca que havia na sua sala de aula e escolher alguma revista em quadrinhos para ler. Era curioso ver que, mesmo com todo o barulho que as outras crianças faziam enquanto executavam suas atividades, ele permanecia muito concentrado na leitura, fazia-a em silêncio e não parecia ter a necessidade, como os demais, de ler as palavras em voz alta. Caso algum colega o incomodasse enquanto ele estava lendo, isso era motivo para ele expressar irritação. Às vezes, porém, quando ele percebia que era alguém precisando de ajuda para concluir uma tarefa que a professora tivesse solicitado, parecia não se importar em deixar a leitura de lado um tempo e ajudar.

A seguir, temos os desenhos feitos por Antônio durante os três momentos de levantamento das representações. As categorizações feitas com base no que foi observado serviram como pontos de orientação para as análises, as quais foram tecidas em articulação com algumas situações observadas em sala de aula. Essa metodologia de exame foi utilizada tanto nas análises de Antônio como nas das demais crianças pesquisadas.



**Fig. 01**<sup>27</sup> – Observação 1: desenho 1 (Ler)

Esse foi o desenho feito para representar o que uma pessoa que sabe ler pode fazer. Então, ele desenhou um menino sentado em uma carteira escolar, segurando uma caneta e sendo capaz de ler o que estava escrito na lousa “BANANA”. Uma das características que vi recorrentemente em seus desenhos é o uso das cores. Antônio coloriu boa parte dos desenhos que fez. Não consegui, entretanto, identificar o que os números ao final do desenho estariam representando. Talvez ele possa ter se remontado ao fato de que havia cartões com números e letras afixados acima da lousa e nas demais paredes da sala de aula.

Dentre as categorias que instituí<sup>28</sup> para as análises dos desenhos, temos a *relação entre a escola e o “saber ler”*. Isso quer dizer que compreendo estar dito no desenho da criança que saber ler implica necessariamente um contato ou um estar na escola e é isso que vemos no desenho acima.

Nas primeiras observações que realizei na turma de Antônio, no dia 29/08/2013, a professora Flor havia escrito na lousa o seguinte texto: “Casa de bruxa tem rato, sapo, morcego e coruja. Pra quê serve a vassoura se a casa dela é tão suja?”. Antônio e Érica leem o que está na lousa, dizendo: “Casa de bruxa tem rato, sapo, morcego, coruja”. Flor disse que eles esqueceram de ler o “e” entre morcego e coruja. Então, eles continuaram a leitura e a fizeram corretamente, isto é, de modo completo.

<sup>27</sup> Importa dizer que, para um olhar mais detido sobre desenhos das crianças, essas figuras se encontram nos anexos na ordem em que são apresentadas no corpo desta tese.

<sup>28</sup> As categorias foram definidas com base no que argumentei no 4º capítulo acerca de como escolhi realizar as análises.

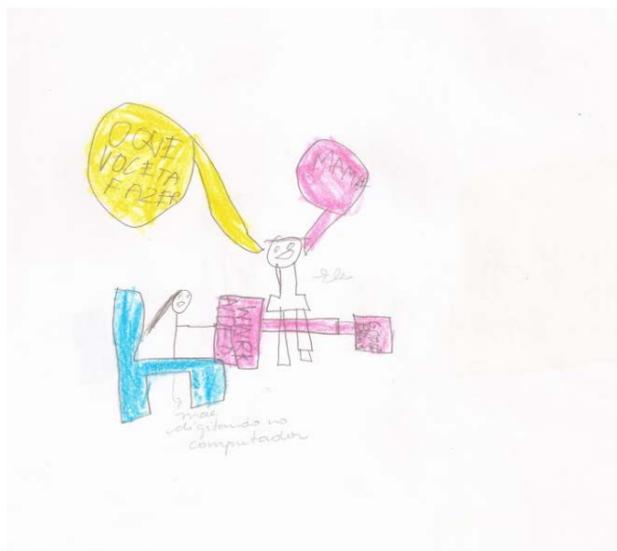
A atividade de leitura do que estava escrito na lousa continuou e Antônio olhava para a lousa e repetia em voz alta para si mesmo: “Vassoura”. Depois ele contou as sílabas, dizendo: “VA-SSOU-RA”, mostrando três dedos. E continuou lendo em voz alta o que estava na lousa: “...se a casa dela é tão suja?” A professora, então, pediu que Érica fosse até a lousa e escrevesse a palavra “casa”. Quando a menina o fez, Antônio gritou: “Tia, tia, tá errado!” e Júlia completou: “Ô, tia, ela fez foi um Z.”. A partir daí, Flor trabalhou com as crianças a grafia do som da sílaba “SA” na palavra “casa”. Ao final, ela perguntou para Antônio: “Quais são as letras da palavra bruxa?” e ele respondeu olhando para a lousa: “B, R, U, X, A”.

Em outro dia de observação, 05/09/13, Flor começou a aula escrevendo na lousa o nome e as características de uma brincadeira e pediu para que as crianças lessem o que estava escrito. As crianças disseram em uníssono: “Pega-pega”. A professora pediu que Renato lesse o restante, mas ele não conseguiu concluir a leitura. Então, Antônio concluiu, lendo o que estava escrito na lousa: “Quem ele pegar, vira o jogo e assim a brincadeira continua até a hora de ir embora.”

Algum tempo depois, a professora pediu que Antônio copiasse o texto na lousa que explicava como funciona a brincadeira de pega-pega. Então, ele copiou o que estava na lousa. Sua escrita também estava associada ao que estava na lousa e, talvez, por isso, no seu primeiro desenho ele tenha feito um menino sentado na sua carteira com lápis em face da lousa. Afinal, quem lê o que está escrito também pode escrever.

Pude observar que o desenho feito por Antônio retratou uma prática escolar que era comum na sua sala de aula, sendo ainda que sua participação era significativa. Antônio participava ativamente desses momentos em que a professora demandava leituras e produção escrita na lousa, ainda que não fosse ele o “convidado” a escrever na lousa. Quando era um colega, ele também participava, corrigindo erros e respondendo às questões da professora, como vimos no excerto acima. Apesar de esse desenho ter sido feito no início do ano letivo, verifiquei, posteriormente, com as observações feitas em sala de aula, que participar do processo de ensino-aprendizagem que ele vivenciava era uma característica de Antônio. Ele sempre se mostrava ativo e falante quando dos questionamentos lançados pela professora Flor, mas era um tanto reservado no que se referia a auxiliar os colegas e também não gostava que esses colegas o incomodassem quando ele estava concentrado em alguma atividade de leitura e/ou escrita.

Na página seguinte, outro desenho realizado no mesmo dia, no qual Antônio deveria representar o que uma pessoa que sabe escrever pode fazer:



**Fig. 02** – Observação 1: desenho 2 (Escrever)

Nesse desenho, Antônio mostrou-me um momento entre ele e sua mãe que “escreve no computador”. Curioso o detalhe do diálogo em balões, mas ele é um garoto que gostava de histórias em quadrinhos e costumava levar alguns dos seus gibis diariamente para a escola. Apesar da referência que ele fez à figura da mãe, a categoria que dei a esse desenho foi *quem escreve pode escrever uma história*.

O saber escrever para Antônio pode estar atrelado à produção de histórias, haja vista que nesse desenho ele já fez uma menção às histórias em quadrinhos com as quais ele tinha uma relação bem próxima. E não somente Antônio, mas, segundo Flor, as demais crianças também. No dia 08/08/13, no intervalo, ela me falou que no dia anterior as crianças haviam feito uma atividade de leitura com histórias em quadrinhos e elas adoraram. Observei, também, alguns momentos em de sala de aula essa relação de Antônio com as histórias em quadrinhos.

No dia 05/09/2013, pouco antes do recreio e logo após terminar as atividades propostas pela professora, Antônio se sentiu à vontade para levantar e ir até o espaço da pequena biblioteca que sua sala de aula possuía, onde ele escolheu um gibi, retornou para sua cadeira e começou a lê-lo.

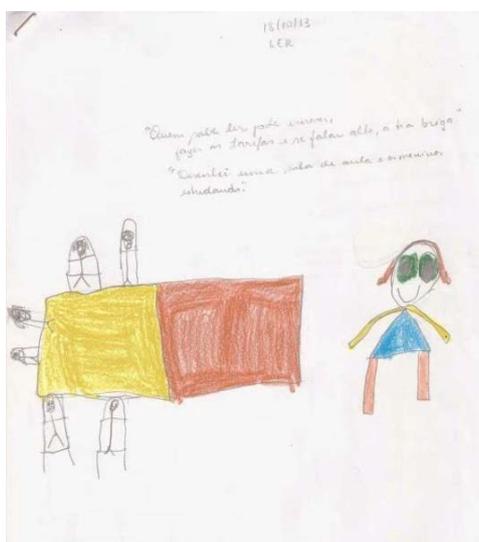
Em outro momento, no dia 19/09/13, a atividade em sala ainda não havia começado, apesar de a professora Flor já ter pedido que as crianças pegassem seus livros de atividades. Elas, no entanto, estavam dispersas e falantes, mas Antônio pegou um gibi em cima da mesa da professora e começou a lê-lo. Renato aproximou-se dele, empurrou o gibi e disse: “Vai fazer o dever!”. A isso Antônio respondeu, resistindo e

afastando o gibi de Renato: “Peraí! (*sic*)”. Minutos depois, ele continuava lendo o gibi até que Flor se aproximou dele e tomou o gibi de suas mãos. Ele começou, então, a fazer a atividade e ouviu de Renato: “Já tô terminando...”.

Também no dia 01/10/13, observei outra situação de Antônio com os gibis: em um determinado momento da manhã, vi que ele estava lendo histórias em quadrinhos e depois decidiu ir até a mesa de um de seus colegas e leu para ele. Pareceu que ele quis compartilhar alguma parte da história. O colega, no entanto, se interessou e Antônio continuou a leitura. Logo depois, outras crianças se aproximaram para escutá-lo também, inclusive Renato.

Nos primeiros desenhos não me propus a observar mudanças qualitativas com base nas interações verbais em sala de aula, mas, sobretudo, verificar que os desenhos de Antônio, suas concepções sobre o saber ler e escrever, têm relação com essas interações, ainda que estas sejam observadas após a execução dos desenhos.

É como se essa experiência me dissesse: aqui não posso dizer o que vem primeiro, se as interações ou as concepções, mas elas estão sim vinculadas. Tomando, ainda, as reflexões nas teorias, tanto de Vygotsky quanto de Bakhtin, podemos dizer que as interações sociais são importantes para a produção de conhecimento e para a constituição da subjetividade. Sendo assim, sigo com as análises comparando os próximos desenhos com as interações que os antecederam para ver se as primeiras concepções foram objeto de mudanças. Isso é feito não somente na análise das produções e interações de Antônio, mas também nas análises das demais crianças escolhidas como sujeitos dessa pesquisa. A seguir, reproduzi os desenhos feitos na segunda observação, realizada em meados de outubro/2013.



**Fig. 03** – Observação 2: desenho 1 (Ler)

No primeiro desenho da segunda observação, Antônio disse que “quem sabe ler sabe escrever, mas se falar alto a tia briga”. Ele disse que desenhou crianças em sala de aula escrevendo. Aqui podemos reconhecer, novamente, a *relação entre escola e o “saber ler”*, mas também um elemento já visto nos primeiros desenhos, que é a associação entre ler e escrever. Na rotina da escola, isso era constante, uma vez que não havia com frequência uma clara distinção entre os momentos de leitura e de escrita. Muitas vezes, tais ocasiões ocorriam em alternância, meio misturados.

Por exemplo, no dia 05/09/13, temos o seguinte diálogo entre Antônio e sua professora:

**P**<sup>29</sup>: Antônio, leia a terceira (*questão*<sup>30</sup>).

**A**<sup>31</sup>: Vou ler a terceira, a última, né?!

**P**: Isso!

**A**: Escreva cinco palavras retiradas da brincadeira.

**P**: Pronto! É isso que você vai fazer agora.

**A**: Eu vou tirar grupo, dedo, estalado, jogo..., brincadeira.

É interessante observar que Antônio escolheu a palavra grupo e ele retratou um grupo liderado pela professora em seu desenho.

Dias depois, 12/09/13, as atividades de leitura e escrita se mesclavam durante toda produção da tarefa em sala de aula. As crianças estavam lendo em seus lugares o texto “Vamos passear no bosque” no livro *Parece, mas não é...* Seguindo os comandos da professora, elas faziam uma leitura coletiva (grupo) e em voz alta. Depois ela pediu que Renato lesse em voz alta a primeira questão do livro de atividades e assim ele fez: “Leia o texto com sua turma. Em seguida, ilustre com um desenho no quadro ao lado.”. Antônio, no entanto, falava ao mesmo tempo em que Renato (que parecia ter mais dificuldade para ler), porém, mais rápido. Depois começou o seguinte diálogo:

**P**: A Júlia vai ler o primeiro quadradinho.

**C**<sup>32</sup>: Tia, eu vou ler o segundo.

---

<sup>29</sup> **P** representa professora.

<sup>30</sup> Os grifos nos excertos dos diálogos serão ao longo das análises todos feitos por mim como forma de esclarecer alguns elementos desses diálogos.

<sup>31</sup> **A** representa Antônio.

<sup>32</sup> **C** representa uma criança, menina ou menino, que, apesar de estar na mesma sala de aula, não é sujeito das nossas observações.

E<sup>33</sup>: O terceiro sou eu.

Júlia, então, começou:

J<sup>34</sup>: ‘Vamos passear no bosque enquanto seu lobo não vem. Tá pronto, seu lobo? Não. Estou passando sabonete....’. Tem que fazer o desenho.

P: O que é que nós vamos fazer agora?

J: Um desenho.

R<sup>35</sup>: Um desenho sobre o ‘bicho’ que tá escrito. Aí, faz o lobo pegando... Tomando banho...

P: No primeiro retângulo nós vamos fazer o quê?

R: O lobo pegando sabonete.

A: Ô, tia, o sabonete é redondo?

P: Como é o sabonete da tua casa?

A: É bem assim (*e começou a desenhar*).

P: ‘É bem assim’, pois faça!

A: Ô, tia, eu posso ler a quarta (*questão*)?

P: Deixo já.

A: Olha aí, ela deixa eu ler a quarta! (*ele disse isso com entusiasmo para os colegas*).

A “tia” era o ponto de referência das crianças. Elas pouco falavam entre si, especialmente, sobre a atividade, exceto quando a atividade era sugerida pela professora para ser feita em duplas ou grupos. Dúvidas e comentários eram, quase que exclusivamente, feitos à “tia”.

Em 19/09/13, experimentei também outro momento em que leitura e escrita caminhavam juntas em uma atividade coletiva guiada pela professora:

P: O Antônio vai ler a primeira (*questão*). Lê aí, Antônio!

A: Complete o quadro com o que se pede.

P: O que é que tá pedindo?

A: Qual a primeira sílaba de jardim, sabonete, bosque...

P: Jardim, qual é a primeira sílaba?

C1: JAR

C2: G-A

C3: J-A

*Antônio, Érica e Júlia escreveram em silêncio, respondendo à pergunta que ele leu. Depois Flor continuou:*

P: Primeira sílaba da palavra sabonete?

E: S-A

P: E bosque?

---

<sup>33</sup> E representa Érica.

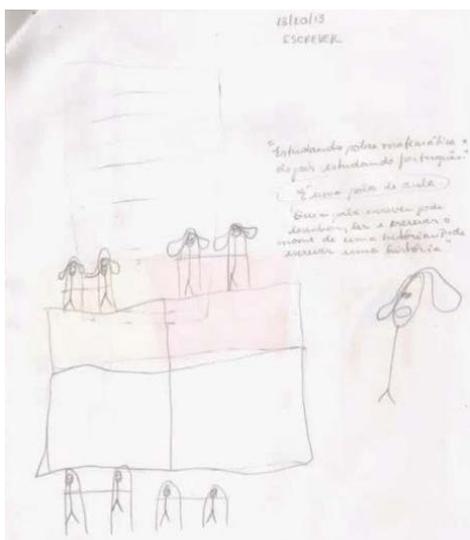
<sup>34</sup> J representa Júlia.

<sup>35</sup> R representa Renato.

E: B-O  
C: B-O-S.

Érica, então, olhou para a atividade de Antônio e disse: “É B-O-S!”. Daí ele apagou o que fez e a professora recriminou-a, dizendo: “Érica, faça o teu sem olhar o dele!”

No desenho abaixo vemos quase uma reprodução do anterior, mas sem cores, talvez por uma questão de tempo, porque as crianças sabiam que havia um tempo predeterminado com elas para concluírem os desenhos. Isso nos faz novamente refletir sobre a aproximação que Antônio dava ao saber ler e saber escrever, como para ele são coisas meio indissociáveis, uma vez que os desenhos para representar o que faz uma pessoa que sabe ler e o que faz uma pessoa que sabe escrever são muito semelhantes. Sua concepção vinculava leitura e escrita. Se não, vejamos:



**Fig. 04** – Observação 2: desenho 2 (Escrever)

Antônio disse que aqui também ele desenhou uma sala de aula e que “quem sabe escrever pode desenhar, ler e escrever o nome de uma história. Pode escrever uma história.”. Vemos nesse desenho uma *relação entre escrita e escola* e, como na primeira observação, *quem escreve pode escrever uma história*.

As situações que poderia apontar aqui são as mesmas que vimos para a **Fig. 03**: atividades escritas individualmente, mas com raízes coletivas, que foram mobilizadas pela professora Flor em momentos de leitura compartilhada das tarefas a serem executadas. O papel da professora permaneceu em destaque, bem como as crianças sentadas em posição de semicírculo, reunidas em um grupo.

No dia 17/10/13, um dia antes da realização do desenho da **Fig. 04**, observei que houve maior interação das crianças para a realização de uma atividade de leitura e escrita, o que me levou a compreender a expressão de trabalho em grupo e a professora em sala de aula que Antônio apresentou nesse desenho. As crianças estavam em seus lugares para fazerem uma atividade escrita, supostamente individual, em seus livros. As interações verbais que surgiram a partir daí foram as seguintes:

**R:** Eu terminei primeiro!  
**A:** Eu fui o segundo!  
**P:** Antônio, vamos acabar com essa história de quem acabou primeiro. O importante é fazer.  
**P:** Vamos circular algumas palavras. Palavra rato começa com que letra?  
**T**<sup>36</sup>: R.  
**P:** Termina com que letra?  
**T:** O.  
**P:** Quantas sílabas tem a palavra rato?  
**T:** Duas.  
**P:** E quantas letras será que tem a palavra rato?  
**T:** Quatro.

Segundo o que a tarefa pedia, as crianças precisavam circular a palavra rato todas as vezes que ela aparecesse no texto.

**R:** Tia, eu tô achando um bocado (*de palavras 'rato'*)! Já achei cinco.  
**A:** Também... seis, eu achei seis.  
**R:** Seis?  
**A:** Tá aqui, ó: um, dois, três, quatro, cinco, seis (*disse ele mostrando seu livro para Renato*).  
**R:** Tu esqueceu de uma aqui (*Renato, então mostrou a outra palavra rato que ele havia encontrado a Antônio*).  
**A:** Onde?  
**R:** Aqui, ó!  
**A:** Sete? ...Achei oito!  
**R:** Oito, achei oito. Sete, quer dizer.  
**A:** São oito! Tá aqui, ó!  
**R:** Cadê?

Antônio mostrou, então, para Renato a oitava palavra rato no texto. Minutos depois, Antônio perguntou:

---

<sup>36</sup> **T** representa todas as crianças ou a maior parte delas, pois havia momentos em que algumas falavam juntas.

A: Tia, agora é pato, né?!

P: É. Começa com que letra?

J: P.

P: Termina com que letra?

J: O.

E: Achei pato!

R: Eu achei dois 'patos'.

E: Eu achei também dois 'patos'.

A: Eu também. Achei quatro agora!

R: Achei quatro! Achei quatro!

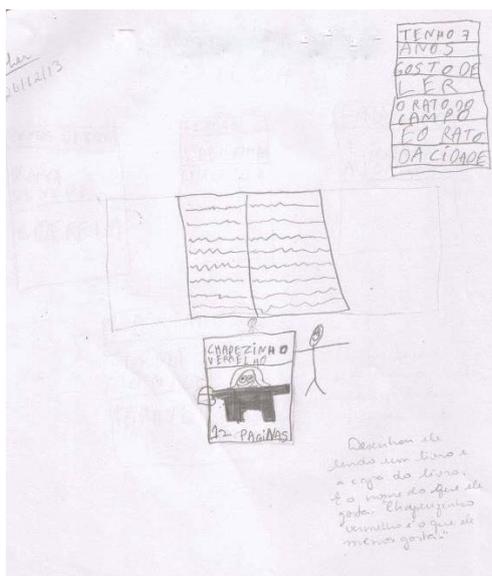
A: Achei o cinco (*quinto*). Agora vou circular o seis (*sexto*).

R: Agora eu achei sete.

E: Achei outro! Três. Achei três 'patos'!

As crianças falavam suas descobertas em voz alta e assim compartilhavam seu processo de aprendizagem com as demais, formando desse modo uma atividade grupal, ainda que o objetivo inicial fosse que elas fizessem isso individualmente. E isso vimos na **Fig. 04**. Destaco, desde esse trecho entre as crianças, que há uma necessidade de falar para organizar a ação e um pensamento sobre ela. É o que Vygotsky abordou no primeiro capítulo do livro *A formação social da mente* quando defendeu a tese de que a fala possui essa função organizadora para o pensamento da criança: “A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. [...]” (VYGOTSKY, 1998a, p. 34). É uma fala socializada que acompanha a ação e que será internalizada como pensamento sobre a mesma ação ou problema.

Continuando a exposição dos desenhos, seguem os dois últimos, feitos na 3ª observação, realizada em dezembro/2013.



**Fig. 05** – Observação 3: desenho 1 (Ler)

Nesse desenho, ele fez as páginas abertas de um livro e a capa de outro livro, do qual ele disse não gostar. O livro que ele gostava de ler chamava-se *O rato do campo e o rato da cidade*, o qual relatava a história de dois ratos compadres que iam se visitar. Primeiro, um ia ao campo e depois o outro ia à cidade. Nessas visitas, eles descobriram suas diferenças no cotidiano e o final mostra cada um preferindo viver da sua maneira. Aqui vemos uma relação com a leitura que, apesar de mediada pela escola, pois eram livros que havia na sala de aula, mais especificamente se detém na relação com os livros, com esse tipo de material cultural, como sendo a leitura uma capacidade que viabilizaria a relação com eles. Categorizei, então, esse desenho como sendo a *leitura como instrumento que viabiliza relações sociais e culturais*. Na própria sala de aula, entretanto, as crianças – Antônio inclusive – sempre tinham acesso a uma diversidade de livros, revistas em quadrinhos, revistas *Recreio*, que elas manipulavam livremente quando finalizavam uma atividade que a professora tivesse solicitado.

No dia 14/11/13, por exemplo, Antônio havia concluído uma tarefa em seu livro de atividades e, enquanto os demais concluía, ele foi até a estante de livros e escolheu um gibi da *Turma da Mônica* para ler, ficando ele envolvido com essa leitura por vários minutos, apesar de toda a barulheira na sala de aula. Isso demonstra que havia um interesse genuíno pela história lida naquele momento. Antes disso, a tarefa se referia à produção de um título para um filme, no qual a criança seria a produtora. Antônio escolheu o seguinte título: *Mickey Mouse e as aventuras com o Pateta*, sendo que, em um dos dias de observação, percebi que ele levava na mochila uma revista em quadrinhos do Mickey Mouse, que trazia de casa.

E, por fim, segue o desenho da 3ª observação feito para representar o que uma pessoa que sabe escrever pode fazer, no qual ele insere a temática das historinhas da Turma da Mônica.



**Fig. 06** – Observação 3: desenho 2 (Escrita)

Quando pedi que ele desenhasse o que ele pensava sobre o que uma pessoa que sabe escrever pode fazer e ele representou no desenho os quadrinhos da Turma da Mônica, isso me fez refletir que sim, as interações em sala de aula, como o acesso aos materiais que são ofertados na escola e a autorização que as crianças tinham em manipular livros e revistas após a execução das tarefas, mobilizou em Antônio uma nova concepção sobre leitura e escrita.

Vimos, nesse caso, que a mediação simbólica proporcionada pelas interações verbais é um caminho para a constituição da subjetividade, como já previram alguns autores em outros estudos, haja vista o que nos dizem Colaço et. al. (2007, p. 50): “[...] a linguagem orienta o pensamento em construção e cria o espaço de negociação que acontece no plano intersubjetivo, possibilitando reconstruções intrapsíquicas.”. Assim também, para Bakhtin (1992) a linguagem é constituinte da subjetividade, mediante o campo enunciativo que se instaura intersubjetivamente.

Para Antônio, “Quem escreve pode escrever contos, lendas, fábulas, quadrinhos”. Na situação que vi em sala de aula do dia 14/11/13, posso dizer que nesse desenho ele fez uma *relação entre escrita e escola*, mas também, para ele, *o saber escrever tem relação com instrumentos sociais e culturais* o que aqui foi representado por livros e revistas, pelos gêneros literários que ele distinguiu bem. Ele também repetiu a ideia de que “quem escreve pode escrever uma história”. Como os títulos das histórias representadas são conhecidos de Antônio e seus colegas, pois podiam ser encontrados em uma pequena biblioteca permanente em sua sala de aula, mais uma vez, a escola apareceu como espaço mediador da criança em relação à sua concepção sobre a linguagem escrita.

As lendas, que Antônio também representou no desenho imediatamente anterior, também foram um tema de debate em sala de aula. Houve um período desse ano letivo em que as crianças estudaram sobre o folclore brasileiro e suas lendas como as do Saci, do Curupira, da Iara, do Lobisomem.

Temos um registro, do dia 31/10/13, em que a professora iniciou a aula pedindo que Antônio lesse para todos em voz alta um texto do livro de atividades que falava sobre a Iara. Então, ele assim o fez dizendo: “A Iara é metade mulher, metade peixe. Ela surge do fundo das águas ao fim da tarde. Quando ela canta, hipnotiza os homens. Certa vez um índio tapuia estava pescando e viu a Iara surgir das águas. Ele remou rápido até a margem e foi esconder-se em sua aldeia, mas não conseguiu esquecer a voz da Iara. Uma tarde, o índio fugiu da aldeia, pegou sua canoa e remou rio

abaixo. A Iara já o esperava. O índio se jogou no rio e sumiu. Dizem que naquela noite houve uma grande festa nas águas e eles foram felizes para sempre.”. A partir daí, as crianças começaram uma discussão sobre o texto:

- R:** Mas é só uma lenda, tia. Não existe sereia... Por que ela é uma lenda, se ela é uma sereia? E por que ela é Iara, se ela é uma sereia?  
**A:** Ela é malvada. Ela rouba, tia. Ela rouba a atenção dos homens.  
**P:** Ela rouba? Por que ela rouba?  
**J:** Porque é pra se apaixonar.  
**A:** Porque ela quer. Ela quer... Quer... Gostar deles; que eles se tornem ‘sereios’.

E assim a discussão sobre a lenda prosseguiu, seguida de uma atividade escrita sobre a história, na qual as crianças teriam que fazer um desenho que a representasse e ainda copiar uma das frases do texto lido.

- P:** Qual é a frase que a tarefa pede aqui para copiar?  
**A:** Eu sei, tia! Eu sei!  
**P:** Pois venha, Antônio, escrever aqui na lousa!

Na análise que preparei sobre as concepções de Antônio, pude observar que seus desenhos possuem forte relação com as temáticas, discussões e situações verificadas em sala de aula. Consegui apontar algumas interações discursivas que comparei com seus desenhos, isto é, com as concepções que ele tinha sobre o saber ler e o saber escrever.

É interessante observar que, com relação ao saber escrever, se no começo do ano letivo a relação desse saber com o espaço escolar não era representada claramente, do meio do ano até o final do período letivo, essa relação se manifesta nos desenhos. Compreendo que esse é um resultado importante no que se refere à minha hipótese inicial: as interações discursivas em sala de aula na alfabetização e letramento afetam qualitativamente as concepções que as crianças possuem sobre a linguagem escrita.

Com relação ao saber ler, vi que a capacidade de leitura era algo que ele já dominava mais do que os colegas no início do ano letivo. E, talvez, ele se encontrasse em um nível avançado de relação com a leitura que o fez saltar de uma compreensão da relação “saber ler” e escola para uma relação mais estreita entre a capacidade de leitura e os livros, como objetos culturais mais amplos, no final do ano letivo; inclusive, reconhecendo suas preferências literárias, quando representou um livro de que gostava e outro de que não gostava.

Isso, aparentemente, não está tão claro com o saber escrever, o qual permaneceu como algo mais próximo da realidade escolar, pois no seu último desenho ele utilizou gêneros literários debatidos em sala de aula. Apesar disso, ele nos revelou uma compreensão mais extensa do que a do universo escolar sobre o saber escrever, pois ele representou elementos culturais por meio de livros e gibis. Ao afirmar ainda que “quem escreve pode escrever uma história”, ele também demonstrou uma concepção sobre o saber escrever que transcende uma relação exclusiva com a escola.

Ainda assim, podemos visualizar com suporte na ordem de execução dos seus desenhos como a escola ocupava um lugar pertinente na formação da concepção que Antônio possuía tanto sobre o saber ler como sobre o saber escrever. Importante é considerar também que, neste último caso, a capacidade de escrever era representada por aquilo que poderíamos tomar como um desejo seu, que era escrever histórias, pois esse argumento era recorrente na fala de Antônio sobre seus desenhos.

Fiz, a seguir, um quadro-síntese, contendo as datas das observações, o que foi observado e como foram categorizados os desenhos.

<b>Antônio</b>	
<b>“O que uma pessoa que sabe ler pode fazer?”</b>	
1ª observação – 05/04/2013	Relação entre leitura e escola.
2ª observação – 18/10/2013	Relação entre leitura e escola.
3ª observação – 26/12/2013	Leitura como instrumento que viabiliza relações sociais e culturais.
<b>“O que uma pessoa que sabe escrever pode fazer?”</b>	
1ª observação – 05/04/2013	Relação entre escrita e objetos culturais.
2ª observação – 18/10/2013	Relação entre escrita e escola/ Relação entre escrita e objetos culturais.
3ª observação – 26/12/2013	Relação entre escrita e escola/ Escrita como instrumento que viabiliza relações sociais e culturais.

**Quadro 01**

## **5.2 Renato e seu olhar para a rua**

Renato, seis anos, também era aluno da professora Flor e costumava sentar-se próximo a Antônio. Durante o período de observações, percebi que a relação entre

esses dois colegas gerava ora rivalidade, ora solidariedade, isto é, quando ambos se ajudavam. Quando comecei a pesquisa, Renato lia palavras soltas e com certa dificuldade, às vezes “pulava” uma letra, mas percebia que havia algo esquisito e voltava a reler a palavra, mas em pouco tempo ele passou a ter uma leitura mais fluente. Ele se apresentava, por vezes, bastante competitivo, tentando mostrar que terminava uma tarefa primeiro, que havia entendido os comandos da professora antes de todos, sendo esse um dos motivos de atrito e rivalidade com Antônio. Talvez, isso, entretanto, também um fator motivador para sua aprendizagem.

No seu primeiro desenho, Renato mostrou uma característica que foi recorrente em seus desenhos. São referências a escritos que encontramos comumente nas ruas, como placas e cartazes:



**Fig. 07** – Observação 1: desenho 1 (Ler)

Ele desenhou o que me disse ser um restaurante e ele próprio. Segundo seu relato, ele estava chegando a esse local e era capaz de ler a placa de que era proibido fumar ali. Nesse caso, é curioso ver que, mesmo sendo seu primeiro desenho (de um total de seis) e no início do ano letivo, ele já se implica no desenho como um leitor. É o momento em que ele mostra seu desejo. Aqui vi que, para Renato, a *leitura é um instrumento que viabiliza a relação com objetos culturais*.

Renato era um menino muito atento ao que se passava à sua volta e notei isso quando observei que a atenção que ele dava à sua tarefa era semelhante àquela que concedia às tarefas dos seus colegas. Ele se mostrava bastante competitivo e o aprender a ler e a escrever para ele parecia, algumas vezes, uma questão de necessidade. Era preciso aprender e ainda ser muito bom. Não sei se isso estava associado a algum discurso recorrente em sua família, até porque meu objetivo não era fazer uma investigação do seu ambiente familiar, mas nos seus desenhos vi algumas vezes a figura de uma casa bem grande, o que me remeteu a esse ambiente como sendo algo marcante para Renato. Além disso, o elemento “trabalho” era recorrente em seus desenhos, isto é, o saber ler associado à capacidade de trabalho ou à vida em sociedade.

Renato também mostrava, algumas vezes, em sala de aula que ele era capaz de ensinar coisas aos colegas. Ele parecia gostar disso e até mesmo se aproximava para ajudar mesmo quando os colegas não pediam sua ajuda. Talvez isso lhe trouxesse alguma garantia sobre o que havia aprendido, era como se “porque já sabia”, podia mostrar isso aos demais.

No desenho da página seguinte, que, como os demais, se caracteriza pela ocupação quase total da folha e no qual pedi para que eles representassem o que uma pessoa que sabe escrever pode fazer, Renato desenhou um menino (ele mesmo) sob a chuva, que ensinava um homem, que dirigia um carro, a escrever. Isso não está claro no desenho, mas foi algo que ele me relatou ao final, quando lhe indaguei o que o desenho representava. Com suas explicações sobre o desenho, cheguei aos seguintes questionamentos sobre a concepção que ele havia representado: para dirigir um carro seria preciso saber escrever? Ou o homem dirige o carro porque não sabia escrever? Ou ele ainda não dirige, mas quer dirigir e por isso o menino vai ensiná-lo a escrever? Apesar de não ter respostas para essas questões, vi que o menino tinha um papel aí bem definido como aquele que sabia escrever e que, por isso mesmo, poderia transmitir esse saber até mesmo a alguém mais velho do que ele.



**Fig. 08** – Observação 1: desenho 2 (Escrever)

Entendo isso como a *escrita também um instrumento que viabiliza relações sociais e culturais*, pois se você sabe escrever, você pode ensinar isso para alguém. O ato de ensinar implica, portanto, saber. E isso é algo que passa pelo desejo de Renato em aprender e mostrar o que sabe.

Na situação abaixo, do dia 19/09/13, a professora Flor pediu que as crianças fizessem uma tarefa no livro de atividades e podemos ver a reação de Renato para provar que ele “sabe”:

**R:** É bem facim! (*sic*) Já vou fazer. Vou fazer logo, eu já sei. Tia, eu já sei! ...Tia, eu já vou terminar. Eu já sei como é essa tarefa. ‘Qual a última sílaba...’ (*e assim ele foi fazendo a tarefa repetindo em voz alta o que ele ia lendo*).

Alguns minutos depois, Flor perguntou para a turma:

**P:** Qual a primeira sílaba de sabonete?

**R:** Já terminei (*ele gritou*).

**C:** S.

**P:** S o quê?

**C:** S-A.

**P:** S-A, ó, SA-BO-NE-TE.

**R:** Já terminei. Tia, eu já terminei!

Em outra manhã, no dia 26/09/13, as crianças estavam conversando bastante entre si e, então, a professora falou:

**P:** Nós estamos aqui pra quê?

**R:** Pra estudar.

**P:** Pra estudar, pra aprender...

**R:** Mas eu aprendo, tia!

Também observei isso na situação do dia 17/10/13 que relatei nas análises de Antônio, no qual vi um diálogo entre eles em que estabeleciam algo como uma competição para mostrar quem achava o maior número de palavras “rato” primeiro.

Outra situação do dia 24/10/13 mostra Renato ocupando esse lugar de quem sabe e pode por isso transmitir: Renato, após concluir sua atividade, levantou-se e foi até a mesa de um colega que ainda não tinha concluído sua tarefa e disse-lhe: “Assim, ó: HOS-PI-TAL (e escreve a palavra para o colega)”. Ao que o colega respondeu: “Brigado (sic), viu?!”. Minutos depois a professora se aproximou deles e disse:

**P:** Pode fazer de dois, mas copiar do outro, sem saber o que tá fazendo... (e balançou negativamente a cabeça).

**R:** É. E se tivesse fazido (sic) errado?

**P:** Pois é... E outra coisa: ele tá escrevendo uma palavra que ele não sabe nem o que tá escrevendo. Aí tu acha isso legal? Se você quiser ajudar, você pergunta pra ele ‘Que desenho é esse?’, aí ele vai dizer e você começa a repetir as sílabas pra ele entender e escrever.

**R:** Tá.

Em outro momento, anterior à situação acima, pois foi observado em 05/09/13, a professora perguntou às crianças: “Quem já conhecia as letras do alfabeto, mas não conseguia ler? O Renato..., o Renato sabia ler quando chegou aqui?” Ao que Renato respondeu, balançando negativamente a cabeça.

Curioso é ver que após essas interações em que a professora impôs seu lugar daquela que detém um conhecimento que as crianças ainda estavam em via de se apropriar, Renato passou nos próximos desenhos a se colocar como sujeito aprendiz e não como aquele que ensinava, mesmo que seu desejo de ser aquele que detém o saber permanecesse.

Por exemplo, no dia 03/10/13, as crianças estavam fazendo um jogo em que era preciso formar palavras com as letras que estavam sobre suas mesas, mas antes seria preciso separar as letras dos números (pois também havia números juntos com as letras nas mesas). A professora listou quais palavras elas deveriam formar, mas antes recomendou:

**P:** Separem as letras aí pra quando vocês forem fazer as palavras ficar mais fácil.

**E:** Tia, eu tô fazendo o alfabeto.

**P:** Bota as letras de um lado e os números de outro.

**R:** Vixe, tia, é difícil!

**P:** É difícil separar letra de número?

Renato afirma positivamente com a cabeça.

**E:** Nãm...

**P:** Que conversa é essa, Renato?

**R:** É verdade, tia!

**P:** Difícil, não. Pode ser que seja preguiçoso.

Esse foi um momento que mobilizou bastante a atenção das crianças, que se ajudavam em duplas. E, talvez, preguiçoso não fosse bem o que Renato quisesse ouvir. Portanto, se no início Renato encontrou dificuldades, depois ele e seu colega de dupla foram os primeiros a concluir a atividade e quando finalizaram suas palavras, eles se levantaram e foram às outras mesas para ajudar a quem ainda não havia concluído a tarefa.

No dia 17/10/13, foi parecido: a atividade proposta era que as crianças procurassem em um determinado texto a palavra “rato” e a circulassem todas as vezes que ela aparecesse nesse texto. Renato encontrou todas as palavras “rato” que havia no texto e depois foi até o colega da mesa atrás dele para ajudá-lo.

O desenho do menino que ensinava o homem foi realizado meses antes dessas interações verbais que aponto aqui. Apesar disso, eles têm uma ligação entre si e estas últimas ajudam a pensar o primeiro. Isto é, mesmo que o desenho não tenha sido produto dessas interações, estas ainda podem nos dizer bastante sobre seu modo de conceber o que é saber ler e escrever e o sobre o lugar que ele queria ocupar, pois elas nos dizem o que ele pensava no momento do seu processo de alfabetização que não se deteve a um dia ou mês determinados, mas sim foi um processo de todo o ano letivo.

No desenho seguinte, o qual faz parte do segundo momento de observação, Renato mostrou que continuava com um olhar atento para a dinâmica entre as ruas e a linguagem escrita. Ao desenhar sobre o que uma pessoa que sabe ler pode fazer, ele fez um prédio em que se pode ler uma placa de “DE-VEN” (Vende) e uma pessoa que pode andar na rua após ler uma placa dizendo que ela pode passar por ali, pois “quem sabe ler pode ler placas, avisos e cartazes nas paredes.”



**Fig. 09** – Observação 2: desenho 1 (Ler)

Novamente aqui, defendo que, para Renato, *a leitura é um instrumento que viabiliza a relação com objetos culturais*. Para ele, saber ler permite essa inserção no universo dos signos culturais vistos do lado de fora da sua casa, dos muros da escola, e isso parecia importante para ele, uma vez que demonstrava observar o que se passava na rua, como, por exemplo, nas situações que seguem abaixo.

Dia 01/10/13

As crianças que concluíram a atividade puderam escolher um livro na pequena biblioteca da sala de aula para lerem, enquanto as demais finalizavam suas tarefas. Renato escolheu um livro chamado *Ruas, quantas ruas!*. Ele lia e olhava as figuras com atenção quando exclamou: “Uri (sic)! Um carro se bateu (sic)!”

Dia 17/10/13 (um dia antes da realização da segunda observação para o levantamento das concepções), a professora perguntou: “O que é que diz aqui? Junte-se a um colega e escreva palavras que comecem com RA, RO, RU, RI e RE.”

Renato, então, sugeriu a palavra raia.

**A:** O raio! Não existe raia.

**R:** A raia da polícia! Existe!

**A:** Então é a ‘raia’ do mar, do...

**R:** Tu 'se lembra' daquela polícia andando de moto, tem o nome 'raia' (ele disse apontando para suas costas).

**R:** Tia, pode raia?

**P:** Pode.

**R:** Ele (*Antônio*) disse que não existia.

**P:** Existe. Tem a arraia do mar e a raia que é pipa.

**R:** E também tem aquela raia de polícia, né, que tem o nome aqui atrás, né, raia?

**P:** RAIIO.

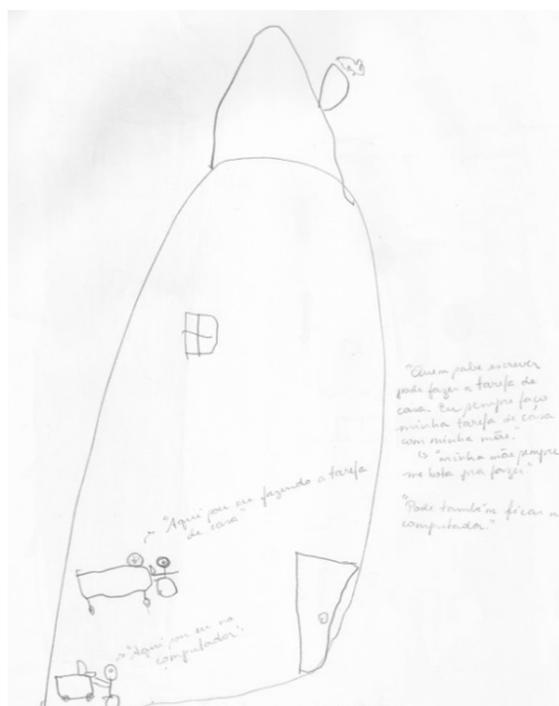
**R:** É raio...

**P:** A polícia é o RAIIO.

**A:** Ah... Não disse?!

Trata-se de um recorte que muito caracteriza a subjetividade de Renato no que se refere ao seu interesse por ler o que se passava à sua volta, seja na escola ou, especialmente, fora dela. Isso mostra que, ao se alfabetizar, ele estava fazendo uma descoberta que lhe parecia importante justamente por lhe proporcionar essa leitura da vida cotidiana existente, por exemplo, nas ruas.

No que se refere ao que uma pessoa que sabe escrever pode fazer, Renato desenvolveu na segunda observação o desenho na página a seguir.



**Fig. 10** – Observação 2: desenho 2 (Escrever)

É uma representação dele mesmo em casa fazendo a tarefa escolar ou no computador. Segundo ele, “quem sabe escrever pode fazer a tarefa de casa” e sabe também fazer uso do computador, o qual possibilita um novo modo de escrita.

Apesar de a mãe de Renato aparecer aqui como um elemento do desenho, entendo que o mais representativo é a *relação entre a escrita e a escola*, por meio da tarefa de casa (enviada pela escola) e do uso do computador (crianças tinham aulas de Informática).

Sobre a imagem representada nesse desenho, a qual faz referência a um menino que fazia tarefa de casa, temos uma situação em sala de aula no dia 26/09/13:

**R:** O que eu não estaria fazendo? O dever. Eu não estaria fazendo o dever.

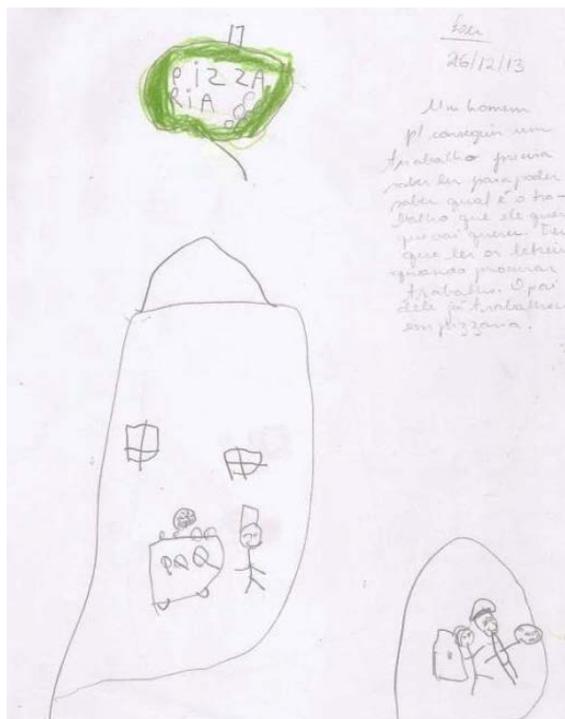
**E:** Tu não queria? Mas eu estudo muito mais que você.

**R:** É não. Eu fico bem uma hora lá em casa... Minha mãe passa um bocado de dever.

**E:** Minha mãe passa mil tarefas pra mim e eu num (*sic*) faço!

Ao mesmo tempo em que Renato citou uma realidade doméstica e o papel da sua mãe para seu processo de aprendizagem, ele disse no dia 19/09/13: “Tia, me dá um lápis, por favor! Porque minha mãe não tem lápis pra mim”. Podemos pensar que se tratava de uma realidade econômica que possuía dificuldades ou mesmo que Renato fantasiava no seu discurso e no seu desenho uma participação mais ativa da mãe nesse processo. Talvez, ela não fizesse a tarefa de casa com ele, como ele disse primeiramente no desenho, mas sim que ela o “bota pra fazer”, como ele também disse depois.

No terceiro e último momento de levantamento das representações por eio dos desenhos, encontrei um elemento que já abordei no capítulo 2 desta tese, com suporte nas reflexões de Leontiev, que era a relação entre linguagem e trabalho. Para Renato, ao me mostrar o que ele quis dizer na **fig. 11**, que um homem precisa saber ler para ter um trabalho, para saber o que quer fazer e para ler os letreiros quando se está procurando um emprego. Para isso expressar isso, ele desenhou uma pizzaria, na qual havia um homem trabalhando e uma placa escrita “PIZZARIA”. Podemos ver ainda no desenho na página seguinte que, no canto inferior da folha, desenhou ele e seu pai, que já trabalhou fazendo pizzas.



**Fig. 11** – Observação 3: desenho 1 (Ler)

Ainda que haja a referência a um membro da família, aqui a representação é novamente marcada pelo reconhecimento da *leitura como um instrumento que viabiliza relações sociais e culturais*, como a procura e a realização de um trabalho.

Para Renato, era importante a participação em sala de aula. Isso eu via quando ele estava sempre motivado a responder ou a perguntar nas discussões que surgiam, até que um dia, em 08/11/13, a professora teve que pedir que ele desse a vez para os colegas também falarem: “Renato, Renato! Você já falou bastante! Vamos dar a vez para os outros falarem.”.

O fato de Renato se apresentar nas situações em sala de aula sempre ansioso para concluir as atividades e constantemente disposto a mostrar que sabe, seja terminando primeiro, seja respondendo prontamente às perguntas da professora, seja ensinando aos colegas, nos traz a seguinte reflexão: uma vez que ele soubesse ler e escrever, ele estaria apto para um dia trabalhar. Para trabalhar, seria preciso esse saber, do contrário, se o homem do desenho não soubesse ler, ele não poderia nem mesmo procurar trabalho.



**Fig. 12** – Observação 3: desenho 2 (Escrever)

Nesse último desenho, Renato desenhou-se e a um colega em uma sala de aula com cadernos e lápis. Ele disse que já sabia ler e escrever porque estudou muito em casa, mas que seu colega não sabia nem ler nem escrever, pois não estudava e “só queria saber de brincar”.

Podemos ver que, nesse desenho, Renato compreendia uma *estreita ligação entre leitura e escrita* (“*quem sabe ler sabe escrever*”) e *que ambas se relacionariam ao ambiente escolar*, sendo resultados de muito estudo e distantes da brincadeira, mas também fez referências ao seu ambiente doméstico, quando disse que “já estudou muito em casa”.

Ele parecia ser uma criança muito exigente consigo mesmo e com os outros, mas também o fato de ensinar os demais poderia ser uma característica de personalidade em querer de fato ajudar. Uma das atitudes, entretanto, que mais irritava Renato era alguém duvidar de que ele já sabia, que ele tinha aprendido ou era capaz de aprender. Enquanto, para as outras crianças, isso também pudesse ser um incômodo, Renato era capaz de expressar sua irritação ou decepção. Vejamos as situações a seguir delineadas.

Dia 31/10/13

Renato conversava com um colega e a professora perguntou-lhe:

**P:** Renato, tá prestando atenção, não?!

**A:** É por isso que ele não aprende.

**P:** Quer entender?

*Ele balançou a cabeça positivamente, mas franziu a testa, parecendo contrariado.*

Em outra situação, no dia 08/11/13, a professora deu uma cartolina branca um grupo que incluía Renato, Antônio e outros três meninos, pedindo para que eles desenhasssem sobre o que representava liberdade para eles, mas antes teriam que escrever no topo da cartolina o trecho “Liberdade é...”, daí um dos meninos falou: “Pede pro Antônio fazer. O Antônio faz.” Ao que Renato respondeu: “Eu sei! Eu sei fazer!”

Antônio, então, pegou a caneta para começar a escrever e Renato protestou: “Ô, tia! Sempre é o Antônio!”. E a professora concluiu, dizendo: “ Ô, Antônio, deixa uma vez ele fazer!”

E assim Renato começou a escrever, mas um dos meninos criticou, dizendo: “Burro! É muito burro!” e Renato respondeu, gritando: “Cala a boca!”. Depois disso, eles se agrediram fisicamente até a professora contê-los.

Em minhas análises das concepções trazidas nos desenhos de Renato, não enxerguei uma relação próxima entre leitura e escola como vimos no que se refere à escrita. Em um só desenho, o último, vi uma associação entre saber ler e escrever. Nos desenhos sobre o saber ler, Renato sempre mostrou uma relação extraescolar, de vivências de rua, da vida em sociedade, mediante o exercício de uma atividade social que é o trabalho. Nos desenhos sobre a concepção do saber escrever vi maior aproximação com a escola e com situações escolares, especialmente, nas duas últimas observações; talvez mesmo, por sua primeira concepção sobre o que pode fazer a pessoa que sabe escrever ter sido afetada pelas interações discursivas em sala de aula, em que ele saiu do lugar daquele que vai ensinar o homem a escrever para aquele que está no processo de ele mesmo aprender a escrever mediante o universo escolar. Vale considerar que, em ambos os casos, Renato se posicionou ativamente nesse processo de aprendizagem da escrita.

Na página seguinte, temos um quadro-síntese do que observei nos desenhos realizados pelo Renato nos três distintos momentos de observação ao longo do ano letivo.

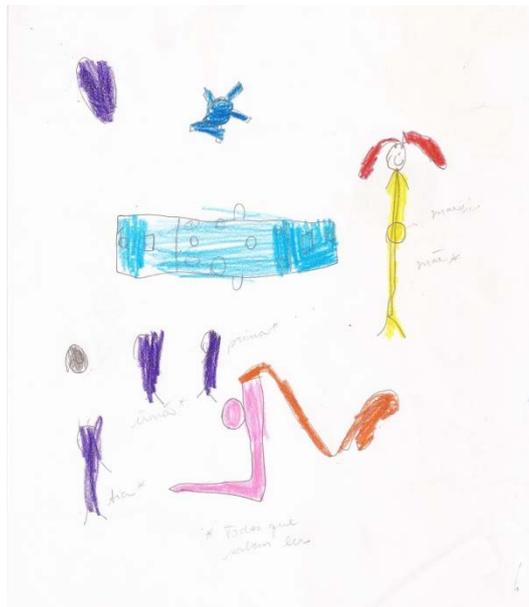
<b>Renato</b>	
<b>“O que uma pessoa que sabe ler pode fazer?”</b>	
1ª observação – 05/04/2013	Leitura como instrumento que viabiliza as relações sociais e culturais.
2ª observação – 18/10/2013	Leitura como instrumento que viabiliza as relações sociais e culturais/ Relação com trabalho.
3ª observação – 26/12/2013	Leitura como instrumento que viabiliza relações sociais e culturais.
<b>“O que uma pessoa que sabe escrever pode fazer?”</b>	
1ª observação – 05/04/2013	Escrita como instrumento que viabiliza relações sociais/ Relação com trabalho.
2ª observação – 18/10/2013	Relação entre escrita e escola.
3ª observação – 26/12/2013	Relação entre escrita e escola e “quem sabe ler sabe escrever”.

**Quadro 02**

### **5.3 Érica: “eu não sei, tia!”**

Érica, seis anos, aluna da professora Flor, era uma menina muito alegre, carismática e participativa. Ria de tudo e de si mesma o tempo todo. Depois de praticamente tudo o que ela dizia, ela soltava um risinho tímido ou uma gargalhada. Ou mesmo se um colega fizesse uma graça, ela era uma das primeiras a se divertir com a brincadeira. O fato de rir de si mesma estava muito vinculado aos momentos em que a professora pedia para ela responder algo ou fazer uma leitura. Ela costumava dizer: “eu não sei, tia”, sempre sorrindo, timidamente. O sorriso era um disfarce para seu nervosismo diante de uma situação-problema, pois ela não se considerava apta para resolvê-la ou dar conta. Mesmo a professora insistindo, ela se recusava, mas algumas poucas vezes ela tentou responder à demanda da professora. Por exemplo, em uma manhã, ainda que a contragosto, ela conseguiu ir à lousa para escrever uma palavra conforme Flor havia solicitado. Soube muito pouco sobre a família dela, até porque a própria professora sabia muito pouco, mas o que sabemos é que ela morava com os pais e irmãos e que a mãe costumava acompanhá-la até a escola.

Na sequência, podemos ver o registro dos seus primeiros desenhos, isto é, aqueles do momento do primeiro levantamento das concepções sobre o saber ler e escrever.



**Fig. 13** – Observação 1: desenho 1 (Ler)

No primeiro desses desenhos, Érica desenhou, dentre outras coisas, pessoas que ela conhecia que sabiam ler: a prima, o irmão, a tia e a mãe. Interessante é ver que a imagem da mãe foi feita como se ela estivesse grávida ainda da própria Érica. Isso pode nos dizer que essa criança tem um forte vínculo com a mãe, que a maternidade é intensiva, marcante para ela.

Podemos ver certa multiplicidade de elementos nesse desenho, porém o mais característico é seu reconhecimento de que existiam pessoas (e da família) que sabiam ler e Érica disse que eram pessoas mais velhas do que ela. Saber ler, portanto, é algo que lhe era familiar, mas não para pessoas da sua idade. Aqui parecia ser algo para o futuro; algo do qual os outros já se apropriaram, mas ela não. Desse modo, vi *uma relação entre o saber ler como competência de pessoas mais velhas* do que ela, mas também como algo ainda a ser conquistado.

Isso parece não acontecer com o saber escrever. O desenho na página seguinte mostra que escrever talvez seja algo mais próximo do seu presente, de suas potencialidades reais, pois ela desenhou a si mesma, escrevendo um livro:



**Fig. 14** – Observação 1: desenho 2 (Escrever)

Ela desenhou ainda uma árvore e um bebedouro, sendo este último um elemento muito característico das escolas. *Relação entre saber escrever e escola?* Ter desenhado a si própria escrevendo um livro também pode nos dizer não necessariamente que ela já se considerava capaz de fazer isso, mas como algo que ela poderia fazer no futuro com a ajuda da escola (haja vista a figura do bebedouro no desenho). Poderíamos, talvez, “ler” esse desenho da seguinte maneira: quem sabe escrever pode escrever um livro e eu poderei escrever um livro, pois estou na escola aprendendo a escrever.

A seguir, temos o primeiro desenho do segundo momento do levantamento das concepções.



**Fig. 15** – Observação 2: desenho 1 (Ler)

Os desenhos de Érica eram sempre coloridos e ricos em imagens e isso condiz com sua personalidade costumeiramente falante e sorridente. Uma menina que trazia muitas informações, participava ativamente das aulas, tinha sempre comentários a fazer, mas quando a atenção se voltava efetivamente para ela, Érica se inibia e dizia “não sei”. Ou quando ela lia, se surpreendia. Por exemplo, no dia 29/08/13, havia uma atividade de leitura conjunta, quando a professora pedia que as crianças lessem ao mesmo tempo o que estava escrito na lousa. Antônio, Renato e Érica leem: “Pra quê serve a vassoura se a casa dela é tão suja?”. Então, Érica falou sorridente: “Nós ‘lemo, ó’!(sic)”. Ao que a professora respondeu: “Tá vendo?!” A partir daí, ela passou a responder às demandas da professora, pois estas não eram dirigidas diretamente a Érica, mas a todos da turma. Assim, parecia que, quando ela não era o foco, ela se sentia mais à vontade em participar. Nesse mesmo dia, em outro momento, a professora pediu que Érica fosse até a lousa para escrever uma palavra, mas ela diz timidamente “não, tia.”, mas após muita insistência de Flor, Érica foi até a lousa e escreveu a palavra “casa” da seguinte maneira CAZA. Daí, Flor levantou a seguinte questão: “Como é que eu escrevo CASA? Olha o som! Mas eu disse que existem algumas palavras, algumas letras que têm outro som.” E Júlia respondeu “Ô, tia, eu sei: SA.”

Érica sorriu e repetiu as letras murmurando para si mesma “SA”, até que uma criança a denunciou “A Érica fez errado, tia!”

O “erro” que ela cometeu foi percebido pelos colegas e isso pode ter sido um fator que fomentava a dificuldade de Érica de participar individualmente de uma atividade, pois assim estaria mais exposta a acertos e fracassos, especialmente. Então, o “não sei, tia.” funcionava como um mecanismo de proteção e fuga de uma situação que lhe gerava muita ansiedade. Os trechos a seguir mostram alguns momentos em que registramos isso.

Dia 05/09/13

A professora Flor pediu que uma das alunas lesse o que ela havia escrito, mas essa criança disse “Eu num (sic) sei ler”, e, imediatamente depois, Érica disse também “Nem eu!”.

Dia 12/09/13

As crianças estavam fazendo uma atividade do livro e a professora solicitava que uma delas lesse uma dada questão. À Érica, ela pediu:

**P:** Vamos lá, Érica, ler a terceira?  
**E:** Não, tia, eu não sei ler, não!  
**P:** Mas tenta!  
**E:** Não.  
**P:** Você memorizou...Vamos lá, Érica!... Vamos, Érica! Ele pegou o sabonete, pegou o pente e agora?... Vamos lá!  
**P e E (juntas):** Vamos passear no bosque enquanto seu lobo não vem. Tá pronto, seu Lobo?

Érica olhava para o livro sorrindo, em silêncio, e parecia não saber continuar a leitura até que Renato lhe sussurrou: “Bermuda, a bermuda”. Então, ela se animou, levantou o braço e gritou: “Tô vestindo a bermuda”. Érica pareceu continuar insegura na realização da atividade e ficava copiando o que a colega ao lado fazia. Até que a professora falou:

**P:** Érica, faz o teu! Deixa de ficar olhando o que a colega faz!... Vai, Érica! Vai, Érica! Se não você se atrasa!  
**E:** Pera (*sic*), tia, mulher!

No dia 19/09/13

**P:** Érica, qual é a primeira frase?  
**R:** Eu já terminei. Não preciso nem fazer. (*Renato disse olhando para Érica e outros colegas*).  
**E:** Tia, eu num (*sic*) sei ler, não.  
**P:** Vamos tentando...  
**E:** Não, tia.  
**P:** Vamos, Érica! ‘Vamos...’  
**E:** ‘...passear no bosque.’

Aqui Érica não leu, conforme lhe foi solicitado mas, pelo fato de a professora ter começado a falar o trecho do título da história que eles estavam trabalhando, ela utilizou a memória como estratégia para sair dessa situação, lembrou-se do restante da frase e falou.

Na **fig. 15** Érica me apresentou um desenho muito relacionado com suas vivências em sala de aula, quando desenhou o “colar da princesa”, o “vestido da mãe da princesa” e o “vestido da filha da princesa” e um cartão com um grande coração vermelho no centro. Isso porque nos momentos de leitura livre em sala de aula, quando a professora autorizava que as crianças escolhessem os livros da pequena biblioteca no canto da sala para lerem, Érica sempre escolhia livros de contos de fada com estórias de princesas: Branca de Neve, Cinderela, Bela Adormecida, entre outras. Nesses

momentos, ela não parecia realizar a leitura, pois passava as páginas visivelmente encantada com as imagens e comentava com Júlia (uma colega que também tinha preferência por essas estórias) sobre o castelo, as roupas, o batom, os enfeites das princesas. Com relação ao cartão com um coração, vale considerar aqui o momento em que as crianças tiveram que fazer um cartão para o Dia dos Pais, no dia 08/08/13.

Um trecho das observações do dia 01/10/13 pode nos mostrar um exemplo dessa relação de Érica com os livros das princesas: as crianças escolheram livros para ler em seus lugares. Érica lia um livro com o texto em quadrinhos com a história da Bela e a Fera ao lado de outras três colegas. Elas falavam entre si sobre o que havia nos livros de cada uma. Depois Érica pegou outro livro que narrava a história da Branca de Neve e que estava na mesa de um colega que já havia concluído a leitura. Enquanto isso, Júlia lia um livro sobre a Cinderela. Depois, as duas amigas trocaram entre si os livros e riam, parecendo divertir-se, enquanto falavam sobre serem as personagens (princesas) dessas histórias.

Em outro momento, no dia 17/10/13, em uma atividade na qual era preciso formar palavras que começassem com as sílabas RA, RE, RI, RO e RU, Érica nos mostrou novamente sua relação com os contos de fada, trazendo o seguinte questionamento:

**E:** Tia, tá certo 'rainha'? (e mostrou o que havia escrito à profa. Flor).

**P:** RA-I...

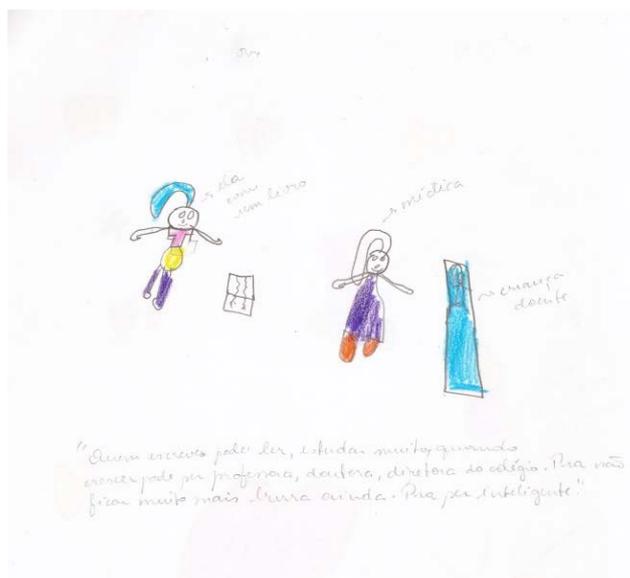
**E:** nha... N, A.

**P:** RA-I-NHA. N-A fica NA. Eu quero NHA.

**E:** Ah... N-H-A. Rainha!

Ainda sobre a **fig. 15**, Érica afirmou, ao me mostrar o desenho, que não sabia ler, mas queria aprender, se reconhecia em processo de aprendizagem da leitura e disse que para isso tinha que estudar muito. Pude ver aqui no segundo momento do levantamento das concepções que, se comparado ao primeiro, houve uma mudança qualitativa na sua compreensão sobre o saber ler, na medida em que vi uma aproximação maior agora com a escola. *A relação entre saber ler e escola surge nesse momento mais evidente. Assim também como a ideia da leitura como instrumento que viabiliza relações sociais e culturais.*

No desenho a seguir, podemos ver como ela expressou sua segunda concepção sobre o saber escrever.



**Fig. 16** – Observação 2: desenho 2 (Escrever)

Aqui ela desenhou a si mesma com um livro, uma médica tratando de um doente e me afirmou o seguinte: “quem escreve pode ler, estudar muito, quando crescer pode ser professora, doutora, diretora de colégio. Pra não ficar muito mais burra ainda. Pra ser inteligente.”. Há uma *relação entre quem sabe ler, sabe escrever, mas também a escrita como ferramenta para a execução de um trabalho*, para o exercício de uma profissão. A escola também apareceu aqui nas figuras da professora e da diretora da escola, aquelas que no cotidiano dessa criança detinham um saber que ela almejava. Interessante é perceber seu sentimento de dúvida quanto às suas competências com relação ao sistema de escrita, quando ela falou “pra não ficar muito mais burra ainda.” Falou, porém, de seu desejo de querer aprender (expresso também na **fig.15**) quando ela disse “pra ser inteligente”, isto é, pareceu que ela considera essa aprendizagem como sendo algo possível e que lhe traria o *status* de inteligente, sendo isso importante para ela, haja vista que significa também crescimento, pois as pessoas que Érica conhecia que sabiam ler eram mais velhas do que ela, como vimos no relato do seu primeiro desenho.

Na página seguinte, temos o desenho do terceiro e último momento do levantamento das concepções de Érica sobre o saber ler e, posteriormente, segue o desenho sobre o saber escrever da terceira etapa.



**Fig. 17** – Observação 3: desenho 1 (Ler)

O que vemos na **fig. 17** é um livro da *Bela e a Fera* que ela “vai ler”, a escola em que ela estudava (ela até escreveu parte do nome da escola logo abaixo do telhado vermelho) e dentro da escola, em um espaço que talvez fosse a sala de aula, estavam ela e a professora fazendo a agenda. Havia também uma árvore (seria a mesma árvore da **fig. 14**?), pois na frente da escola havia duas grandes castanholas que davam uma ótima sombra à fachada do prédio e ainda podiam ser vistas da janela da sala de aula de Érica. Vemos, portanto, mais uma vez, uma *relação entre saber ler e escola*. Outro aspecto relevante no desenho é que a leitura do livro *A Bela e a Fera* apareceu aqui como uma possibilidade real, uma aprendizagem já conquistada. Há certo empoderamento nesse desenho que não constatei na sua primeira concepção sobre o saber ler (**fig. 13**). No terceiro momento, o saber ler para Érica é algo que ela já tomou para si e vai além do reconhecimento de que apenas outras pessoas o detêm, por exemplo, pessoas mais velhas da família. Além disso, conforme os relatos das observações que descrevi há pouco, a relação entre Érica e a professora Flor, sendo esta alguém que se aproximava daquela para ajudá-la, como se trabalhassem juntas, surgiu em vários momentos.

Alguns recortes de situações em sala podem nos ajudar a refletir sobre esse processo de mudança qualitativa nessa concepção, em que essa criança passou de uma postura de “não saber” para a de alguém que sabe ler. Isso porque vimos, anteriormente, nas situações em que Érica era solicitada a responder algo sozinha e ela dizia “tia, eu

não sei.” e estas aconteceram mais no início e quando Flor pedia que ela fosse até a lousa. Quando a professora solicitava a todos, indiscriminadamente, uma resposta ou quando ela poderia responder do seu lugar, Érica tinha mais facilidade de participar, pois sua fala ficava entre as dos demais; apesar de, às vezes, ela ser corrigida pelos colegas assim mesmo. Além disso, no início, Érica costumava copiar muitas vezes as atividades dos colegas, mas depois ela foi ganhando mais autonomia para realizar as tarefas por conta própria. Seguem alguns excertos que respaldam essas reflexões.

Dia 26/09/13

A professora pediu que uma aluna fosse até a lousa para escrever a palavra BOSQUE, sendo que essa criança escreveu BOCI e seus colegas logo perceberam o “erro”. Flor, então, pergunta às crianças como deveria ser e Júlia prontamente responde:

**J:** BOS, B-O-S. E o QUE...

**P:** QUE, qui, tem som de qui.

**E:** Q-I!

**P:** Hã?!

**E:** Q-I.

**P:** É o Q e o I?

**Crianças:** Não. É o U; é o U e o E.

Depois de algum tempo, Flor pediu que Érica fosse até a lousa e esta respondeu “Eu, tia? Não vou, não!”. Então, a professora insistiu “Mulher, tu não pode ficar se recusando. Teus colegas, ó, teus colegas estão vindo. Quando um não consegue fazer, um colega não ajuda?! Eles também vão te ajudar.”

Érica sabia que os colegas podiam ajudar, mas também criticar, então, ela continuou se recusando a atender o pedido de Flor, balançando a cabeça negativamente. A professora terminou chamando outra criança.

Dia 03/10/13

**P:** Érica, qual a última letra da palavra perna?

**E:** A.

**P:** Quantas sílabas tem a palavra perna?

**E:** PER-NA... Duas!

**P:** Quantas letras eu tenho na palavra perna?

**E:** 1, 2, 3, 4, 5. *(ela respondeu contando nos dedos).*

Depois a professora perguntou:

**P:** Como é que eu escrevo ‘saci’?

**E:** SA-CI.

**P:** Formaram ‘saci’?

**E, R e J:** Já!

Sobre o fato de Érica copiar dos colegas e, posteriormente, passar a fazer as atividades com maior autonomia, podemos ver isso se apresentando nos momentos relatados adiante.

Dia 26/09/13

Renato fazia sua tarefa e Érica seguia copiando o que ele fazia, até que Flor interveio, dizendo:

**P:** Érica, eu aprendendo copiando pelo do colega?

**É:** Não. *(ela respondeu sorrindo)*.

**P:** Sem saber o que eu estou fazendo?

**R:** Vocês tão copiando do meu!

**P:** Pois é... Mas será que dá para aprender assim?

**R:** Mas dá pra memorizar.

**P:** A tia falou o quê? Todo mundo olha pra cá e vê o que vai escrevendo e aprendendo, certo?

**R:** Não pode olhar o do outro porque pode tá errado.

**P:** Pois é! Já pensou?!

**R:** Aí todo mundo faz errado.

**P:** Aí todo mundo faz errado, né, não, Renato?

**R:** É. Se copiar...

A partir daí, vi Érica copiando apenas mais uma vez (no dia 31/10/13). Em todos os outros dias observei que ela se esforçava para fazer a atividade por sua conta. Por exemplo, no dia 24/10/13, as crianças estavam em seus lugares fazendo uma atividade escrita no livro de atividades e Érica a realizava sozinha quando questionou à professora: “Tia, como é que faz hipopótamo?”. E Flor perguntou de volta: “Hipopótamo começa com que letra?”. Érica não respondeu, mas voltou a escrever em seu livro de atividades e seguiu realizando a tarefa sozinha.

Dia 14/12/13

A professora pediu que as crianças imaginassem que dirigiriam um filme e pensassem sobre como ele seria, em como seria o título. Érica fez sozinha em silêncio na sua carteira essa atividade e disse que o título do seu filme seria *A casa da borboleta*. Ela ainda estaria no casulo ou a lagarta já teria virado borboleta?

No desenho 2 da terceira observação para coleta das concepções, podemos ver que o mesmo processo de empoderamento aconteceu sobre o saber escrever:



**Fig. 18** – Observação 3: desenho 2 (Escrever)

Novamente a escola apareceu como um elemento do desenho, juntamente com um livro e uma menina (a própria Érica?) que estava lendo um livro e fez uma frase porque sabia escrever. *A relação entre saber escrever e escola apareceu de novo, bem como a relação entre leitura e escrita.* Essa ideia da relação entre ler e escrever é compreensível, na medida em que as atividades propostas em sala de aula alicerçadas no PAIC eram fundamentalmente pautadas em momentos de leitura e ocasiões de escrita que se alternavam constantemente, não havendo, porém, na maioria das vezes, uma separação clara entre uma coisa e outra. Essa relação muito próxima entre leitura e escrita também pode ser vista nos desenhos de algumas das outras crianças.

Ainda, entretanto, que essa separação pareça não estar muito clara nas atividades, ao concluir minhas reflexões sobre os desenhos e as observações das interações discursivas de Érica e elaborar seu quadro-síntese, percebo que houve uma mudança maior na sua concepção sobre o saber ler. Isso porque, no início, ela associava essa capacidade a pessoas da família, enquanto depois Érica relacionou essa aquisição com a escola e seu próprio lugar de aprendiz, isto é, ela passou a se perceber como alguém que está em processo para alcançar esse saber ler. Já nos desenhos sobre o saber escrever, essa competência esteve sempre associada à escola, porém, especificamente, nos segundo e terceiro desenhos sobre o que uma pessoa que sabe escrever pode fazer,

Érica fez uma aproximação entre leitura e escrita. Provavelmente, como mostrei em parágrafo anterior, pela proximidade em que as atividades de leitura e escrita eram realizadas em sala de aula.

<b>Érica</b>	
<b>“O que uma pessoa que sabe ler pode fazer?”</b>	
1ª observação – 05/04/2013	Saber ler como competência de pessoas mais velhas.
2ª observação – 18/10/2013	Relação entre o saber ler e a escola/ Leitura como instrumento que viabiliza relações sociais e culturais.
3ª observação – 26/12/2013	Relação entre o saber ler e a escola.
<b>“O que uma pessoa que sabe escrever pode fazer?”</b>	
1ª observação – 05/04/2013	Relação entre escrita e escola.
2ª observação – 18/10/2013	Relação entre leitura e escrita/ Escrita como instrumento que viabiliza relações sociais e culturais.
3ª observação – 26/12/2013	Relação entre escola e saber escrever/ “quem sabe ler sabe escrever”.

**Quadro 03**

#### **5.4 Júlia e as princesas**

Júlia também era aluna da professora Flor e tinha seis anos. Era uma menina muito participativa, mas também, assim como Renato, competitiva, demonstrava interesse de mostrar que sabia bastante e que era autoconfiante. Júlia também era uma menina sensível e vaidosa, no sentido de que ia sempre para a escola com os cabelos enfeitados, com pulseiras, anéis e brincos pendentes. Embora a maior parte das crianças da sua sala de aula tivesse nitidamente origem negra, haja vista que essas crianças eram “moreninhas”, Júlia era a mais negra. Trago essa informação, mas não posso dizer que isso era algo que a incomodava constantemente, entretanto, notei que ela era fascinada pelas princesas da Disney (não há princesas da Disney negras, entretanto, porém, ela poderia gostar dessas personagens tanto quanto qualquer outra menina de sua idade, independentemente da cor de sua pele). Ficava em silêncio quando os colegas

zombavam da sua cor de pele ou, então, ela revidava o ataque negando a sua condição como criança negra. Por exemplo, no dia 19/09/2013, Érica e Júlia estavam jogando um jogo da memória em dupla com fichas com sílabas e palavras constituídas com base na história *Vamos passear no bosque*. Elas conversavam e riam bastante, mas, repentinamente, se desentenderam e se seguiu o diálogo abaixo:

**E:** Nenhum namorado vai querer tu, sua nêga (*sic*)!

**J:** Nêga é tu!

**E:** Óia! (*respondeu Érica, olhando surpresa para mim*).

Apesar de não ter o intuito de me estender sobre a temática do preconceito racial, haja vista que não se trata de um objetivo desta tese, relatá-lo aqui se fez necessário considerando a seriedade do mesmo. Foi fenômeno que surgiu ao longo das observações das interações e expressei-o pelo fato mesmo de que isso nos mostra que o racismo não se restringe, infelizmente, ao universo adulto. Ele é visível nas falas e comportamentos também de algumas crianças, que, inclusive, podem ser negras, mas negam ou se sentem agredidas com essa condição; não aceitam a cor da sua pele. E no caso aqui isso ocorreu não somente com Júlia, mas com as demais crianças da sala, as quais eu não via como brancas. A que isso nos remete? Que discursos pautam o cotidiano dessas crianças dentro e fora da escola para que elas sintam e ajam dessa maneira com relação ao “ser ou não ser negro”? São questões que permanecem e podem pautar reflexões futuras.

Júlia morava com sua mãe e passava as tardes na casa de uma família para a qual a mãe trabalhava como doméstica. Além disso, havia uma história de abandono por parte do pai, que morava na Bahia e de quem ela afirmou não ter notícias há muito tempo. A seguir, vejamos o primeiro desenho de Júlia.



**Fig. 19** – Observação 1: desenho 1 (Ler)

Nesse desenho, Júlia fez um dia de sol com um céu azul, um jardim, uma casa com um coração desenhado na porta (nessa casa havia amor ou deveria haver) e uma menina que estudava sozinha (ela era filha única e sua família em Fortaleza era formada apenas por ela e sua mãe). Importa ver aqui que ela, já no primeiro desenho *associava o saber ler com a atividade de estudar*, portanto, uma relação entre leitura e escola. Assim como Antônio, Júlia já iniciou o 1º ano do Ensino Fundamental lendo e escrevendo de modo bem mais adiantado do que as demais crianças. Isto é, ela desde o início desse ano já conseguia ler as atividades em sala e as tarefas de casa; saber ler já era uma competência alcançada e da qual ela fazia uso para essas atividades escolares.

No desenho a seguir, essa criança desenhou um céu e um mar azuis, um barco que navega nesse mar e a si própria na praia, com um caderno e um lápis nas mãos, escrevendo que gosta do pai.



**Fig. 20** – Observção 1: desenho 2 (Escrever)

A relação dela com o pai surgiu na **fig. 20** de modo evidente e foi usada para nos dizer que quem sabe escrever pode escrever o que sente. Há uma relação entre a *competência da escrita como instrumento que viabiliza relações sociais*, na medida em que os afetos que envolvem essas relações podem ser ditos por meio do ato de escrever. O fato de ter sido em uma praia pode ter ligação com o imaginário coletivo do além-mar, isto é, existe algo além do que nossos olhos podem ver. O mar, que parece se impor como barreira, é via para se chegar até o que se quer, mas está depois dele e o barco simboliza o veículo para atravessá-lo. Todos esses elementos poderiam ser metáforas para dizer que talvez a escrita fosse o barco, o mar fosse a distância entre pai e filha e o afeto seria o que está além dessa distância.

Vale lembrar que os desenhos serviram como primeira sondagem sobre as concepções que as crianças tinham sobre o saber ler e o saber escrever, e vi que, para Júlia, esses saberes eram, desde o início, compreendidos como competências que ela já possuía. Nos desenhos seguintes, notei que a essas concepções são acrescentadas experiências vividas com as interações em sala de aula, as quais emergiram nas representações pictográficas que Júlia nos apresentou no decorrer do ano letivo.

O desenho abaixo é do segundo levantamento para coleta da concepção sobre o que uma pessoa que sabe ler pode fazer.



**Fig. 21** – Observação 2: desenho 1 (Ler)

Podemos ver que, assim como nos desenhos de Érica, a temática das princesas apareceu. O vestido que Júlia desenhou é da Cinderela – acho que, pelas cores e o detalhe quadrado (um bolso?) na frente, quando esta era ainda “gata borralheira” – e um sol. Ela me disse que quem ler “pode ler as histórias das princesas”. Vemos aqui que Júlia entende *a leitura como instrumento que viabiliza as relações culturais e sociais*, na medida em que é uma competência que permite não só o acesso, mas também a compreensão da história de um livro que é um produto cultural e partilhado socialmente.

Além disso, excertos das observações de campo nos mostram que Júlia tinha acesso, graças ao acervo da pequena biblioteca que havia em sua sala de aula, e lia preferencialmente os livros com histórias das princesas da Disney.

No dia 19/09/13, a professora lia as questões do livro de atividades com as crianças pedindo que uma ou outra lesse em voz alta o que dizia a questão, ao que uma menina lhe solicitou: “Tia, deixa eu ler a segunda!” e Júlia imediatamente interveio “Eu, tia! Tu sempre quer ser... ler as coisa!”, respondeu Júlia olhando para a colega. Esta, por sua vez, respondeu: “E tu que só quer ser a princesinha!”

Outro momento, por exemplo, já citado nas análises das produções de Érica: no dia 01/10/13, as crianças que terminaram as atividades propostas pela professora puderam escolher livros para ler em seus lugares e Júlia escolheu ler justamente um livro sobre a Cinderela. Depois, ela e Érica, que lia um livro da Branca de Neve

trocaram entre si os livros e riram falando sobre serem as personagens (princesas) dessas histórias.

A seguir, no desenho sobre o que uma pessoa que escreve pode fazer, Júlia fez de vermelho um coração e um livro aberto (ou um cartão com frases escritas?). Vale lembrar que Júlia era uma menina “romântica”, que gostava das histórias das princesas com seus príncipes encantados e finais felizes. No dia 08/08/13, Flor solicitou que as crianças fizessem um cartão para os pais, por causa do Dia dos Pais, e fazer esse cartão foi algo que mobilizou bastante Júlia, pois ela guardava a preocupação se seu pai receberia o cartão e a professora falou que seria preciso enviar pelos Correios. Quem escreve pode escrever uma carta de amor para o pai.

Acima do coração e do livro (ou cartão), ela escreveu “prova de matemática” e “língua portuguesa” e me disse que quem pode escrever pode ler, “fazer a prova de matemática, de língua portuguesa, fazer a tarefa de casa; pode ler o livro, estudar astronomia, inglês.”. Isto é, para ela, também há *uma relação muito próxima entre o saber escrever e o saber ler*.



**Fig. 22** – Observação 2: desenho 2 (Escrever)

Isso ocorreu, provavelmente, porque nessa sala de aula as atividades de leitura e escrita aconteciam praticamente ao mesmo tempo, isto é, sem uma separação nítida entre uma coisa e outra; especialmente, porque a professora costumava pedir que os próprios alunos lessem o que as questões pediam antes que eles comessem qualquer atividade escrita, ou que eles lessem uma história, pois logo em seguida

haveria uma atividade escrita sobre ela, ou ainda que uma criança escrevesse uma frase na lousa para que as demais lessem e comentassem se faltava alguma letra, se havia algum “erro” ou não. Exemplos:

Dia 05/09/13

- R:** Tia, vamo pra segunda (*questão*)?  
**P:** Pede o quê a página 85 agora?  
**A:** ‘Copie o texto da brincadeira’.  
**P:** ‘Copie o texto da brincadeira’. Qual é o texto?  
**R:** É esse aí! – Ele respondeu apontando para a lousa.

As crianças, então, copiaram o texto da lousa.

- P:** Júlia, psiu! Fazendo o texto rapidinho!  
**J:** Já fiz!  
**P:** Já fez?! Não foi o desenho, não?

Então, a professora foi até a mesa de Júlia, virou a página e mostrou o que ela devia fazer. Depois continuou:

- P:** Antônio, leia aí a terceira (*questão*).  
**A:** Vou ler a terceira, a última, né?!  
**P:** Isso!  
**A:** ‘Escreva cinco palavras retiradas da brincadeira.’  
**P:** Pronto! É isso que vocês vão fazer agora.

Dia 26/09/13

Uma das crianças estava junto à lousa escrevendo parte do texto *Vamos passear no bosque* e as outras deveriam acompanhar, lendo o que estava sendo escrito. Em certo momento, ela escreveu a palavra “seu” e começou um debate:

- R:** Tia, tá errado! É com L! Num (*sic*) tem SOL?! Então, é SEL!  
**P:** E o ‘céu azul’ é com que letra que termina?  
**R:** L.  
**P:** Também?! A gente escreve ‘céu’ assim: CEL?  
**R:** É.  
**P:** É? Então, tá certo ‘seu’ com L no final, tá?  
**Crianças:** Sim! Tá!  
**J:** Não!  
**P:** Qual é a última letra?  
**J:** U, de uva.

01/10/13

Crianças estavam fazendo uma atividade na qual utilizavam fichas com letras e, com base na leitura dessas letras, deveriam formar (escrever) palavras.

**P:** Todo mundo já separou as letras? Primeira palavra que eu vou dizer para vocês formarem..., procurem aí SACI!

**J:** SACI é o S e o A, depois o C e o I.

**P:** Como é que eu escrevo?

**E:** SA-CI!

**P:** Formaram SACI?

**J, E e R:** Já!

**P:** A palavra agora é PERNA.

**J:** P ...o E..., cadê o E?... Achei o E!

E assim eles continuaram a atividade que envolveu muito a atenção delas. Foi um momento de muita troca entre as crianças. Elas discutiam, entravam em acordos, falavam sobre as letras (“tia, me empresta o C”, “cadê o S?”) e um ajudava o outro.

Júlia observou nesse jogo um “erro” na produção de Érica e falou: “Deixa eu ver! CA-VA... Tá faltando o A. Deixa eu botar aqui, ó!”.

No primeiro desenho do terceiro momento do levantamento das concepções, na página a seguir, Júlia mencionou o que uma criança que sabe ler pode fazer, mas, conforme ela falou em trabalho, não sei se ela realmente estava falando de uma criança ou do que pedi: o que uma pessoa que lê pode fazer? Talvez a ideia de criança tenha surgido porque fosse um período natalino e ela também se referiu a isso no desenho, citando a palavra “crianças” e expressões como “Feliz Natal” e “Papai Noel”. Desenhou também ela mesma lendo ou sozinha em um jardim (assim como no seu primeiro desenho). Enfim, o que interessa para esta pesquisa é que, para Júlia, quem lê pode “estudar, trabalhar, brincar, falar com os colegas, ler e se concentrar, cuidar dos animais, das plantas e do planeta”. Saber ler possibilita, na sua concepção, responsabilidades sociais? *A leitura, portanto, se relaciona aqui com elementos sociais e culturais.* Júlia parecia, assim como Antônio, ter ultrapassado a relação entre leitura e escola, implicando a competência do saber ler a uma realidade mais macro. Talvez isso tenha relação com o fato de que ela já possuía um envolvimento com a leitura que ia além dos processos de ensino-aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental, haja vista que ela já iniciou esse ano letivo sabendo ler.



**Fig. 23** – Observação 3: desenho 1 (Ler)

Dois excertos mostram que tanto Júlia como seus colegas reconheciam que ela sabia ler antes da maior parte da turma.

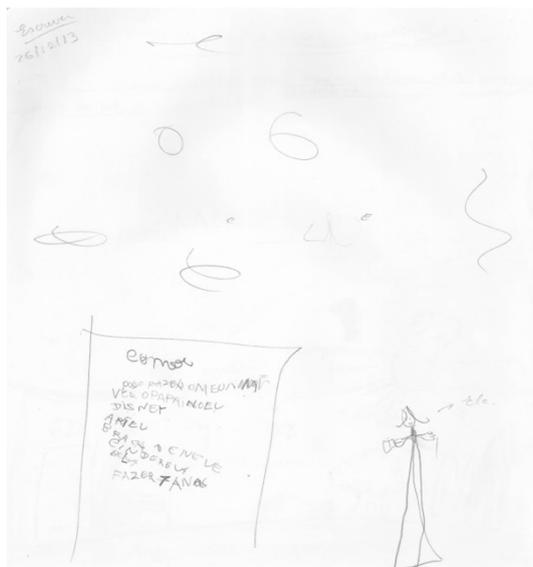
Dia 28/08/13

A professora propôs uma atividade de leitura conjunta, isto é, ela colocaria uma frase na lousa e depois todos leriam juntos. Então, ela convidou uma das crianças para ir até a lousa escrever a tal frase e Renato disse que “A tia ‘bota’ [sic] para escrever na lousa quem ainda não sabe ler”. Júlia pediu para ir e Renato retrucou prontamente: “Você já sabe, então, não vai. Quem não sabe vai.”

Dia 05/09/13

A professora perguntou: “Quem já conhecia as letras do alfabeto, mas não conseguia ler? O Renato..., o Renato sabia ler quando chegou aqui?” Érica e Renato balançam a cabeça negativamente e Antônio falou: “Não.”. Júlia, então, logo falou: “Tia, quando eu cheguei aqui eu já sabia ler.”

Com relação ao saber escrever nesse último momento no final do ano letivo, Júlia fez referência a si própria, produzindo o seguinte desenho (o primeiro no qual ela não utiliza cores):



**Fig. 24** – Observação 3: desenho 2 (Escrever)

Ela desenhou a si mesma, segurando o que parece ser um livro ou um caderno, flocos de neve caindo e uma lista de possibilidades para quem sabe escrever: “comer; posso fazer meu nome; ver o Papai Noel; Disney; Ariel; Branca de Neve; Cinderela; Bela; fazer 7 anos”. Novamente, a temática das princesas ressurgiu, bem como as referências ao Natal. Além disso, o “fazer 7 anos” nos traz a ideia de que *saber escrever é algo que está ligado à possibilidade de crescer*, a crianças e pessoas mais velhas, como vimos também nas análises dos desenhos da Érica, *mas também como uma competência que permite relações sociais e culturais*.

Relativamente à citação da Ariel, lembrei-me de alguns momentos em sala de aula em que a professora Flor trabalhou com as crianças o folclore e as lendas, especialmente, nos dias 31/10/13 e 08/11/13. No primeiro desses dias, Renato, por exemplo, começou um debate sobre se a Iara era ou não era uma sereia e Flor concluiu que não, porque, segundo ela, a Iara vive nos rios e a sereia vive no mar. Júlia, então, interveio, afirmando que já tinha assistido a um filme chamado *A pequena sereia*, o qual fala justamente sobre a história da princesa Ariel.

Um momento que também pode corroborar a relação entre as vivências discursivas e sala de aula e os processos psicológicos da criança pode ser visto no que aconteceu no dia 14/12/13, quando as crianças deveriam criar um nome de um filme, Júlia perguntou à Flor: “Tia, cadê o livro *Alice no país das maravilhas*?”. Como a professora não respondeu, Júlia foi até a estante dos livros e pegou esse

especificamente. Começou a lê-lo e, ao final, usou o mesmo nome desse livro como título do seu filme.

Desse modo, o quadro-síntese sobre o desenvolvimento da concepção de Júlia sobre o saber ler e escrever ao longo do seu 1º ano do EF pode ser expresso da seguinte maneira:

<b>Júlia</b>	
<b>“O que uma pessoa que sabe ler pode fazer?”</b>	
1ª observação – 05/04/2013	Relação entre leitura e escola.
2ª observação – 18/10/2013	Leitura como instrumento que viabiliza as relações sociais e culturais.
3ª observação – 26/12/2013	Leitura como instrumento que viabiliza as relações sociais e culturais.
<b>“O que uma pessoa que sabe escrever pode fazer?”</b>	
1ª observação – 05/04/2013	Escrita como instrumento que viabiliza relações sociais.
2ª observação – 18/10/2013	Relação entre saber ler e saber escrever.
3ª observação – 26/12/2013	Escrita como instrumento que viabiliza relações sociais e culturais

**Quadro 04**

### **5.5 Bruno, o professor**

Bruno, sete anos e aluno da professora Margarida, era um menino que participava bastante das atividades em sala. Era falante e curioso. Apesar de exibir algumas dificuldades com a aprendizagem da leitura e da escrita, esforçava-se por fazer as atividades propostas por Margarida com envolvimento e seriedade. Fazia questionamentos, mas, assim mesmo, ainda estava mais “adiantado” do que alguns colegas, como Leo, por exemplo. Ao final do ano letivo, Bruno conseguiu avanços significativos na leitura se comparado ao início do ano, e seus desenhos mostraram que ele reconheceu em si mesmo essa mudança. Pude perceber que Bruno estava motivado para aprender, havia um interesse evidente no modo como ele participava das aulas, apesar de denotar algumas dificuldades nesse processo de aprendizagem, fato esse que é

esperado em se tratando de um processo que implica necessariamente conflitos, dúvidas, adaptações e ajustamentos.

Na sua turma, diferentemente, da sala da professora Flor, não havia nenhuma criança que já havia começado esse ano letivo lendo e escrevendo com fluência. De modo geral, as crianças dessa turma demonstravam dificuldades e muitas seguiram com elas até o final do ano. Bruno, no entanto, conseguia realizar as tarefas e ainda auxiliava os colegas, especialmente, Leo. Poderia até mesmo ter realizado em conjunto as análises de Leo e Bruno, haja vista que os dois, na maior parte das vezes, faziam as atividades juntos. Momentos esses em que Bruno se comportava como um professor para Leo, alguém que detinha um conhecimento e que podia partilhar. Optei, entretanto, por manter as análises de ambos em separado como forma de preservar suas peculiaridades, no que se refere à elaboração das suas concepções e, especialmente, porque as representações feitas nos desenhos foram individuais e singulares.

A seguir, vemos o primeiro desenho de Bruno sobre o que faz uma pessoa que lê.



**Fig. 25** – Observação 1: desenho 1 (Ler)

Nesse desenho, Bruno nos mostra muitos elementos, mas os principais são um homem dirigindo um carro – que, segundo ele, era uma ambulância e esse homem sabia ler e estava indo socorrer alguém – e um menino, que ainda não sabia ler, andando de bicicleta. Um olhar sobre esse desenho e o que Bruno nos fala com base nele nos leva a pensar que o *saber ler está relacionado à atividade do trabalho e é uma*

*competência de pessoas mais velhas*, haja vista que o menino aqui não sabe ler e, portanto, não dirige uma ambulância e não trabalha, mas é curioso ver que ele segue de bicicleta ao lado da ambulância e indo na mesma direção. Isso quer nos dizer do seu desejo de ser como o homem que sabe ler e por isso pode exercer um trabalho? E qual a relação de “socorrer alguém” com o que ele, Bruno, faz em sala de aula quando auxilia os colegas com as atividades?

Como eu disse, ele possuía essa característica e enxerguei isso, por exemplo, no dia 03/09/13: a professora Margarida solicitou às crianças que fizessem uma atividade de leitura/escrita sobre a história *Vamos passear no bosque* e pediu que as crianças procurassem uma palavra grande e uma palavra pequena. Leo tentou mostrar algo que fez à professora, mas ela não lhe deu atenção. Ele parecia não ter entendido o que deveria fazer e Bruno o ajudou, dizendo-lhe: “Tu faz assim ó: num tem esses aqui, né?! Num tem os espaços, né?! Tu não pode escrever muito, tem os espaços. Tu escreve essa daqui ó (sic)”. Então, Leo apagou e refez tudo. Nesse mesmo dia, Leo apresentou dificuldades para escrever a palavra “pão” e Bruno novamente o ajudou, dizendo repetidas vezes: “Pão, pão...”. Isso seria para Leo reconhecer o som e associá-lo à sua grafia? Como Leo ainda não conseguia escrever, Bruno, então, lhe soletrou: “P-A-O e til no A”.

No desenho abaixo, Bruno não se remete diretamente ao que alguém que sabe escrever pode fazer. Ao desenhar de um lado da folha a escola e do outro sua casa e ele fazendo o percurso entre esses dois espaços com sua mãe, supomos que aqui ele *associa o saber escrever à escola*.



**Fig. 26** – Observação 1: desenho 2 (Escrever)



*instrumento que viabiliza relações sociais e culturais* (quem sabe ler pode ler um livro para alguém). Diferentemente, da primeira concepção sobre o saber ler, aqui Bruno já se reconhece na posição de leitor. Vimos que essa prática de ler ou auxiliar quem ainda não sabe ler tanto quanto ele pode ser vista nas relações de Bruno com os colegas, e isso nos remonta ao que encontramos anteriormente no relato do pensamento de Webb (1984), quando ela expressa que ajudar um colega também modifica os próprios processos cognitivos. A seguir mais alguns momentos na sua rotina de sala de aula onde isso aparece.

Dia 17/09/13

As crianças estavam divididas em pequenos grupos (quatro crianças em cada um), lendo em voz alta o texto *Vamos passear no bosque*. Um grupo diz: “Tá pronto, seu Lobo? Não! Tô passando o pente!”. Ao que a professora Margarida questiona: “É passando?” e Bruno logo responde: “Não! É pegando.”

Nesse mesmo dia, em outro momento, Bruno se aproximou para ajudar Leo, que contava as sílabas das palavras em voz alta, mas não conseguia concluir o raciocínio sobre a palavra “bermuda”. Leo dizia: “BER... BER...” e ficou pensativo até que Bruno falou: “BER-MU-DA. Três! Três sílabas!”.

Depois, Bruno novamente tentou auxiliar Leo. Eles faziam uma questão do livro de atividades que pedia para eles escreverem algumas palavras que começassem ou terminassem com determinadas sílabas, segundo o trecho abaixo:

**P:** Escreva a palavra que... Que começa com SA.

**B**<sup>37</sup>: Sabonete!

**L**<sup>38</sup>: Tia, eu posso olhar pra ficha? (*eles tinham fichas espalhadas nas mesas que continham imagem e grafia das palavras referentes a alguns objetos presentes na história ‘Vamos passear no bosque’*).

**B:** Aqui tem, ó! (*disse Bruno, apontando para o livro*).

**L:** Eu vou olhar pra fichinha.

[...]

**P:** Agora uma palavra que termina com QUE.

**L:** Que... que... (*Leo repetia pensativo olhando pra cima*).

**B:** Bosque! (*então, Leo começou a procurar fichas com o nome bosque*).

Dia 25/09/13

---

<sup>37</sup> **B** representa Bruno.

<sup>38</sup> **L** representa Leo.

Pude observar que, além de ajudar, Bruno tinha uma postura de liderança. Essa seria uma característica, por exemplo, de um irmão mais velho?

Ele, Leo e Karina faziam uma atividade de recorte e colagem juntos e Bruno deu as coordenadas dizendo que ele ia recortando, Karina colando e Leo passava o que ele recortasse para Karina, mas, a certa altura, Leo queria fazer mais do que isso. Então, Bruno disse a Karina: “Tu pega, ele corta e eu corto.”. Ao que Leo retrucou: “Deixa eu colar!”. Então, Bruno concordou e assim eles fizeram.

Dia 22/10/13

Leo perguntou a Bruno: “Ver-me-lhos... Como é que faz o ‘lho’?” e Bruno respondeu-lhe: “L, H, O”. Leo, então escreveu no seu livro de atividades soletrando em voz alta: “VER-ME-LHOS.”

Depois a professora pediu que as crianças escrevessem a palavra floresta do jeito que elas achavam que devia ser e Karina perguntou a Bruno: “Tá certo o meu?” e Bruno respondeu-lhe: “Falta alguma coisa...”.

Ao discutir sobre simetria e assimetria nas relações discursivas estabelecidas em sala de aula entre crianças e seus pares e entre professora e crianças, Colaço nos fala que pode acontecer nesse espaço de as crianças estabelecerem entre si “[...] relações de liderança, de colaboração, de competição, etc., que afetam a aparente estabilidade do papel que desempenham como aprendizes e dos gêneros de discurso esperados.” (2001, p. 103). Existiria, assim, uma constante negociação de papéis no jogo discursivo estabelecido entre as crianças, por exemplo. No que se refere à relação entre Bruno e Leo, que é o caso que citei há pouco, podemos considerar o que essa autora destaca:

Nas situações observadas com as duplas de crianças, quando a legitimidade dos papéis já se encontrava estabelecida, as crianças aceitavam a orientação e até a correção da tarefa pelo colega, em pôr em questão sua competência. (COLAÇO, 2001, p. 109).

Na sequência, no que seria sua segunda concepção sobre o que faz uma pessoa que escreve, Bruno desenha um menino na escola escrevendo uma carta para a professora. Do lado de fora dessa escola, há uma caixa de Correios e a professora, que estava chegando. Segundo Bruno, quem escreve “pode escrever uma carta para o pai, para a mãe, para a professora...”.



**Fig. 28** – Observação 2: desenho 2 (Escrever)

Isto nos mostra que ele compreende *a escrita como instrumento que viabiliza relações culturais e sociais*. Essa prática da escrita da carta pelas crianças pesquisadas, inclusive, Bruno, vivenciaram na escola na época do Dia dos Pais, quando as crianças foram solicitadas a fazer uma carta para ser enviada aos seus pais.

No terceiro e último momento para obtermos a concepção de Bruno sobre o que uma pessoa que lê pode fazer, ele nos apresenta o seguinte desenho:



**Fig. 29** – Observação 3: desenho 1 (Ler)

Ele desenhou a fachada da escola colorida, mas dentro as imagens estão em preto e branco – isso representaria uma denúncia sua de que o que acontecia na sala de aula não era como parecia ou como Margarida dizia ser? No desenho, Bruno fez um menino sentado fazendo a agenda, enquanto, conforme ele me disse, “a professora foi conversar com a diretora porque ele não queria fazer a tarefa porque tava com preguiça.”(sic). É como se, nesse desenho, ele projetasse em si mesmo um sentimento ou impressão que ele tinha da própria professora, ou seja, ela é quem seria a preguiçosa por deixar os alunos sozinhos na sala e ir “fofocar” para a diretora. Diante desse desenho de Bruno, vejo como necessário expor, a seguir, alguns excertos de momentos em sala que as práticas de Margarida me chamaram a atenção negativamente, na tentativa de pensar o que ele expressou na figura anterior.

Dia 24/09/13

Margarida lia um livro para as crianças, que contava a história de vários camundongos. Algumas se empolgaram com a leitura e cada uma começou a dizer qual camundongo gostaria de ser. Isso pareceu irritar bastante Margarida, que parou a leitura e gritou ironicamente: “Leo, acabou a leitura?”, e Leo respondeu: “Acabou!”. Ela pareceu mais irritada e disse: “Não! Acabou não! Eu parei porque vocês estavam conversando e não estavam prestando atenção à história. Eu não tô contando a história pra parede! Tô contando pra vocês!”

Dia 12/11/13

Margarida irritou-se com a dispersão das crianças e começou a gritar: “Vai ficar a sala todinha sem recreio hoje, é?! Não quero saber de ‘tia...’, não!... Eu vou começar a apagar a estrelinha de quem tá brincando (*havia um quadro na parede com os nomes das crianças e uma quantidade de estrelinhas para cada uma delas. No início do ano, cada criança possuía dez estrelinhas, as quais iam sendo perdidas ao longo do ano caso o(a) aluno(a) descumprisse uma regra ou acordo*). Não faz a tarefa e depois vem: ‘tia, eu não sei. Tia, eu não consigo.’ Por quê? Porque na hora que era pra tá prestando atenção tava fazendo o quê? Brincando, conversando... Quem conversa não aprende... Porque não tá prestando atenção.” Daí ela citou os nomes das crianças que, segundo ela, “...mais precisam contar as sílabas, mas estão brincando, com a perna pra cima... Vamos contar as sílabas! Isso não é besteira, não, porque eu não sou besta! Isso é importante pra vocês.” As crianças ficaram em silêncio e cabisbaixas. Margarida continuou gritando: “Não é para escrever! Não é para escrever nada! É só pra prestar

atenção!... Eu disse que era para escrever o número de sílabas? Não! Agora é a mania de ter que terminar primeiro... Vai ganhar nada se terminar primeiro.”

Não pretendo entrar aqui em uma discussão de certo ou errado. Tenciono apenas mostrar que algumas posições de Margarida eram desproporcionais ao fato em si. Ela parecia não estar feliz com o trabalho, o que se refletia em momentos de irritação exacerbada com os alunos, que poderiam considerar essas práticas injustas ou se sentirem menos capazes para a realização das atividades em sala.

Apesar disso, quero dizer, de algumas práticas questionáveis de Margarida, podemos ver no desenho da página anterior, **Fig. 29**, especialmente, uma *relação entre o saber ler e a escola, e também com o saber escrever*. Quem lê pode fazer a agenda, isto é, pode escrever sobre sua rotina escolar. E essa era uma prática que eles vivenciavam diariamente. Além disso, nesse desenho, Bruno também se reconhece novamente como leitor.

Pude ver a relação desse lugar de leitor com os momentos em sala que já citei anteriormente, quando ele participava como aquele que já detinha um saber sobre a leitura, inclusive, ajudando aos demais colegas, mas também, e especialmente, nos momentos desenvolvidos na ordem seguinte.

Dia 01/11/13

As crianças realizavam o momento da leitura compartilhada com outras crianças de uma turma do 3º ano do EF. A proposta das professoras era que as crianças escolhessem juntas os livros que seriam lidos. As mais velhas leriam para as mais novas, depois elas trocariam, isto é, as mais novas leriam para as mais velhas. Das crianças da sala de Margarida, entretanto, somente Bruno fez a leitura para o colega do 3º ano. Um dos livros que ele leu foi *O grande urso esfomeado* e começou dizendo: “Vixe! Tem um grande urso aqui, ó!”. Depois começou a ler pausada e lentamente (mas leu!), apontando com o dedo indicador cada palavra que lia e o colega o escutava com atenção.

Dia 07/11/13

Segundo a professora, as crianças que concluíam a atividade podiam jogar na sala até soar a sirene do recreio. Como Bruno e alguns colegas haviam terminado suas tarefas, a professora deu-lhes um bingo, que era formado por cartelas compostas de imagens e fichas com palavras que se referiam às imagens das cartelas. Nessa brincadeira, Bruno era quem lia as palavras das fichas para que os colegas procurassem

nas suas cartelas as imagens correspondentes, e ele parecia se divertir com o lugar de leitor nesse momento.

A seguir o desenho de Bruno nos mostra sua terceira concepção sobre o que uma pessoa que escreve pode fazer.



**Fig. 30** – Observação 3: desenho 2 (Escrever)

Ele desenhou a si próprio, lendo o que parece ser um texto que está na lousa e afirmou, pois “quem sabe escrever sabe ler”. Novamente a *relação entre leitura e escrita* aparece. Provavelmente, a escolha pela leitura do que está na lousa teve origem no fato de que, costumeiramente, Margarida reproduzia na lousa uma atividade do livro depois que as crianças a tivessem feito, para que elas discutissem juntas o que fizeram ou antes para anunciar o que elas deveriam fazer. Vejamos exemplos:

03/09/13

Margarida pediu que as crianças escrevessem o nome da brincadeira que é relatada na história *Vamos passear no bosque*. Depois Bruno disse:

**B:** Vamos passear no bosque!

**P:** ‘Vamos passear no bosque’?! Então, vamos escrever!

**B:** Já está no título! (*então, ele levantou da cadeira e foi até o cartaz na parede onde estava escrito toda a história para poder ler o título e depois escrevê-lo*).

**P:** Sentado, Bruno! Escreva do seu jeito! Por que você não pensa no lugar de copiar? Você vai pensar: ‘Vamos...’ Como é que eu escrevo? São quatro palavras. (*porém, tanto Bruno quanto Leo continuavam olhando, ‘lendo’, várias vezes para o cartaz para poderem escrever.*)

Dia 30/10/13

A professora pediu que as crianças a ajudassem a escrever algumas palavras na lousa e Bruno participou ativamente, soletrando e dizendo quando deveria haver espaços entre as palavras. Ele ia oralmente “escrevendo” as palavras junto com Margarida e as lia simultaneamente, enquanto dizia quando havia espaços entre elas.

Ao final do ano letivo, a concepção de Bruno de que há uma estreita relação entre o saber ler e o saber escrever é um fato decorrente do que acontecia também na outra turma, na sala de aula de Flor: as atividades de leitura e escrita ocorriam, muitas vezes, concomitantemente, como vimos antes.

Na página seguinte, o quadro-síntese de Bruno nos mostra que houve mudanças nas suas concepções sobre o que faz uma pessoa que sabe ler e uma pessoa que sabe escrever. Isso porque, no início, ele percebia o saber ler como algo distante de si próprio, mas no meio e no final do ano letivo Bruno já se colocava no lugar daquele que sabia ler e podia, inclusive, transmitir esse conhecimento. No caso do saber ler, o que mudou em Bruno não foi apenas a concepção sobre a pergunta que lhe lancei, mas também a percepção de si mesmo.

Com relação ao saber escrever, Bruno saiu de uma concepção que restringia a relação da escrita com a escola para uma concepção que incluía o saber escrever como algo relacionado à vida social e cultural, de modo mais amplo, bem como possuindo uma relação estreita com a leitura.

<b>Bruno</b>	
<b>“O que uma pessoa que sabe ler pode fazer?”</b>	
1ª observação – 05/04/2013	O saber ler está relacionado à atividade do trabalho e é uma competência de pessoas mais velhas.
2ª observação – 18/10/2013	Leitura como um instrumento que viabiliza relações sociais e culturais.
3ª observação – 26/12/2013	Relação entre o saber ler e a escola, e também com o saber escrever: quem lê também escreve.
<b>“O que uma pessoa que sabe escrever pode fazer?”</b>	
1ª observação – 05/04/2013	Relação entre escrita e escola.
2ª observação – 18/10/2013	Escrita como instrumento que viabiliza relações culturais e sociais.
3ª observação – 26/12/2013	Relação entre leitura e escrita: quem escreve pode ler.

**Quadro 05**

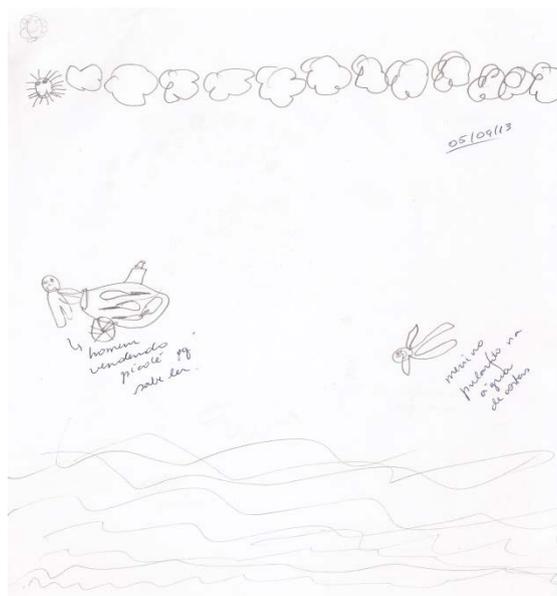
## 5.6 Leo e o seu segredo

Leo, seis anos, era um menino que falava baixinho e era o menor em tamanho na sua sala de aula. Também era aluno de Margarida e parecia tímido em vários momentos, mas em outros era falante e alegre. Gostava muito de imagens, de desenhar, e parecia não compreender, muitas vezes, o sentido para estar ali, naquela sala de aula. Digo isso porque, às vezes, ele demorava a começar uma atividade, olhando pra cima com o olhar de quem divagava em pensamentos e só começava quando alguém, geralmente Bruno, o cutucava e daí ele parecia tomar um susto e “voltava” para a realidade da sua sala de aula. Quando a atividade era mais lúdica, por exemplo, um jogo de cartas, de fichas, um bingo ou uma narração de histórias, isso prendia mais a atenção de Leo. Nesses momentos, ele participava, falava e se divertia. Quando a tarefa era mais formal, por exemplo, leitura e escrita no livro de atividades, ou acompanhar o que a professora solicitava quando ela ia à lousa, isso parecia enfadá-lo ou ele ficava meio confuso, esperando uma ajuda.

Era um menino curioso para aquilo que despertava sua atenção, mas ficava apático e ausente quando o que acontecia ao seu redor não o interessava e não era um menino de “conversas paralelas” com os colegas; diferentemente, portanto, das outras crianças, para as quais essas conversas eram muito comuns quando elas não se interessavam por determinada atividade. Talvez por isso, eu o achasse tímido, mais reservado do que os demais.

Leo parecia confiar em Bruno, que se comportava muitas vezes como seu irmão mais velho, isto é, sentavam-se próximos e Bruno o ajudava com as tarefas sempre que ele pedia ou quando percebia que Leo não estava fazendo a atividade corretamente.

No primeiro desenho de Leo, na página a seguir, podemos ver o que ele representou como sendo sua concepção sobre o que faz uma pessoa que sabe ler.

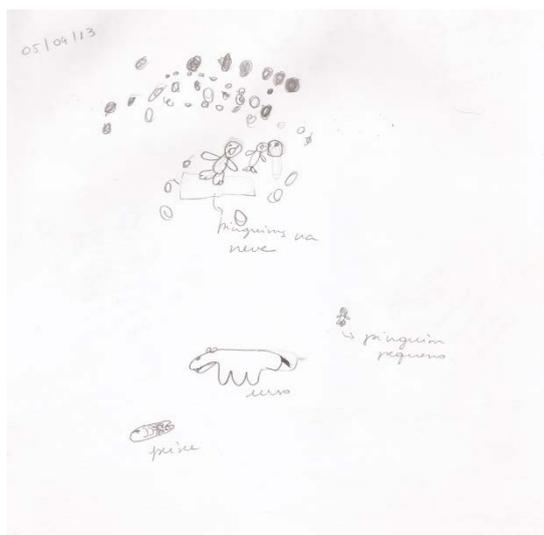


**Fig. 31** – Observação 1: desenho 1 (Ler)

Nele, Leo fez uma praia e um menino mergulhando de costas no mar (pular de costas me parece ser uma brincadeira, algo muito lúdico, sem compromisso) e do outro lado da folha ele fez um vendedor de picolés que sabia ler. Ao menino não foi associada a competência do saber ler (era um menino e, por isso, brincava?); já para o homem que vendia picolés, isso pareceu ser um elemento indispensável. Vemos, portanto, uma *relação entre o saber ler e a atividade de trabalho e como algo que pessoas mais velhas, adultas, detêm*. É interessante observar como essa relação apareceu nos desenhos não apenas de uma, mas de algumas das crianças observadas.

No primeiro desenho sobre o que faz uma pessoa que sabe escrever, é interessante ver a ligação de Leo com Bruno, quando aquele colocou alguns elementos semelhantes ao desenho deste nesse mesmo momento, isto é, o do primeiro levantamento das concepções sobre o saber escrever. Esses elementos são os pinguins e a chuva. Nesse dia, observei que Leo não conseguia começar a fazer o desenho e olhava para o que Bruno produzia, mas depois ele foi se desprendendo do que o outro desenhava e passou a desenhar animais de forma aleatória, mas, aparentemente, sem nenhuma relação com o que eu havia pedido. Quando lhe perguntei o que esse desenho representava, ele sorriu, disse baixinho os nomes dos animais que desenhava, ficou em silêncio e depois se afastou. Acredito que ele não compreendeu o que eu pedi que fizesse e desenhava o que quis, sem nenhum compromisso com minha solicitação. Não pude, portanto, verificar nenhuma concepção sua sobre o saber escrever nesse momento. Meses depois, porém, com as interações que vi em sala de aula, verifiquei que essa

criança poderia confundir escrita com desenho, mas como a **fig. 32** foi realizada no início do ano letivo, posso supor que isso significa que Leo já possuía essa concepção antes mesmo das interações discursivas estabelecidas durante o 1º ano do EF? *Associar escrita e desenho* seria a concepção que ele apresentou na figura abaixo? Não sei se é possível afirmar isso ou se devo pensar apenas que ele não compreendeu minha solicitação antes de executar o desenho.



**Fig. 32** – Observção 1: desenho 2 (Escrever)

Isso revela, muito provavelmente, que, nesse início do ano Leo, ainda não possuía uma concepção linguística sobre o sistema da escrita em que, como já expus, segundo Bernardin (2003), inclui a primeira “fase de análises fonéticas parciais” e uma segunda “fase da hipótese alfabética”, na qual as crianças estabeleceriam hipóteses com origem nas correspondências entre grafema/fonema. Sendo isso, porém, algo comum em algumas das crianças pesquisadas, isto é, algumas delas não começaram o ano letivo possuindo uma concepção linguística tal como Bernardin (2003) nos mostra, mas desenvolveram essa concepção ao longo do ano; pude verificar isso nas análises, nas quais articulo seus desenhos do meio e do final do ano com suas interações discursivas em sala.

Em alguns momentos, que relato a seguir, podemos ver o distanciamento de Leo ao que se passava em sala de aula, sendo que, nesses momentos, pude perceber também que esse distanciamento estava relacionado a alguma atitude da professora.

Dia 03/09/13

A professora pediu que as crianças procurassem no texto *Vamos passear no bosque* uma palavra grande e uma palavra pequena e depois as escrevessem no livro de atividades. Leo começou, então, a fazer a tarefa, depois se levantou e tentou mostrar à professora o que tinha feito, mas sem sucesso. Ela não olhou para o que ele havia feito e ele voltou para o seu lugar e começou a brincar com um lápis entre os dedos. A professora pediu para que eles fizessem outra questão do livro de atividades, mas Leo nesse momento bocejava e continuava a brincar com seu lápis. Algum tempo depois, Margarida pergunta pela terceira vez qual seria o texto que eles deveriam completar, mas Leo continuava sem se importar com o que ela dizia e seguia concentrado na sua brincadeira com seu lápis, mas dessa vez batia com o lápis na mesa.

Dia 10/09/13

Uma professora, que, nesse dia, substituiu Margarida, entregou uma folha em branco para cada criança e pediu que elas desenhasssem a bandeira do Brasil. Então, Leo disse para os colegas ao lado dele que iria desenhar um lobo correndo atrás dos três porquinhos. Um dos colegas questionou: “Tu vai desenhar o quê?” – e ele respondeu: “Um lobo correndo atrás dos três porquinhos! A tia deixa. É só ‘desenhar’ lobo. É só ‘desenhar’ o nome lobo.” Leo utilizou o termo “desenhar” e não “escrever”. Pouco antes, porém, essa professora havia dito à turma que eles desenhariam a bandeira do Brasil, mas antes deveriam “desenhar a frase” que tem nessa bandeira. A professora, portanto, também utilizou o termo “desenhar” para designar “escrever”.

Dia 17/09/13

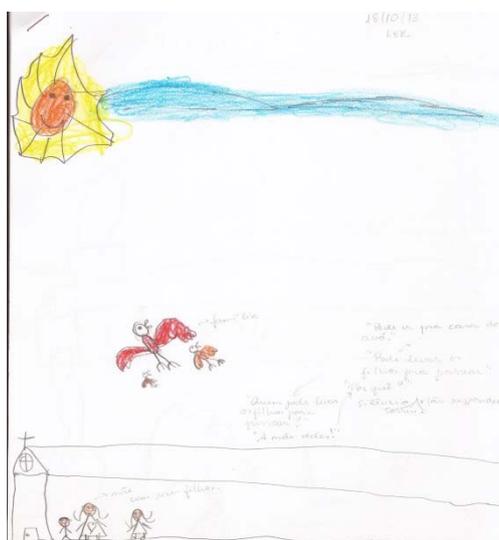
Algumas crianças que estavam sentadas formando um pequeno grupo com quatro mesas estavam lendo em voz alta um cartaz que estava na parede com o texto *Vamos passear no bosque* e isso pareceu incomodar Margarida que falou: “Leo, sua mesinha não vai participar porque vocês não estavam escutando os amigos.” E Leo retrucou com expressão de quem estava contrariado: “Eu tava escutando!”. A professora, então, perguntou: “Pois vamos ouvir?” – e ele e Bruno responderam: “Vamos!”. Depois disso, entretanto, Leo não participou da atividade em sala, isto é, não respondia aos questionamentos que Margarida fazia à turma sobre o texto. Até que, minutos depois, estão sentadas conversando sobre as brincadeiras que fariam no recreio

e a professora pediu que eles guardassem o livro de leitura e pegassem o livro de atividades e disse:

**P:** Vamos terminar essa tarefa rapidinho porque é bem facinho e a gente já fez a maior parte dela. Na questão 1 leia o texto ‘vamos passear no bosque’, depois faça a correspondência com a fichinha...

**L:** Vou fazer não! Vou fazer não! (*disse Leo baixinho balançando negativamente a cabeça*).

No nosso segundo encontro para a realização dos desenhos, após a minha pergunta sobre o que faz uma pessoa que sabe ler, Leo desenhou na **fig. 33** uma família de pássaros (mãe e filhotes) voando e, embaixo deles, ele desenhou sua família com a mãe e duas crianças, sendo uma menina (maior) e um menino (o caçula?) indo para uma igreja. No vestido da mãe estava desenhado um coração e, provavelmente, era uma mãe amorosa. Leo me disse que quem sabe ler pode levar os filhos para passear e para a casa da avó, como, por exemplo, sua mãe fazia. Quando lhe perguntei por que, ele sorriu e ficou em silêncio. Minha hipótese é a de que Leo compreendia nesse momento que quem sabia ler poderia se locomover pela cidade com segurança, pois saberia como pegar um transporte, ler as sinalizações do trânsito, as placas com os nomes das ruas etc. Aqui para ele, portanto, *o saber ler continua relacionado a pessoas mais velhas e é uma competência que viabiliza relações sociais e culturais*.



**Fig. 33** – Observação 2: desenho 1 (Ler)

Não encontrei, entretanto, dentro dos registros das interações discursivas em sala de aula, nenhum excerto que pudesse corroborar minha hipótese sobre o desenho da

**fig. 33.** Penso, entretanto, que o desenho da criança, por si só, não significaria muito se não houvesse a consideração do contexto no qual ele foi feito. As concepções das crianças sobre o saber ler e o saber escrever são atravessadas também por outras interações discursivas que elas vivenciam no seu cotidiano familiar ou comunitário, as quais ultrapassam as paredes da sala de aula. Como essas interações fora desse espaço não foram objeto da minha investigação, não as possuo para apresentá-las. Isso limita um pouco a minha análise dentro da metodologia a que me propus, porém, isso não impede que eu desenvolva uma hipótese sobre a concepção que Leo possuía quando da realização do desenho acima porque pude contar com seu discurso sobre o desenho, a respeito do fato de que essa mãe que sabe ler pode conduzir seus filhos pelas ruas.

Após ver as concepções apresentadas por Leo sobre o fato de o saber ler e o saber escrever (como veremos no desenho da página seguinte) serem competências dos adultos, me pergunto se não há relação entre isso e o fato de ele ser aluno de uma professora mais autoritária, que se colocava constantemente em uma posição de saber superior hierarquicamente aos alunos, inclusive colocando-os sob ameaça, como nos casos em que ela ameaçou que as crianças perderiam o recreio.

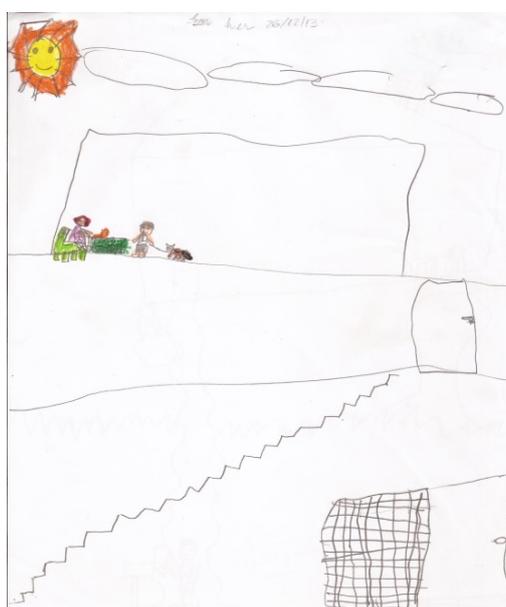
Na **fig. 34**, que representa o que faz uma pessoa que sabe escrever, Leo faz um desenho semelhante ao de Bruno, quando ele desenhou uma caixa de Correios, porém, vemos elementos bem distintos e o discurso de Leo sobre esse desenho também se diferencia bastante do sentido que Bruno atribuiu ao seu desenho nesse mesmo dia. Leo desenhou, além da caixa de Correios, uma casa onde morava um juiz que “sabia ler e escrever porque era adulto” e desenhou ainda um carteiro. Fiz novamente para ele a pergunta: o que uma pessoa que escreve pode fazer? Daí ele me respondeu surpreso, como se fosse óbvio: “Trabalhar!”. Questionei: “Então, o carteiro sabe escrever?” – e ele me respondeu: “Sim!”. *O saber escrever e a capacidade de trabalho estão relacionados aqui, bem como ele concebe que isso é uma competência para adultos – afinal, adultos é que trabalham – e que há uma estreita relação entre leitura e escrita.*

Essa relação pôde ser vista nas diversas atividades que as crianças faziam em sala de aula, pois, como vimos nas análises que fiz sobre as concepções de Bruno e das crianças da outra turma, a mistura entre práticas de leitura e práticas de escrita ocorria com frequência.



**Fig. 34** – Observação 2: desenho 2 (Escrever)

No final do ano letivo, isto é, no nosso último encontro para o levantamento das concepções sobre o saber ler e o saber escrever, Leo nos apresentou o seguinte desenho sobre o que faz uma pessoa que lê:



**Fig. 35** – Observação 3: desenho 1 (Ler)

Ele desenhou uma casa e, dentro dela, havia um menino segurando um cachorro (passear com o cachorro pode ser lúdico) e sua mãe diante de um computador. Novamente, aqui *a leitura aparece como competência de uma pessoa adulta e viabilizaria relações sociais e culturais*, haja vista que o computador é um instrumento

cultural e que possui também uma função social, como, por exemplo, mediante o uso da internet.

Era final do ano letivo e Leo ainda não se implicava como leitor, como por exemplo, no dia 01/11/13, em que eles realizaram a atividade de leitura compartilhada com as crianças do 3º ano do EF, Leo se manteve até o final na posição daquele que escutava as histórias, diferentemente do que as professoras haviam proposto: um colega leria para o outro e depois eles trocariam de posição. Ele seguia atento as imagens dos livros e interrompia a leitura do colega para questionar sobre uma determinada imagem, a qual ele apontava com o dedo indicador e lançava a questão, por exemplo, quando ele disse para uma colega que lia para ele a história “Essa não é minha cauda”: “Quero te mostrar uma coisa lá no final.” e passou as páginas do livro até mostrar à colega a imagem de um macaco com as calças caindo e ambos caíram na gargalhada. Depois ele pegou um livro, *A festa no céu*, e disse em voz alta para si mesmo: “Agora eu vou ler esse!”. Então, abriu o livro, olhou para as imagens e, de súbito, viu algo que chamou sua atenção e me mostrou: “Olha, tia!”. Ele estava sozinho, não lia para ninguém, a não ser para si mesmo, passando as páginas se detendo nas figuras, nos desenhos que eram enormes e ocupavam o espaço de toda a página. Depois ele viu novamente algo que despertou sua atenção e, apontando para o desenho, comentou, sorrindo, com um colega: “Olha aí, doido!”. Ele ficou levantando hipóteses sobre a história com base nas imagens e, ao final, abraçou o livro, mostrou a capa para os colegas e voltou a folheá-lo, permanecendo com esse livro até o final dessa atividade. Ele era um leitor de imagens.

Em outros momentos, pude perceber que Leo continuava com certo distanciamento das atividades como se sentisse “perdido”, por exemplo:

Dia 07/11/13

Margarida perguntou às crianças quais as letras que ela deveria usar para escrever a palavra “cabritinhos”, mas Leo seguiu balançando-se na sua cadeira, de lado para a professora, com o lápis na boca e com o olhar pensativo.

Dia 12/11/13

Margarida pediu que as crianças marcassem um X em todas as palavras “porquinho” no texto dos livros que estavam em suas carteiras:

**P:** Vocês vão marcar um X na palavra “porquinho”. Todas as vezes que aparecer a palavra “porquinho”. Vamos lá!

**L:** Onde é, tia?

**P:** Você vai procurar.  
(*mas Leo ficou olhando para a mesa ao lado, como se ainda não tivesse entendido*).

[...]

**P:** Tem a palavra ‘porquinho’, Leo, na linha 1?

**L:** Hã?!

**P:** Tem a palavra ‘porquinho’ na linha 1?

**T:** Tem. (*depois que todos confirmaram, Leo balançou positiva e rapidamente a cabeça*).

Dia 11/12/13

Em dado momento da aula, as crianças conversavam bastante e Bruno e Leo brincavam, dizendo que seus lápis eram foguetes. Depois Margarida começou a questionar as crianças sobre a fábula que elas estavam estudando:

**P:** Lembrando... Qual é a fábula que a gente tá estudando?

**C1:** O lobo e o cordeiro.

**P:** O lobo e o cordeiro, é?

**B:** É não! É a tartaruga...

**P:** Como é o nome dessa fábula? (*perguntou ela, mostrando a capa do livro*).

**C1:** A tartaruga e o coelho.

**C2:** A lebre e a tartaruga.

**P:** A lebre e a tartaruga. Agora vamos fazer silêncio para escutar?!

**L:** É mais legal o coelhinho (*disse Leo, sorrindo e imitando um coelhinho*).

No dia 16/12/13, um acontecimento me chamou a atenção. Este, talvez, tenha ligação com algumas atitudes de Leo de não conseguir se integrar às atividades. Provavelmente, por conta de um sentimento de não pertença e, por isso mesmo, de não competência para estar ali, junto aos demais colegas. Novamente as crianças estão com uma professora substituta, que tematizava com as crianças sobre o tempo. Leo estava agitado, falando coisas engraçadas para os colegas e, num átimo, a professora disse:

**P:** Se o Leo...

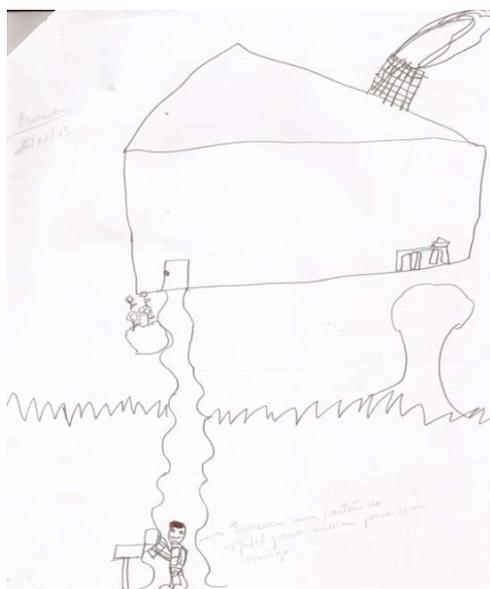
**L:** Oi?!

**P:** ...Se o Leo prestasse atenção, ele teria entendido que o tempo agora é aqui... agora... é o tempo presente.

**L:** Por que sempre eu?! (*perguntou ele, parecendo indignado, olhando para Bruno*). Porque eu sou neguinho... eu sou neguinho. (*disse, por fim, sorrindo timidamente*).

No desenho da página seguinte, Leo nos mostra, no terceiro e último momento, o que uma pessoa que escreve pode fazer, ao desenhar uma casa em frente a qual havia uma caixa dos Correios onde um menino que sabia escrever poderia pôr um

cartão de Natal endereçado a um amigo. Talvez esse menino fosse ele próprio. Portanto, nesse desenho vemos que *o saber escrever viabiliza relações sociais e culturais*, na medida em que dá ensejo a produção de um cartão de Natal (fato cultural) para um amigo (fato social).



**Fig. 36** – Observação 3: desenho 2 (Escrever)

Uma das minhas hipóteses sobre esse desenho é que esse cartão de Natal poderia não conter um texto escrito, mas um desenho para um amigo, o que, no caso de Leo, seria possível, uma vez que ele gostava muito de imagens e de desenhar. Além disso, como vimos há pouco, ele confundia em alguns momentos as expressões “desenhar” e “escrever”. Outra hipótese seria a de que, provavelmente, o lugar daquele que sabe escrever surgiu para Leo mais facilmente do que o lugar, de leitor porque as atividades escritas em sala eram mais individuais e a professora poderia se certificar se eles haviam feito ou não a atividade escrita mais facilmente do que as de leitura, nas quais, geralmente, todos participavam ao mesmo tempo ou ouviam histórias contadas pela professora, o que favorecia o silêncio e o distanciamento de Leo nesses momentos, pois era como se a atividade acontecesse com ou sem sua participação. Além disso, não havia vivências como na sala de Flor, em que as crianças podiam escolher livros livremente e fazer leituras individuais. A produção escrita do cartão para o Dia dos Pais, as diversas tarefas em que as crianças precisavam escrever individualmente em seus livros de atividades bem como a época do Natal podem ter sido marcantes para que Leo fizesse o desenho da **fig. 36**, no qual o menino se empodera do ato da escrita. Notei nas

observações por mim procedidas que havia um esforço de Leo para o exercício da escrita quando ele tentava fazer sozinho e, não conseguindo, pedia a ajuda de Bruno. Por exemplo:

Dia 07/11/13

**L:** Como que eu escrevo 'tesoura'? É T-E, TE...

**B:** ...SOU, SOU...

**L:** RA, R-A... TE-SOU-RA. Z-O?

**B:** É. Z-O.

*Leo, então, mostrou de longe a página feita para que a professora visse e falou:*

**L:** Vou desenhar agora. (*recompensa?*)

Dia 16/12/13

Tive nesse dia um exemplo da temática do Natal, surgindo em sala, quando a professora falava sobre o tempo e disse às crianças:

**P:** E esse tempo que ainda não aconteceu a gente chama de quê?

**T:** Futuro!

**P:** Por exemplo, quando eu digo assim: ainda vai chegar o Natal... Já aconteceu o Natal?

**T:** Não!

**P:** Ainda vai acontecer. Esse tempo que ainda vai acontecer a gente chama de quê?

**C:** Natal!

**P:** Natal?!

**L:** 'Jingle bell... Jingle bell...' (*cantando*)

Ao analisar de modo mais geral os desenhos de Leo, vejo que a escola não aparece em nenhum momento. Isso corrobora minha hipótese sobre essa criança, com arrimo nas observações por mim suscitadas em sala de aula, isto é, havia em muitos momentos uma impressão de que Leo não compreendia o que se passava ou o porquê de ele dever fazer uma determinada atividade. Era como se o processo no qual ele estava inserido não fizesse sentido para ele, fazendo-o sentir-se como excluído, distante. Algumas atitudes de Margarida fomentavam esse sentimento? Ele compreendia que o saber ler e escrever possuía funções sociais, pois tal saber era instrumento importante para o exercício do trabalho, mas ele não se implicava nem como detentor nem como aprendiz desse saber, exceto no último desenho, na **fig. 36**, quando ele se postou como um menino que escrevia um cartão de Natal para um amigo. É como se esses fossem saberes, especialmente a leitura, que ele ainda iria alcançar, pois, na sua concepção, referem-se ao universo do adulto.

Entendo também, por fim, que Leo guardava um segredo, quando, em sala de aula, silenciava ou pensava com o olhar distante. Era como se ele estivesse pensando: sou uma criança, não preciso saber ler e escrever agora. Meu tempo é o da brincadeira, do prazer de “ler” as imagens e desenhar o que me apraz.

<b>Leo</b>	
<b>“O que uma pessoa que sabe ler pode fazer?”</b>	
1ª observação – 05/04/2013	O saber ler como necessário à atividade de trabalho e como algo relativo a pessoas adultas.
2ª observação – 18/10/2013	Leitura como instrumento que viabiliza as relações sociais e culturais e como algo relativo a pessoas adultas.
3ª observação – 26/12/2013	Leitura como instrumento que viabiliza as relações sociais e culturais e como algo relativo a pessoas adultas.
<b>“O que uma pessoa que sabe escrever pode fazer?”</b>	
1ª observação – 05/04/2013	Associação entre escrita e desenho (?)
2ª observação – 18/10/2013	Escrita como instrumento que viabiliza o trabalho, bem como relativo a pessoas adultas/ Relação entre leitura e escrita.
3ª observação – 26/12/2013	Escrita como instrumento que viabiliza relações sociais e culturais.

**Quadro 06**

### **5.7 Karina, “quem sabe escrever, pode ler”**

Karina, seis anos, aluna da professora Margarida, era um menina vaidosa que sempre ia com os cabelos muito bem arrumados para a escola e, às vezes, até mesmo de minissaia e sandália com um saltinho; vestia-se como uma adulta em miniatura. Falava e participava pouco das aulas, o que foi um problema, haja vista que o objetivo era observar as interações discursivas nas atividades de leitura e escrita. Ela era ativa e falante, mas apenas em relação às conversas que tinha com os colegas, em especial, com as meninas, pois elas trocavam durante as aulas, constantemente,

informações sobre seus adereços, como pulseiras e presilhas de cabelo, a respeito das brincadeiras que faziam no recreio, quem poderia ou não participar e, nesses casos, Karina era uma liderança; era ela quem permitia ou não que alguém participasse das brincadeiras. De modo, geral, ela possuía esse perfil de liderança, assim como Bruno, de organizar as crianças nas atividades de grupo ou ensinar algum colega quando este precisasse. Ela parecia ficar satisfeita quando solicitavam sua ajuda ou na ocasião em que ela podia exercer sua liderança sobre as demais crianças. Karina parecia também bastante autoconfiante.

No desenho seguinte, ela desenhou um sol vermelho e, ao lado, algo como um par de pernas com sapatinhos vermelhos também (seriam dela?) e, logo abaixo, desenhou flores, estrela, a letra A (de amor?), coração, algo que parecia ser um campo de futebol, e me disse que também tinha feito seu pai, sua mãe e seu irmão caçula. Segundo ela, apenas sua mãe sabia ler. Vemos, portanto, que aqui sua concepção sobre o que faz uma pessoa que sabe ler está representada pela figura da sua mãe, ou seja, *a leitura como competência de pessoas adultas*.



**Fig. 37** – Observação 1: desenho 1 (Ler)

No segundo desenho do primeiro momento do levantamento das concepções, na página a seguir, quando Karina expressou o que uma pessoa que sabe escrever pode fazer, ela desenhou árvore e um jardim onde uma amiga que era maior, mais velha do que ela, estava lendo, pois “já sabia ler e escrever”.

Vemos, portanto, na figura seguinte que, para Karina, o *saber escrever* nesse momento era compreendido *como uma competência encontrada em pessoas mais velhas que ela*, mas também *como uma competência que viabiliza relações culturais*,

como, por exemplo, a possibilidade de ler um livro, que é um objeto cultural. Podemos ver também uma *relação entre a leitura e escrita*, uma vez que a amiga estava lendo porque “já sabia ler e escrever”.



**Fig. 38** – Observação 1: desenho 2 (Escrever)

Essa relação entre leitura e escrita pôde ser vista em muitos momentos em sala de aula, como já expus nesse trabalho, mas acrescento agora mais um exemplo, no dia 17/09/13, quando Margarida pediu que as crianças lessem o que estava na lousa para que eles pudessem executar a atividade escrita:

**P:** A questão 2 pede: ‘Complete o quadro’. Vamos ver as palavras que estão no quadro. Quais são as palavras que estão no quadro? (*silêncio na sala*)... Heim, gente?! Qual é a primeira palavrinha que tá aí na tabela?

**T:** Pão.

**P:** Embaixo de pão tá o quê?

**T:** Lobo.

**P:** Embaixo de lobo tá o quê?

**T:** Pente.

**P:** Embaixo de pente tá o quê?

**T:** Bosque.

**P:** Embaixo de bosque tá o quê?

[...]

(*e assim eles seguiram lendo as palavras que estavam na tabela na lousa*).

**P:** E pão?! Quantos quadradinhos precisam para pão?

**B:** Um.

**P:** Depois de pão vem o quê?

[...]

(*Daí as crianças foram colaborando para que a professora escrevesse na lousa a atividade corretamente, isto é, colocando cada sílaba das palavras em seus quadradinhos*).

**P:** Por exemplo, pão. Pão tem quantas sílabas?

**L:** Uma.

**P:** Por que eu tô colocando aqui? Quem é que tá entendendo por que eu tô escrevendo aqui?

**K<sup>39</sup>:** Eu sei, tia! Porque é uma sílaba. Aqui, né, tia?! (*perguntou ela, apontando para o seu próprio livro de atividades*).

**P:** Isso. Porque aqui eu tô usando um quadradinho para cada sílaba.

(*A partir daí, as crianças fizeram o restante da atividade sozinhas, mas Karina ajudou uma colega ao lado que pediu sua ajuda e contou com ela as sílabas*).

Nesses desenhos, Karina não se colocou na posição de quem sabia ler ou escrever, nem mesmo se representou em qualquer desses desenhos, assim como nos dois seguintes, quando do segundo momento para o levantamento das concepções.

Na **fig. 39**, Karina desenhou uma árvore e uma menina, que – segundo ela, era sua prima – que estava sentada diante de uma mesa, lendo e escrevendo, pois, conforme ela mesma me disse ao me apresentar esse desenho: “Quem sabe ler pode escrever”. Ou seja, a sua resposta à minha pergunta sobre o que pode fazer uma pessoa que sabe ler foi: essa pessoa pode escrever. Mais uma vez, surgiu a concepção que considera *uma relação estreita entre o saber ler e o saber escrever*.



**Fig. 39** – Observação 2: desenho 1 (Ler)

---

<sup>39</sup> K representa Karina.

Essa mesma concepção pode ser encontrada no segundo desenho que expressou sua compreensão sobre o que uma pessoa que sabe escrever pode fazer. Karina, na **fig. 40**, desenha novamente a árvore e todos os elementos da **fig. 39**, e aqui permanece sua concepção de que há *uma estreita relação entre leitura e escrita*, pois ela me afirmou que “Quem sabe escrever pode ler”. É curioso ver que ela também utilizou a mesma frase do desenho acima, invertendo apenas a posição dos verbos. Ela estava bem atenta ao que eu havia pedido e teve cuidado de me mostrar a diferença entre uma expressão e outra.



**Fig. 40** – Observação 2: desenho 2 (Escrever)

No dia 22/10/13, temos mais um momento em que leitura e escrita se mesclavam, quando a professora escreveu palavras na lousa e pediu que as crianças as lessem no intuito de auxiliá-las a fazer uma atividade escrita:

**P:** Vamos lá! Nós temos essas duas escritas de ‘floresta’. Vamos descobrir qual é a certa?

**B:** É a de cima! É a de cima!

**K:** É não! É a última! (*gritou Karina*).

**P:** É a de cima ou é a de baixo? Vamos ler cada uma delas. Se eu leio o F e o O, Bruno, é o quê?!

**B:** Floresta.

**P:** É ‘floresta’?

**B:** Não, não...

**P:** É ‘FLO’, FLO-RES-TA. Então, quem é que tava faltando?

**B:** O L-O.

**P:** Não. O ‘L’ pra fazer esse ‘FLO’. (*Então, Karina começou a rir*).

Dia 30/10/13

**P:** Quem achou a frase?

**B:** Eu!

**K:** Eu não!

**P:** Pois procura, Karina!

**K:** Achei, tia!

*Depois de encontrar e ler a frase, as crianças precisavam escrevê-la. Margarida passou ao lado da mesa de Karina e fez uma observação:*

**P:** Tá tudo junto. E a gente escreve assim, tudo junto?

**K:** Não.

**P:** A gente precisa de quê?

**K:** De espaço.

Nos seus dois últimos desenhos, feitos ao final do ano letivo, Karina se referiu ao ambiente da sua sala de aula. Na **fig. 41** ela desenhoun inclusive detalhes dessa sala, como o relógio na parede e a porta azul, além dela mesma, da professora Margarida e de Leo, que liam juntos, pois “quem lê pode ler junto.”. Aqui Karina concebe a *leitura como instrumento que viabiliza relações sociais e culturais*, pois representou um momento de leitura conjunta (social) de um texto ou livro (objeto cultural), e mostrou também uma compreensão acerca da *relação entre leitura e escola*.

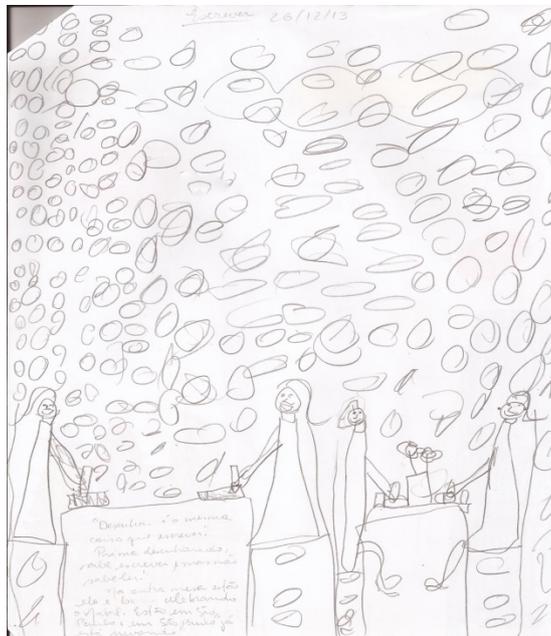


**Fig. 41** – Observação 3: desenho 1 (Ler)

Os momentos de leitura conjunta foram vários, especialmente, quando a professora lhes solicitava que lessem conjuntamente, o que pedia uma determinada questão antes que eles começassem a realizar a atividade escrita. Outros momentos foram: 1) no dia 17/09/13, observei que as crianças, inclusive Karina, leram coletivamente o texto *Vamos passear no bosque* que estava afixado como um cartaz na parede; 2) no dia 24/09/13, quando a professora fez a leitura de um livro para toda a classe e eles comentavam e faziam questões sobre a história; 3) e, no dia 01/11/13, houve o momento da leitura compartilhada com as crianças do 3º ano do EF, momento este no qual Karina se comportou de modo semelhante a Leo, ou seja, permaneceu em uma atitude de quem escuta a história lida pela colega e não realizou nenhuma leitura, diferentemente de Leo, que, apesar de ler as imagens, escolheu um livro, folheou-o sozinho e levantou hipóteses sobre a história desse livro, com base nas imagens. Ao que parece, Karina ilustrou essa posição de quem sabe escrever, mas não sabe ler na **fig. 42**.

Nessa figura, Karina desenhou-se sentada em uma mesa com uma prima, que desenhava, pois, segundo ela, “desenhar é a mesma coisa que escrever.” E a prima (ou a própria Karina?) “sabe escrever mas não sabe ler”. Ao lado, desenhou outra mesa onde estavam ela e Leo celebrando o Natal em São Paulo, onde ela afirmou que já estava nevando. Aqui surgiu uma concepção que se distancia da anterior na qual ela compreendia que “quem sabe escrever, pode ler”. Minha hipótese é de que nesse último momento Karina falou de si mesma, pois talvez se considerasse capaz de escrever, mas não se reconhecia na posição de leitora, assim como Leo, que surge também como personagem nessa representação que ela fez sobre o saber escrever. A neve surgiu como um elemento fantástico associado aos contos de Natal e São Paulo porque é sabido por muitos de nós que lá faz mais frio. Então, no imaginário de Karina, é mais provável que neve por lá e não em Fortaleza. Em resumo, portanto, a concepção que essa criança possuía nesse momento sobre o que uma pessoa que sabe escrever pode fazer é algo, para mim, soa confuso, mas ficou claro que não há mais uma relação entre leitura e escrita, o que achei estranho, haja vista que meses atrás ela compreendia que “quem sabe escrever pode ler” e como é que agora isso não faz mais sentido para ela? Será que ela detinha essa crença, mas a experiência do seu processo de aprendizagem da linguagem escrita mostrou que ela pode ser capaz de escrever, mas ter dificuldades ou não ler com a mesma fluência com que escreve? Vi, ainda, que nesse último desenho *há uma associação entre escrever e desenhar, ou seja, a escrita como uma representação gráfica*.

Isso pode ser encontrado na análise que fizemos das produções e interações de Leo, pois, em determinados momentos, as professoras, tanto Margarida como a sua substituta, usavam o termo desenhar para designar escrever.



**Fig. 42** – Observação 3: desenho 2 (Escrever)

Sobre a leitura em conjunto, o Natal e a neve, dois momentos de interação em sala devem ser considerados.

Dia 12/11/13

As crianças faziam uma atividade em grupos de quatro crianças que envolvia a leitura de um texto para, posteriormente, circularem o título, enumerarem as linhas e pintarem os espaços entre as palavras. Bruno, Leo e Karina estavam no mesmo grupo, pois eu sempre pedia que a professora, ao dividir a turma em grupos, mantivesse os três juntos como forma de facilitar a minha observação. As crianças, então, começaram a atividade, mas logo Bruno disse:

**B:** Tia, a minha irmã me ensinou uma música.

**K:** Do Papai Noel, né?!

**B:** É. *(e começou a cantar)* 'Deixei meu sapatinho na janela do quintal. Papai Noel deixou meu presente de Natal. Como é que Papai Noel não se esquece de ninguém. Seja pobre ou seja rico, o velhinho sempre vem.'

*E Karina escutou toda a música com atenção e sorrindo.*

Dia 16/12/13

No dia em que as crianças, juntamente com a professora substituta, falavam sobre o tempo e a temática do Natal como acontecimento de um tempo futuro (e um futuro próximo, haja vista a data desse fato) e que a professora, após ter lido uma história sobre o tempo, pediu que as crianças desenhassem sobre o que ouviram, Karina disse: “Tia, eu vou desenhar a neve!”

Observei, com base nos seus desenhos, que Karina fez poucas referências ao seu espaço escolar, o qual apareceu apenas na **fig. 41**. Na **fig. 42**, a escola surgiu, mas só indiretamente quando da inserção de Leo, seu colega de sala. Isso pode ser compreendido pelo fato de que Karina também era uma menina que, assim como Leo e outras crianças da sala, parecia distante do que lá acontecia no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Era como se ela não se apropriasse desse processo, não compreendesse algumas vezes o que se passava e qualquer outra coisa parecia ser mais interessante, por exemplo, falar sobre seus adereços, combinar uma brincadeira para o recreio ou até mesmo brincar com os colegas na sala de aula, até que Margarida percebesse e chamasse sua atenção para a atividade que tinha sido proposta. Isso pode ser visto em momentos, como, por exemplo,

No dia 25/09/13

Karina, Leo e Bruno estavam dispersos, batendo o braço na mesa quando a professora Margarida disse:

**P:** Entenderam o que é pra fazer na tarefa?

**B:** Sim. É pra colar as letrinhas.

*(Karina e Leo continuavam com a brincadeira do braço batendo na mesa).*

**P:** A letra que tá faltando no lugar certo, né?!

*Um dos grupos para realizar essa atividade era formado por Karina, Leo e Bruno. Minutos depois, Karina gritou para esses colegas:*

**K:** Vai começando!... Corta aqui, ó! Corta no traço... Tu tem que cortar os quadrados *(disse ela a Bruno, enquanto Leo olhava o que faziam os outros grupos).*

*Alguns minutos depois, Karina pareceu se enfadar com essa atividade e começou a conversar com uma colega sobre a brincadeira que aconteceria no recreio, dizendo:*

**K:** Tu vai ter que me obedecer porque sou eu que sei as regras do jogo.

*Outras crianças se aproximaram e pediram a autorização dela para participarem da brincadeira no recreio também e ela respondeu:*

**K:** Eu deixo, deixo.

*Enquanto isso, Bruno e Leo concluíram a atividade sem contarem mais com a participação de Karina.*

A relação entre a professora e Karina também não parecia ser fácil ou haver confiança, a começar da impressão de Margarida sobre essa menina, haja vista um episódio que presenciei: no dia 11/12/13 notei, com surpresa, que havia uma menina chorando na sala de aula e Margarida também percebeu e foi até ela, perguntando diante de todos o que foi que aconteceu. Karina estava ao lado da menina, mas foi se afastando, dizendo “Ela tá chorando porque tá longe da mãe dela.”, Então, Margarida gritou para Karina e outra menina: “Senta lá! Sentem lá, suas ‘arengueiras’! O que foi?”, ela perguntou à menina que chorava. Esta respondeu que Karina e a outra colega disseram que não eram mais amigas dela. Karina revidou imediatamente: “Mentira!” e a professora, então, disse: “Karina, eu conheço... Eu conheço vocês... Vocês gostam de ficar fazendo isso.” Karina tentou dizer algo, mas Margarida concluiu: “Pode parar! E sente direito!” Karina, então, ficou olhando para o chão (triste? Desapontada?).

Para concluir, segue o quadro-síntese acerca das concepções que Karina denotou em seus desenhos ao longo do ano:

<b>Karina</b>	
<b>“O que uma pessoa que sabe ler pode fazer?”</b>	
1ª observação – 05/04/2013	Leitura como competência de pessoas adultas.
2ª observação – 18/10/2013	Relação entre leitura e escrita: “quem sabe escrever pode ler”.
3ª observação – 26/12/2013	Leitura como instrumento que viabiliza relações sociais e culturais/ Relação entre leitura e escola.
<b>“O que uma pessoa que sabe escrever pode fazer?”</b>	
1ª observação – 05/04/2013	Saber escrever como uma competência encontrada em pessoas mais velhas e que viabiliza relações culturais/ Relação entre leitura e escrita.
2ª observação – 18/10/2013	Relação entre leitura e escrita.
3ª observação – 26/12/2013	Escrita e desenho são a mesma coisa e não houve relação com a leitura.

**Quadro 07**

A seguir, forneço um breve resumo das concepções das crianças sobre a linguagem escrita, as quais foram observadas em cada um dos três momentos em que fiz seu levantamento, no intuito de visualizar melhor o que encontrei e registrei nos quadros-sínteses das crianças pesquisadas. Isso tem como objetivo auxiliar reflexões sobre quais foram, de modo geral, as concepções que essas crianças expressaram sobre o saber ler e o saber escrever para, posteriormente, pensar a relação dessas concepções com as dinâmicas das turmas das professoras Flor e Margarida.

**Quadro 08**

<b>Concepções Gerais</b>			
<b>Momentos</b>	<b>Concepções</b>	<b>Crianças</b>	<b>Professoras</b>
<b>Observação 1</b> (início do ano letivo) – Sobre o saber ler	Relação entre leitura e escola	02	Flor
	Leitura como instrumento que viabiliza relações sócias e culturais/ relação com a atividade do trabalho	01	Flor
		02	Margarida
	Leitura como competência de pessoas mais velhas ou adultas.	01	Flor
		03	Margarida
Sobre o saber escrever	Relação entre escola e “saber escrever”	01	Flor
		01	Margarida
	Escrita como instrumento que viabiliza relações culturais e sociais	03	Flor
		01	Margarida
	Escrita como competência de pessoas mais velhas ou adultas	02	Margarida
	Relação entre escrita e leitura	01	Margarida
<b>Observação 2</b> (meio do ano letivo) – Sobre o saber ler	Relação entre leitura e escola	02	Flor
	Leitura como instrumento que viabiliza relações sócias e culturais/ relação com a atividade do trabalho	03	Flor
		02	Margarida
	Leitura como competência de pessoas mais velhas ou adultas.	01	Margarida
		01	Margarida

Sobre o saber escrever	Relação entre escola e “saber escrever”	02	Flor
		01	Margarida
	Escrita como instrumento que viabiliza relações culturais e sociais	01	Flor
		02	Margarida
	Escrita como competência de pessoas mais velhas ou adultas	01	Margarida
		02	Flor
Relação entre escrita e leitura	02	Margarida	
	02	Margarida	
<b>Observação 3 (final do ano letivo)</b> – Sobre o saber ler	Relação entre leitura e escola	01	Flor
		02	Margarida
	Leitura como instrumento que viabiliza relações sócias e culturais/ relação com a atividade do trabalho	03	Flor
		02	Margarida
	Leitura como competência de pessoas mais velhas ou adultas.	01	Margarida
		01	Margarida
Sobre o saber escrever	Relação entre escola e “saber escrever”	03	Flor
		02	Flor
	Escrita como instrumento que viabiliza relações culturais e sociais	01	Margarida
		02	Flor
	Relação entre escrita e leitura	01	Margarida
		01	Margarida
Escrita e desenho como representações idênticas	01	Margarida	

Desde aqui, o final das análises dos desenhos e interações das crianças, tracei algumas reflexões sobre os resultados que obtivemos referentes às suas concepções e a relação desses resultados com as dinâmicas observadas nas turmas, ressaltando que essas reflexões tiveram como limites as observações realizadas, e não pretenderam dar conta de todo o processo ensino-aprendizagem que os sujeitos dessa

pesquisa vivenciaram, especialmente das variáveis que transcendiam os espaços dessas salas de aula.

### **5.8 Um olhar sobre as turmas**

As categorias que tracei para definir as concepções que as crianças denotaram nos seus desenhos têm como objetivo uma compreensão mais objetiva do que tratam essas concepções e não têm o intuito de reduzir as experiências singulares vividas por parte de cada criança em seu contexto de sala de aula somente a aspectos gerais, ou seja, não pretendi percebê-las sem suas peculiaridades. Por isso mesmo instituí quadros-sínteses próprios para cada uma delas, nos quais podemos ver, inclusive quando não consegui distinguir qual concepção uma determinada criança trazia em dado momento ou quando uma criança demonstrou uma concepção muito peculiar (associação entre escrita e desenho). Categorizar as concepções, porém, me ajudou a compreender o que as crianças pensavam, isto é, em articulação ao seu contexto de sala de aula específico. Sendo assim, cuido nesse tópico da relação entre o que disseram as crianças e as dinâmicas que elas viviam nas suas respectivas turmas e nas relações com suas professoras, vínculos que se mostraram mais efetivos nos desenhos e mais frequentes e legitimados em sala do que as interações discursivas das crianças propriamente.

É possível ver, por exemplo, que, referente às categorias “relação entre leitura e escola” e “relação entre escrita e escola”, as crianças da professora Flor a expressaram mais vezes nos seus desenhos ao longo do ano letivo essas relações do que as crianças da turma da professora Margarida. Estas últimas manifestaram mais a “relação entre leitura e escola” no último desenho sobre o que faz uma pessoa que sabe ler, e penso que isso poderia ter relação com o fato de que algumas semanas antes Margarida havia dado início ao projeto de leitura compartilhada com a turma do 3º ano do EF.

Vale ressaltar o fato de que meu intuito é pensar como as dinâmicas das turmas poderiam afetar as concepções das crianças, mas, especialmente, o que diferencia essas dinâmicas com origem também no movimento particular de cada uma das professoras em relação às crianças. Como descrevi no 4º capítulo desta tese, as personalidades de Flor e Margarida eram bem distintas. Enquanto Flor parecia mais tolerante e afetuosa, mas sem perder a autoridade, Margarida parecia ser mais

impaciente, menos satisfeita com seu trabalho e mais autoritária. A primeira proporcionava mais autonomia para as crianças, por exemplo, quando lhes permitia transitar livremente para escolherem livros na pequena biblioteca que eles tinham na própria sala de aula após concluírem determinada atividade; ou quando ela inseria atividades lúdicas com o objetivo pedagógico de modo planejado, ou seja, jogos da memória, caça-palavras, fichas com letras para as crianças montarem palavras poderiam ser inseridas no horário de aula como qualquer outra atividade do livro ou dirigida por Flor na lousa. Parecia haver por parte dessa professora maior confiança de que as crianças seriam capazes de tomar os jogos como instrumentos de aprendizagem e sem um direcionamento constante seu ou do que dissesse uma questão do livro de atividades. As próprias crianças, jogando em grupos, criavam acordos e administravam conflitos no objetivo de concluir o jogo pedagógico. Flor assumia com as crianças uma perspectiva de proporcionar-lhes maior autonomia.

Já na turma de Margarida, as crianças tinham menos liberdade e toda ação delas era vigiada e controlada por essa professora. Isso ensejava constantemente muitos desgastes, tanto para as crianças – que usavam as conversas paralelas, as brincadeiras não autorizadas como “válvula de escape” para esse ambiente que, muitas vezes, se revelava ameaçador ou não interessante – como para a própria Margarida – que no meio da manhã já parecia esgotada e impaciente, lançando, algumas vezes, esse cansaço em direção aos alunos, que a temiam e se sentiam inseguros para se implicarem no processo de ensino-aprendizagem instaurado nessa sala de aula. As atividades realizadas eram sempre monitoradas de perto ou por Margarida ou guiadas pelo livro de atividades. Os jogos, que pude observar como muito atraentes para os alunos, não eram usados pela professora com intuito pedagógico, mas, fundamentalmente, como passatempo. Digo isso, pois as vezes que eu vi as crianças dessa turma fazendo uso de jogos semelhantes aos utilizados na turma de Flor foram em momentos que antecediam o recreio e quem participava eram aquelas crianças que já haviam concluído uma atividade do livro ou que Margarida tivesse sugerido e deviam apenas aguardar o toque da sirene para o intervalo. Nessa turma, portanto, os jogos serviam basicamente para “silenciar”, manter ocupadas as crianças que já haviam terminado as tarefas de leitura e escritas “obrigatórias”, enquanto as outras crianças terminavam essas tarefas. Era uma pena porque vi que esses jogos, essas atividades lúdicas despertavam muito interesse e prendiam muito a atenção das crianças. Elas, de fato, se comprometiam com esse tipo de atividade e isso poderia ter sido explorado sob uma perspectiva mais voltada para os

processos pedagógicos de aprendizagem como fazia Flor. Entendo que Margarida assumia, portanto, uma perspectiva mais hierárquica e autoritária com relação aos seus alunos.

Mesmo reconhecendo que, tanto na turma da professora Flor como na turma da professora Margarida, as relações entre falante e ouvinte poderiam se alternar em simétricas ou assimétricas (KOCH, 2012; COLAÇO, 2001), penso que Margarida parecia insistir, conscientemente ou não, em assumir nas interações com as crianças, na maior parte das vezes, uma atitude de destaque e poder sobre elas, pela sua condição de professora, mas também quando sua fala era gestada no sentido de comando e ameaça. Apesar disso, essa modalidade assimétrica no jogo discursivo entre Margarida e seus alunos não era absoluta nem a única, até porque, segundo Colaço:

[...] a dinamicidade das interações em sala de aula, tanto entre professor e aluno como dos alunos entre si, configuram modalidades variantes. Daí a necessidade de serem qualificadas não apenas genericamente, mas como processos mutantes e decorrentes de condições circunstanciais específicas. As interações humanas são marcadas pela potencialidade de transformação e dinamismo. No contexto escolar, elas também guardam essa marca, a despeito das restrições delimitadas institucionalmente. De forma que nem se pode esperar uma harmonia completa e equivalência do poder circulante nas situações de suposta simetria (relações entre as crianças da mesma série escolar e faixa etária), nem um total domínio unilateral da relação nos processos intrinsecamente assimétricos (relação entre professor e aluno). (2001, p. 100).

Essas relações, portanto, de simetria e assimetria, apesar de esperadas, pois estabelecidas previamente, dependem também do jogo de linguagem instaurado no contexto relacional dinâmico e criativo entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula (COLAÇO, 2001). Por isso, não posso asseverar que Margarida era um elemento isolado, com um poder absoluto, quando das suas interações com as crianças.

Com amparo nessas reflexões, porém, é válido dizer que esses distanciamentos entre o que acontecia em cada turma nos permitem compreender as concepções que as crianças mostraram nos desenhos. Não digo com isso que essas concepções são reflexos apenas das interações que se estabeleciam em sala de aula, mas, na medida em que é possível verificar uma relação muito próxima entre o que as crianças expressaram nos desenhos e diziam ou faziam nesse espaço escolar, considero que essas interações têm uma função importante na construção dessas concepções.

Notei, em especial, com suporte no que as crianças desenharam no início do ano letivo o que já era esperado: elas traziam uma bagagem anterior às experiências vividas no 1º ano do EF, mas como essas experiências afetaram essas concepções iniciais é que foi o meu mote para a metodologia de investigação que escolhi. Verifiquei que a personalidade das professoras, bem como a maneira como conduziam as dinâmicas de suas turmas, também interferiram no que observei das interações em sala de aula, especialmente se considero o que podemos ver no resumo que fiz das concepções observadas ao final das análises das crianças.

Um dado muito significativo do que assinalo aqui é que, tendo em vista esse resumo, é relevante considerar, por exemplo, que as crianças da professora Margarida foram aquelas que se referiram mais vezes e em momentos diferentes do ano ao “saber ler” ou “saber escrever” como competência de pessoas mais velhas ou adultas e que pouco vi se implicarem nos desenhos como leitores ou escritores. Por quê? Isso teria relação com uma perspectiva de ensino mais autoritária como observei nas práticas de Margarida? Minha hipótese é a de que sim.

Um ponto em comum nas duas turmas foi o fato de que algumas crianças conceberam uma relação muito estreita entre leitura e escrita. Entendo isso como resultado das atividades nos livros utilizados em sala e por algumas práticas comuns em Flor e Margarida, haja vista que, tanto uma como outra, eram alfabetizadoras dentro da perspectiva do PAIC e, portanto, suas aulas tinham semelhanças entre si, no que se refere a essa aproximação entre as atividades de leitura e as de escrita. Vale ressaltar, entretanto, que, assim mesmo, essa ideia da relação entre leitura e escrita ou “quem sabe ler sabe escrever” surgiu mais vezes (cinco vezes) expressa pelas crianças pesquisadas da turma da professora Margarida. Enquanto isso, das crianças da turma da professora Flor, duas delas demonstraram essa concepção apenas uma vez no meio do ano letivo. Não tenciono dizer se isso é bom ou ruim, mas apenas refletir na noção de que, talvez, algumas práticas de Flor tenham favorecido que as crianças distinguissem mais os momentos de leitura das ocasiões de escrita ou a função social de cada uma dessas competências.

Além disso, das crianças que pesquisei na turma de Margarida, duas delas representaram em algum momento do ano uma concepção que parecia confundir escrita com desenho. Nessa turma, verifiquei que alguns discursos da professora substituta, que ficava com os alunos uma manhã por semana, levavam a essa compreensão de que escrita e desenho poderiam ser a mesma coisa. Vale dizer, entretanto, que também

Antônio, aluno da professora Flor, disse ao me apresentar um de seus desenhos que “quem sabe escrever pode desenhar, ler e escrever o nome de uma história...”. Como não observei nenhuma ocasião em que na sala dessa criança surgisse essa justaposição entre desenho e escrita no discurso da professora ou de qualquer outra criança, posso pensar que essa ligação entre escrita e desenho pode também estar relacionada à compreensão, para algumas crianças, de que a grafia é o desenho do som.

Para concluir a etapa de análise dos dados desta tese, o que pretendi com minha visão sobre as turmas, lançada com esteio no que verifiquei nas concepções expressas pelas crianças e nas observações que fiz nas salas de aula, foi pensar como as práticas pedagógicas e atitudes efetivadas pelas professoras nos seus trabalhos com as crianças são fundamentais para a construção do que as crianças pensam sobre o que é leitura e acerca da escrita e a respeito de seus processos de aprendizagem desses saberes. Isso não era, inicialmente, um objetivo específico deste estudo, mas, ao realizar as análises, entendi que as professoras também se tornaram fundamentais nesta investigação, ainda que não tanto quanto as crianças, tendo em vista que minhas reflexões sobre elas estão pautadas mais nas perspectivas das crianças do que com base numa escuta (por exemplo, por meio de entrevistas) das próprias professoras. Reconheço, portanto, haver limitações em minha visão sobre as turmas, mas entendo que isso, em vez de barrar as minhas reflexões, serve para ampliá-las para estudos futuros.

## 6 CONCLUSÃO

*Meu ofício é encontrar o que torna a vida possível apesar de tudo, a delicadeza na brutalidade do cotidiano, a vida na morte. É esse o mistério que me fascina.*

Eliane Brum

O pensamento de Eliane Brum na qualidade de repórter, a mim remonta o meu movimento próprio na qualidade de pesquisadora que escolhi ser. Penso que o pesquisador segue o mesmo caminho quando encontra meios de lançar uma perspectiva que se diferencia daquilo que se mostra, quando ele consegue ir além da superfície do objeto escolhido para vê-lo em profundidade, com nuances das mais diversas, esperadas e inesperadas. Nesse caminho, se o tal objeto é pulsante, como são as crianças, a cientificidade, por vezes, é perpassada pela sensibilidade instaurada na relação entre os polos da investigação: pesquisador – sujeito pesquisado. Isso resulta da inevitabilidade do pesquisador em reconhecer no outro alguns de seus limites, mas também suas potências, especialmente, por um dia ter sido também uma criança.

Ainda assim, os instrumentos metodológicos e de análise são criados no esforço pela manutenção dessa cientificidade como forma de garantir que os dados obtidos sejam os mais próximos do que de fato é uma determinada realidade. Essa tentativa de fidelidade ao que se observa deve compor o ofício do pesquisador, mas a dinâmica que envolve a escolha do objeto a ser pesquisado é permeada de motivações muito subjetivas, pois sua visão e seu esforço no percurso da investigação movem-se por essas motivações; são elas que lhes dão sentido. É nisso que me identifico com a citação da Eliane Brum, pois me fascina o mistério do ainda não sabido, não visto, não reconhecido. Foi isso que motivou a minha escolha de seguir buscando ver o que ninguém ainda viu e que passará a ver com meu trabalho. Intento ir atrás do que dá sentido à vida, à experiência, à aprendizagem, minhas ou daqueles que escolho como sujeitos de pesquisa, pois há que se ter um sentido no mais íntimo de qualquer um que decida ir ou permanecer em algum porto. E, entre nós, há sempre aqueles que ninguém ou poucos escutam – esses me interessam mais que os outros.

Foi partindo, essencialmente, desse modo de estar no mundo que surgiu o projeto do meu doutorado e aflorou a pergunta que norteou minhas investigações. A principal intenção era saber o que pensavam as crianças sobre um processo a que elas

eram, a princípio, submetidas, uma vez que supomos, em termos legais, que toda criança tem direito à escola, à alfabetização e ao letramento. Isso fazia algum sentido para elas? Qual? Além disso, meu intento também era, e é, que escolas e professoras alfabetizadoras possam fazer uso dessa escuta sobre o que pensam as crianças acerca da aquisição da linguagem escrita como forma de contribuir para a melhoria do planejamento e execução desse processo de ensino-aprendizagem, do qual milhões de crianças nesse país participam, mas ainda, na maior parte dos casos, de má qualidade infraestrutural e pedagógica.

Vale dizer que, nesse momento, do qual se espera ser um fechamento do trabalho expresso até aqui, sinto que tenho mais um início. Esse sentimento de não finalização me acompanhava durante as análises dos desenhos das crianças e das interações discursivas instauradas em sala de aula. Era como desfiar um novelo de lã constantemente com a sensação de que ele não teria fim e, talvez, não tivesse mesmo. Daí por que resolvi me deter aos meus objetivos para esta tese e guardar o que ia surgindo de inesperado para que servisse fundamentalmente como novo horizonte em estudos futuros. Assim, a conclusão de uma pesquisa tende a ser, geralmente, parcial, na medida em que sempre surgem elementos imprevistos, inesperados, e que vão além dos objetivos iniciais.

Um desses elementos-surpresa foi metodológico, contraditoriamente percebido somente no decurso das análises: de início, eu pensava em pesquisar apenas quatro crianças de uma mesma turma, mas, como eu não sabia se funcionaria – isto é, se minha hipótese poderia ser observada nessa turma, se as crianças realmente trabalhariam em grupo (pois pressupus que o trabalho em grupo promoveria mais interações discursivas das crianças) ou se a professora de fato permitiria minha presença em sala ao longo ano – decidi, portanto, considerar mais quatro crianças de outra turma para participar desta investigação, que poderiam ser suplentes para o caso de não ser possível o trabalho de pesquisa com a primeira turma escolhida. Aconteceu, no entanto, o fato de que sete crianças (pois uma delas saiu da escola logo no início do ano) das duas turmas foram pesquisadas, juntamente com suas respectivas professoras, e esse foi o novo elemento-surpresa.

As professoras não seriam diretamente sujeitos da pesquisa, pois o que me interessava era ter acesso ao sentido que as crianças atribuíam ao ler e ao escrever. Era esperado, contudo, que as professoras surgissem nas investigações pois elas também interagiam discursivamente com as crianças, faziam parte da realidade escolhida para

investigação. Surpresa foi que elas, em parte, “roubaram a cena” nas análises de praticamente todas as crianças. Isso porque, ao analisar os dados obtidos com as observações, notei que as interações discursivas mais interessantes de se perceber em articulação com as concepções trazidas pelas crianças nos desenhos se deram entre professora e criança e não entre a criança e seus pares. O inesperado, para mim, foi a centralidade das professoras nessas interações, pois desde o início demandei uma escola que pautasse suas práticas pedagógicas em um modelo menos tradicional de ensino, em que as crianças tivessem grande participação; sendo que direção e professoras me disseram no início da pesquisa que eu encontraria essa participação das crianças em sala de aula.

Isso se tornou indicativo relevante da pesquisa, que não estava previsto nos objetivos, mas que é um importante resultado que esta tese trouxe e pode vir a se tornar um mote muito interessante para uma investigação futura, para um novo começo. Desse modo, entendo que a riqueza de um trabalho como este não reside em absoluto na sua conclusão, mas nos horizontes para os quais ele nos aponta.

No que se refere ao objetivo central e à minha hipótese, eles foram atendidos na medida em que as interações discursivas entre crianças e seus pares bem como entre crianças e professoras, aconteceram em sala de aula, pois as registrei e percebi que elas guardavam uma relação com a formulação das concepções das crianças sobre a linguagem escrita, haja vista o que expus no quinto capítulo deste estudo. De acordo com minhas análises, posso asseverar que minha tese, apoiada nas teorias de Vygotsky e Bakhtin se confirmou: a linguagem como organizadora do pensamento contribui para a construção da concepção da criança sobre o saber ler e escrever, a respeito da linguagem escrita.

Foi curioso, entretanto, ver como as experiências das crianças se misturam; como as concepções encontradas, de modo geral, se assemelham mesmo nas crianças de turmas diferentes e ainda que sejam também distintos os momentos do ano em que surge uma dada concepção para algumas crianças e não para outras. Isto significa dizer, por exemplo, que:

- 1) a relação entre leitura e/ou escrita e a escola apareceu não apenas para uma, mas para algumas crianças;
- 2) a compreensão de leitura e escrita como instrumentos que viabilizam relações sociais e culturais ou até mesmo a atividade do trabalho também foi uma concepção trazida por mais de uma criança;

- 3) o mesmo aconteceu com a concepção de que o saber ler e o saber escrever são competências de pessoas mais velhas ou adultas; e
- 4) a maior parte das crianças também em algum momento compreendia que havia uma relação muito próxima entre saber ler e saber escrever.

Vale dizer que, ao considerar a teoria da enunciação em Bakhtin, nas análises que realizei levei em conta não somente os enunciados produzidos pelos falantes, mas toda a enunciação – o momento único no qual eles foram produzidos, ou seja, seu contexto específico. E apliquei isso tanto nas minhas análises sobre os desenhos, os quais entendo como enunciados também, como ainda no meu exame no tocante às falas emitidas em sala de aula.

Isso porque as condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado: a enunciação vai determinar a que título aquilo que se diz é dito. (KOCH, 2012, p. 12).

As semelhanças passam também por uma rede discursiva que transcende o espaço da sala de aula e que não foi observada. Na nossa cultura, existem discursos compartilhados que envolvem a leitura e a escrita com a capacidade de trabalho, o ambiente escolar, a possibilidade de acesso aos bens culturais (como livros, revistas, cartazes etc.). Pretendo dizer que as crianças carregavam consigo concepções acerca desses saberes que transcendiam esses microespaços, as suas salas de aula, isto é, o contexto enunciativo. Por isso, algumas concepções foram trazidas pelas crianças, ainda que estas não fossem da mesma turma.

A mim interessou nas análises que, apesar das semelhanças encontradas nas concepções trazidas nos desenhos, percebi que algumas delas eram mais comuns em crianças de uma mesma turma. Por exemplo, a concepção que se refere à relação leitura e/ou escrita e escola ocorreu mais nos desenhos dos alunos da professora Flor; já a concepção de que ler e escrever são competências mais comumente associadas a pessoas mais velhas ou adultas foi identificada com maior frequência nas crianças alunas da professora Margarida.

Essa distinção, apesar de semelhanças mais gerais, é o que acarreta singularidade às turmas e nos leva à pergunta norteadora desta tese, quando me questionei se haveria estreita ligação entre as concepções das crianças sobre a linguagem escrita e os discursos intersubjetivos gestados nas atividades com esse

sistema simbólico em sala de aula. Posso dizer – com base nas minhas observações e análises, especialmente em decorrência das diferenças encontradas nas concepções entre as crianças de turmas diferentes – que sim: essa ligação existe. Assim, reafirmo que minha hipótese como resposta ao meu questionamento inicial se confirmou. Isso porque vimos que cada turma possuía uma dinâmica discursiva própria e a participação das crianças, bem como suas trocas linguísticas entre pares e com a professora eram diferentes, desse modo, afetando, qualitativamente, as concepções manifestas nos desenhos.

As análises, como eu expressei, mostraram além do que eu esperava na qualidade de investigadora que buscava alcançar os objetivos traçados inicialmente. Isso porque o fato de que havia muito mais semelhanças entre as concepções de crianças da mesma turma do que entre crianças de turmas diferentes, me fez, acidentalmente, perceber uma figura central que eu não considerei a princípio, haja vista que meu foco tinha como limite somente as crianças e o que elas pensavam sobre saber ler e escrever. A professora, na minha perspectiva inicial, possuía importância tanto quanto as demais crianças da sala, no sentido de que elas também estariam inseridas no jogo discursivo que eu procurava coletar das crianças pesquisadas. O que foi inesperado, para mim, foi justamente o que as análises mostraram: a centralidade das professoras nessas interações discursivas; sendo isso, inclusive, o que caracterizou a existência das diferenças tão perceptíveis entre o que pensavam acerca da linguagem escrita as crianças de turmas diferentes.

As interações mais significativas em relação ao que os desenhos diziam e que contemplei nas análises possuíam a participação da professora. Ela surgiu como um elemento que trouxe muita peculiaridade às turmas e ao modo como as crianças percebiam o que é ler e escrever. Vale esclarecer, contudo, que não desconsiderei, nem mesmo no início deste estudo, a relevância da professora, pois sabia que ela seria uma importante responsável pela condução do processo pedagógico, mas o que me surpreendeu foi como o lugar ocupado pela professora e seu modo de ser e estar com as crianças pudesse ser tão marcante em termos do que elas pensam acerca daquilo que elas estão em vias de aprender. Isso pôde ser visto no tópico que desenvolvi sobre as turmas ao final das análises. Mesmo na turma da professora Flor, na qual percebi uma maior autonomia entre as crianças, ela era uma figura central, pois muitas das interações discursivas observadas ocorriam com o suporte de seus comandos e com sua intensiva participação.

Isso é um dado da pesquisa importante, haja vista ser um fato a levar à necessidade de continuar com estudos e reflexões acerca da potencialidade das interações discursivas e a formação do que as crianças pensam sobre seu objeto de aprendizagem, mas com um olhar mais detido também sobre a professora, no concernente às suas práticas, sua personalidade e relação com as crianças; como elemento central nesse universo social que é a sala de aula, aparentemente, mais até que a criança e seus pares. Digo assim, porquanto o que as observações me mostraram foi o fato de haver na sala uma preponderância da fala da professora sobre as demais falas, ou seja, eram mais raras as interações das crianças, sendo que estas também eram objeto da minha investigação, resguardando as diferenças entre as professoras e as turmas. Percebi, entretanto, que elas aconteciam, na maior parte do tempo, de modo clandestino, não legitimado, o que dificultou que as trocas discursivas entre crianças tivessem também destaque, predominância e, portanto, maior relação com as concepções que elas me demonstraram.

Significa dizer, pois, que, apesar de meu interesse se pautar sobre as interações discursivas em sala de aula e seu vínculo com a construção da concepção, por parte da criança, sobre linguagem escrita, na maior parte das interações as crianças pareciam elementos secundários. É arduo afirmar isso, mas, apesar das variações de modalidades simétricas e assimétricas nas trocas discursivas, como exprimiu Colaço (2001), o que fato é que minhas observações dessa realidade pedagógica muito específica apontam para uma predominância da voz da professora. As implicações disso, como já expressei aqui, se refletiram nas distintas formas de pensar o saber ler e escrever entre as crianças de turmas diferentes, ou seja, sob comandos pedagógicos e afetivos distintos por parte das professoras.

A despeito dos meus objetivos iniciais, a relevância desse resultado sobre a centralidade da professora em sala de aula reside na possibilidade de ampliar os estudos que já existem e de criação de mais visões sobre as práticas pedagógicas, a qualidade do ensino nesse espaço, criticando e refletindo, especialmente, no que tange à sua relação com o aluno, sujeito aprendiz, que deveria possuir tanta centralidade quanto aquele que ensina. Quando assim expresso, não me reporto apenas a uma crítica voltada somente para as práticas da professora de modo isolado, como se esta estivesse sozinha perante as dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem. As dificuldades são inúmeras e passam pela desvalorização financeira e social do trabalho que o professor realiza e pela escassez e/ou má administração de recursos destinados à escola. Entendo, ainda que o

que denomino aqui de centralidade da figura do professor em sala de aula está muito relacionada com uma cultura já institucionalizada e incorporada ao imaginário social acerca do papel do professor, pois sobre ele recaem muitas expectativas e cobranças e talvez por isso suas práticas revelem o próprio sentimento com relação a esse imaginário.

Um dado encontrado nas minhas observações, que também ajuda a entender que as práticas das professoras não estão isoladas de uma realidade macro, é o fato de que Flor, por exemplo, começou o ano letivo com alunos que já sabiam ler, ainda que um pouco, por exemplo, Antônio e Júlia. Tal não sucedeu entre os alunos de Margarida. Não intento afirmar que isso tornou o trabalho de Flor mais fácil, porém, é um diferencial que, muito provavelmente, contribuiu para que essas crianças expressassem menos dificuldades ao longo do ano e, conseqüentemente, houve menos exigência de Flor sobre elas. Ao contrário, na turma de Margarida, onde nenhuma criança havia começado o ano letivo lendo com relativa fluência as palavras e a maneira como essa docente se colocava, algumas vezes, com relação às crianças era como se ela não apostasse em um processo de aprendizagem bem-sucedido, mesmo porque eles demonstravam cotidianamente inúmeras dificuldades.

Ainda assim, percebi que as crianças, tanto de uma turma como da outra, malgrado as reais e grandes dificuldades domésticas – famílias de baixa renda, problemas familiares como abandono ou desemprego, analfabetismo de um ou dos dois pais, viviam em comunidades violentas etc. – e das dificuldades escolares no que se refere à estrutura física e a recursos materiais e humanos, em sala de aula, eram crianças muito espertas, criativas, alegres, falantes e interessadas em aprender. Seus desenhos demonstraram grande criatividade e sensibilidade, ante a riqueza dos detalhes e do colorido que elas utilizaram na maior parte das vezes. Havia dificuldades, mas isso não as paralisava, pois seguiam, ainda que umas mais lentamente do que outras. Isso me fez notar a incrível capacidade de resiliência dessas crianças; de todas elas, mas, em especial, daquelas que foram meus sujeitos nessa pesquisa.

Importa dizer que tomo aqui o conceito de resiliência, tal como abordado por Barlach (2005). Na sua dissertação de mestrado, essa autora realizou um extenso levantamento bibliográfico sobre a resiliência humana e concluiu que esta significa algo que não é inerente à personalidade humana, mas que pode ser promovido, por exemplo, com origem em uma situação deveras difícil, a qual é uma oportunidade que pode levar ao crescimento pessoal, que envolve o desenvolvimento da capacidade de resiliência.

Por conseguinte, é um conceito que implica o equilíbrio entre os fatores de risco (traumas, ameaças, desafios às condições de vida) e os fatores de proteção (sentimentos que levam ao bem-estar). Essa autora salienta, ainda, que ser resiliente é lançar uma resposta criativa ante situações adversas, ou seja, é ter uma conduta positiva, que diz respeito ao fato de o sujeito ser capaz de criar sentidos de vida, instituir soluções onde, aparentemente, não existem, bem como realizar uma releitura da realidade com apoio em uma mudança de perspectiva.

De acordo com Libório & Ungar (2010), o conceito de resiliência tem sido relacionado ao desenvolvimento positivo frente a situações adversas. O que é considerado positivo, entretanto, é um dado cultural: “resiliência é vista como resultante daquilo que as comunidades definem como funcionamento saudável e socialmente aceito [...]” (LIBÓRIO & UNGAR, 2010, p. 477). Sob essa perspectiva, resiliência, portanto, é um conceito cultural e não se refere somente a características individuais, mas também às características da família, da comunidade e do espaço sóciopolítico do sujeito. Assim, “resiliência deve ser compreendida como um estado dinâmico de tensão entre indivíduos, famílias, comunidades, culturas, não sendo um estado permanente do ser.” (P. 483). Cyrulnik (2003) também nos aponta para essa tensão dinâmica entre recursos internos de temperamento, a relevância do trauma e os recursos externos (culturais).

Ainda que eu não tenha tido acesso às suas realidades familiares e comunitárias, compreendo que as crianças observadas possuíam recursos internos para a resiliência, pois apesar de possuírem nos espaços extrassala de aula vivências difíceis, provavelmente, por isso mesmo já haviam desenvolvido fatores internos de proteção ante os fatores de risco. A criatividade delas era enorme, haja vista os desenhos produzidos e o modo como agiam em sala, em que suas atitudes “subversivas” poderiam ser consideradas também como atitudes resilientes. Um desenho que nos serve de exemplo agora é o que está exposto na **fig. 20**, no qual Júlia expressou que havia uma menina na praia que gostava do pai, a quem já não via há algum tempo. Ela expressava desse modo sua esperança de que seu pai soubesse do seu amor por ele, ainda que ele estivesse distante.

Nessa perspectiva, ao levar em consideração o que as crianças pensavam sobre ler e escrever no início do ano letivo e verificar as mudanças qualitativas que ocorreram ao longo do ano nessas concepções, tendo em conta que essas mudanças se deram com base nas interações discursivas em sala, posso dizer que houve um esforço,

um investimento importante por parte delas em participarem do seu processo de aprendizagem. Havia, decerto, muito mais sentido de potência nessas crianças do que carências. Mesmo Érica, com seu “eu não sei, tia”, era assídua às aulas, esforçava-se por executar as tarefas e participar, ainda que no âmbito de seus limites. No fundo, ela acreditava que seria possível “saber”?

Essa visão sobre a potência das crianças aprendizes é algo que precisa ser desenvolvido na formação e nas práticas das professoras. Flor parecia-me mais sensível a isso, por exemplo, ao dizer: “Tenta! Vamos lá, Érica! Vamos lá!”. Um dos desafios que vi ser necessário superar é favorecer o sentimento de empoderamento nas crianças, pois, sim, elas poderiam bem mais; poderiam conversar entre seus pares para esclarecer dúvidas no meio do percurso para a aprendizagem; poderiam dizer que não sabem; poderiam também se levantar para olhar o que diz o cartaz na parede (afinal, para que ele serviria?); dentre outras formas de participação percebidas nas observações, mas que aconteciam, na maioria das vezes, de forma não autorizada.

Ressalto que, na sala de Margarida, as crianças também se empoderavam do seu processo de aprendizagem, mas isso acontecia muito mais de modo não legítimo, ilegal do que na sala de Flor; até porque as crianças poderiam agir como interlocutoras nos discursos instaurados no seu processo de aprendizagem, mas também como locutoras, mesmo que isso fosse algo não permitido. Considerando o argumento trazido por Koch (2012), ainda que a professora assumisse um papel de centralidade nas interações discursivas estabelecidas com os alunos, é importante não esquecer o fato de que estes eram interlocutores, que também agiam e por isso mesmo “o ouvinte/leitor não é absolutamente um ‘receptor’ passivo, já que lhes cabe *atuar* sobre o material linguístico de que dispõe [...], e, deste modo, *construir* um sentido, *produzir* uma leitura.” (KOCH, 2012, p. 24). Este sentido, de acordo com Koch, é produzido na interação, daí, portanto, a relevância de considerar que, apesar da preponderância da fala ou da direção dada pela professora, a criança também produzia, ao seu modo, um sentido próprio originado da sua interlocução nesse jogo discursivo.

É nisso que residia a luta dessas crianças, tanto em uma turma como na outra. Elas se esforçavam para aprender ainda que isso significasse subverter a ordem estabelecida e correr um risco de punição por isso. Precisava ser assim? Até que ponto a flexibilidade na autoridade da professora poderia ir como forma de permitir que uma criança exercesse a própria busca para aprender sem prejudicar o processo das demais?

As crianças que observei pareciam ser consideradas sem suas experiências prévias ou como quem não carregava consigo um potencial para tal aprendizagem, devendo ser sempre dirigidas e cerceadas por um roteiro ou regras estipuladas apenas pela professora ou pela instituição. Nesse sentido, me remeto aos conceitos de ZDP, em Vygotsky, e bagagem de esquemas, de que fala Ferreiro (2009), ambos abordados nos capítulos dois e três desta tese, na medida em vi um aspecto comum nesses dois conceitos: o fato de que o sujeito aprendiz possui algo anterior a uma nova aprendizagem que vai afetar a qualidade dessa nova aquisição. Na compreensão do conceito de ZDP, tem-se a ideia, por exemplo, de que o sujeito possui o potencial para uma dada aprendizagem, mesmo que ele ainda não possua o domínio sobre ela, ou seja, ainda não seja algo que ele realiza sozinho. A bagagem de esquemas se refere a algo semelhante, quando fala que o aprendiz traz consigo esquemas mentais capazes de auxiliá-lo nos processos de assimilação ante um novo objeto de conhecimento. Por exemplo, é o que Vygotsky chamou de uma pré-história da linguagem escrita.

Entendo, portanto, que o desafio continua sendo encontrar formas de “escutar” o que diz o sujeito aprendiz, sem perder de vista o objetivo central do processo pedagógico que se refere à aprendizagem dentro de um espaço de tempo delimitado previamente (seja este, por exemplo, de uma manhã, um semestre ou um ano) de não apenas uma, mas muitas crianças com demandas diferentes e que estão na mesma sala de aula. A professora costuma ser eleita pela escola, pelas famílias, pela sociedade como responsável principal, haja vista sua formação, sua experiência, e é cobrada por isso. Daí, talvez, sua necessidade de manter a turma sob controle, seguindo um roteiro planejado, mantendo, ela própria, sua centralidade no jogo discursivo do processo de ensino-aprendizagem. Questiono-me se esse lugar central que a professora assume é de fato indispensável e como as crianças poderiam ser mais participativas; poderiam ser mais autorizadas a tomar para si um processo do qual elas sejam muito mais potentes para se apropriarem do que se imagina.

Por fim, expresso a ideia de que as turmas observadas se revelaram para mim como espaços de uma riqueza enorme, tanto no que se refere às possibilidades de acordos como de conflitos no processo de ensino-aprendizagem. Apesar das minhas críticas à manutenção relativa de uma atitude mais tradicional das professoras, em especial, Margarida, considero que as crianças pesquisadas eram capazes, autorizadas ou não, de agir como locutoras e interlocutoras nesse processo de modo criativo e que os enunciados instaurados nas relações estabelecidas em sala afetaram qualitativamente

a construção das concepções que elas possuíam sobre a linguagem escrita. Como expressei anteriormente, essa pesquisa trouxe ainda algumas reflexões novas, como a permanência da centralidade dos discursos instaurados em sala de aula na figura da professora e a desconsideração, em muitos momentos, das experiências e potenciais das crianças. Tenciono levar adiante tais reflexões, no intuito de contribuir para a produção e efetivação de novas formas de fazer pedagógico, nas quais o sujeito criança também possa assumir um lugar de centralidade no seu processo de aprendizagem e tenha nele ampliada a legitimidade de sua participação.

## REFERÊNCIAS

- ARFOUILLOUX, J. C. **A entrevista com a criança**: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1976.
- BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARLACH, L. **O que é resiliência humana?**: uma contribuição para o estudo do conceito. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BERNARDIN, J. **As crianças e a cultura escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Lire-écrire au CP/CE1**: Le rôle de l'activité dans l'évolution des mobiles d'apprendre. 1995. Thèse (Doctorat en Sciences de l'Education) – Université de Paris VIII-Saint Denis, Paris.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BROSSARD, M. Quelques réflexions sur activités métalinguistiques et situations scolaires. **Repères**. Lyon, ENS Éditions, p. 29-36, 1994.
- \_\_\_\_\_. Zone de développement prochain et apprentissage de l'écrit. **Les actes de la villette**, Paris, Nathan, p. 253-261, 1993.
- BRUM, E. **O olho da rua**: uma repórter em busca da literatura da vida real. São Paulo: Ed. Globo, 2013.
- BRUNER, J. S. **El proceso mental en el aprendizaje**. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Actos de significado**: más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial, 1991.

CHAUVEAU, G. **Comment l'enfant devient lecteur** : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture. Paris: Éditions RETZ, 1997.

COLAÇO, V. de F. R., CHAVES, H. V., JUCÁ, A. C. B., TEIXEIRA, P. A. S., ALVES, R. R. N. & SÁ, T. S. de. Inter(ação) social nos contextos de pesquisa/intervenção em escolas de Fortaleza. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 127-135, jan./mar. 2010.

COLAÇO, V. de F. R., PEREIRA, E., PEREIRA NETO, F. E., CHAVES, H. V. & SÁ, T. S. de. Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.12, n.1, p. 47-56, 2007.

COLAÇO, V. de F. R. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 17(3), p. 333-340, 2004.

\_\_\_\_\_. **Interações em sala de aula: um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

COSTA, F. M. S. da. **Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC): concepções de professoras do 1º ano do ensino fundamental da rede municipal de fortaleza**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

CRUZ, S. H. V. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. *In*: DELACOURS-LINS, S. & CRUZ, S. H. V. (orgs.). **Linguagens, literatura e escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

CYRULNIK, B. **Los patitos feos: la resiliência**: uma infância infeliz no determina la vida. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.

DELACOURS-LINS, S. **“Olha! Vem cá ver!”**: leituras compartilhadas das crianças na mediateca, 2008. [www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_sylvie\\_delcours\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_sylvie_delcours_a.pdf)

\_\_\_\_\_. O que não dá pra falar dá, pra desenhar: linguagem implícita nos desenhos dos aprendizes leitores. *In*: DELACOURS-LINS, S. & CRUZ, S. H. V. (orgs.). **Linguagens, literatura e escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

\_\_\_\_\_. Representações da leitura no início da alfabetização. *In*: CRUZ, S. H. V. & PETRALANDA, M. (orgs.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Clareza cognitiva e aprendizagem da leitura** : estudo longitudinal no Brasil. 2000. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Paris V – René Descartes, Paris.

DOWNING, J. & FIJALKOW, J. **Lire et raisonner**. Toulouse: Editions Privat, 1991.

FARACO, C. A. Autor e autoria. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Global Editora, 2008.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 7-17, 1985.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIJALKOW, J. **Sur la lecture**: perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 2000.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. *In*: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 2011.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FREITAS, M. T de A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papyrus Editora, 1994.

GATÉ, J.-P. **Éduquer au sens de l'écrit**. Noisy-le-Grand: Nathan Pédagogie, 1998.

GRAMSCI, A. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. *In*: GARMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2004.

GRAUE, M. E. & WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GOBBI, M. & LEITE, M. I. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. *In*: LEITE, M. I. (Org.). **Ata e desata: partilhando uma experiência de educação continuada**. Rio de Janeiro: Ravil, 2002. v. 1. p. 93-148.

GÓES, M. C. R. de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. *In*: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, nº 50, p. 09-25, abril, 2000.

GOULEMOT, J. M. De La lecture comme production de sens. *In*: CHARTIER, R. **Pratiques de la lecture**. Paris: Éditions Payot & Rivages, 1993.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HUERTAS, J. A. & MONTERO, I. **La interacción en el aula**: aprender con los demás. Buenos Aires: Aique, 2001.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Ed. Contexto, 2012.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

LIBÓRIO, R. & UNGAR, M. Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, ano 23, n° 3, p. 476-484, 2010.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

\_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral**. Vol. I – Introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral**. Vol. IV – Linguagem e pensamento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999b.

MARCUZZO, P. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. **Cadernos do IL**: Porto Alegre, n° 36, jun/2008.

MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n° 71, julho/2000, p. 149-165.

NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. *In*: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 2011.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PETIT, M. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PIAGET, J. & INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2011.

PINHEIRO, A. de A. A., MELO, L. A., ARRUDA, D. P., NÓBREGA, R. T. & PINHEIRO, S. L. Dos olhares sobre a infância ao olhar da infância. **Revista O público e o privado**, Fortaleza, n. 13, 2009. p. 195-213.

PIRES, V. L. & TAMANINI-ADAMES, F. A. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Revista Estudos Semióticos**, USP, São Paulo: vol. 6, n° 2, nov/2010. p. 66-76.

QUIXADÁ, L. & DELACOURS-LINS, S. Avaliação mediadora como suporte à aquisição da linguagem escrita pela criança. *In*: LEITE, R. H. (Org.). **Diálogos em avaliação educacional**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

RECHDAN, M. L. de A. Dialogismo ou polifonia? **Revista de Ciências Humanas**, Taubaté, UNITAU, vol. 9, n° 1, 2003. p. 45-54.

ROGOFF, B. Integrating context and cognitive development. *In*: LAMB, M. E. & BROWN, A. L. (Orgs.). **Advances in developmental psychology**. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1982.

ROMAN, A. R. O conceito de polifonia em Bakhtin – o trajeto polifônico de uma metáfora. **Revista Letras**, Curitiba, n° 41-42, 1992. p. 207-220.

SARMENTO, M. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. & GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SEVERIANO, M. de F. V., LIMA, D. M. de A., LIMA, L. F. G., MARTINS, L. C. & PEREIRA NETO, F. E. O consumo de imagens de marca e seu impacto na construção da subjetividade dos jovens. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, n. 1, v. 2, 2011.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escrita. *In*: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, fevereiro, 2004, p. 96-100.

SPINK, M. J. O discurso como produção de sentido. *In*: NASCIMENTO-SCHULZE, C. (Org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Florianópolis: UFSC, 1996, v. 1, p. 37-46.

TEBEROSKY, A. & COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TOASSA, G. O conceito de consciência em Vygotsky. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, 2006, n. 17, v. 2, p. 59-83.

VALSINER, J. **Fundamentos de Psicologia Cultural**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

\_\_\_\_\_. La dialéctica en el estudio del desarrollo. *In*: CASTORINA, J. A. & CARRETERO, M. **Desarrollo cognitivo y educación [I]**: los inicios del conocimiento. Buenos Aires: Paidós, 2012.

VALSINER, J. & VAN DER VEER, R. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. The encoding of distance: the concept of the zone of proximal development and its interpretations. *In*: COKING, R. R. & RENNINGER, K. A. (Eds.). **The development and meaning of psychological distance**. Hillsdale, N. J. Erlbaum, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Psicología del arte**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **El problema del desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998b.

WEBB, N. M. Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños. **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, 27/28, p. 159-183, 1984.

WERTSCH, J. V. From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory. **Human development**. Evanston, IL, Karger, v. 51, p. 66-79, 2008.

\_\_\_\_\_. **La mente en acción**. Buenos Aires: Aique, 1999.

**APÊNDICE A**<sup>40</sup>**TERMO DE ESCLARECIMENTO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS**

Título do Projeto:

Ciranda de palavras, auroras de sentido: interações discursivas em sala de aula e a construção da concepção da criança sobre a linguagem escrita.

Pesquisadora Responsável: Luciana Martins Quixadá

Telefone de contato: (85) 9922-8485

E-mail: lucianaquixada@gmail.com

Período total de duração da pesquisa: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ a \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada a participar do estudo “Ciranda de palavras, auroras de sentido: interações discursivas em sala de aula e a construção da concepção da criança sobre a linguagem escrita”, por ser aluno do 1º ano do Ensino Fundamental. Os avanços na área de educação ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança é importante. O objetivo deste estudo é observar como a criança constrói sua concepção sobre ler e escrever, a partir dos discursos que estabelece entre seus colegas e a professora em sala de aula e caso a criança participe, será necessário fotografá-la e filmá-la sob sua responsabilidade em situações de leitura e escrita na sala de aula, bem como quando na realização de desenhos pela criança no grupo de discussão, após a exibição de imagens de pessoas em situação de leitura e escrita, com o intuito de colher as concepções que ela e seus colegas possuem sobre a linguagem escrita. Isso tem como objetivo registrar gestos e fisionomias diante dessas situações como um recurso a mais de coleta de dados. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança. As imagens em que ela estiver serão usadas apenas para esta pesquisa e para serem publicadas e apresentadas em atividades acadêmicas, sendo preservado sempre o anonimato da criança.

Você e a criança sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo para sua pessoa nem para a criança. Pela participação da criança no estudo, você nem a criança receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a

---

<sup>40</sup> Os termos de esclarecimento e consentimento apresentados nesse anexo seguem o modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) específico para uso de imagem proposto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba-MG.

garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome da criança não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela será identificado por um número ou por uma letra ou outro código.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS, APÓS  
ESCLARECIMENTO**

Título do Projeto:

Ciranda de palavras, auroras de sentido: interações discursivas em sala de aula e a construção da concepção da criança sobre a linguagem escrita.

Eu, \_\_\_\_\_, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual a criança sob minha responsabilidade será submetida. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e a criança sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada e que isso não lhe trará prejuízos. Sei que o nome da criança não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança no estudo, desde que ela também concorde. Por isso ela assina (*caso seja possível*) junto comigo este Termo de Consentimento. Uma cópia deste termo me foi dada.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável legal

\_\_\_\_\_  
Documento de Identidade

\_\_\_\_\_  
Assinatura da criança (caso ela possa assinar)

\_\_\_\_\_  
Documento de Identidade (se possuir)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Telefone de contato da pesquisadora: (85) 9922-8485

## APÊNDICE B <sup>41</sup>

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA O PROFESSOR

Titulo da pesquisa: Ciranda de palavras, auroras de sentido: interações discursivas em sala de aula e a construção da concepção da criança sobre a linguagem escrita.

Pesquisadora Responsável: Luciana Martins Quixadá

Telefone de contato: (85) 9922-8485

E-mail: lucianaquixada@gmail.com

Período total de duração da pesquisa: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ a \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Você, \_\_\_\_\_, está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa na instituição \_\_\_\_\_, na qual você atua como professor (a) do 1º ano do Ensino Fundamental na turma \_\_\_\_\_.
2. O propósito da pesquisa é observar como a criança constrói sua concepção sobre ler e escrever, a partir dos discursos que estabelece entre seus colegas e a professora em sala de aula;
3. Sua participação envolverá suas interações junto às crianças, as quais serão observadas durante as atividades de leitura e escrita em sala de aula. Observações estas que serão registradas através de diário de campo, gravador, filmagens e fotos;
4. Não haverá qualquer procedimento que acarrete desconforto ou risco à sua vida;
5. Todas as imagens serão usadas apenas para esta pesquisa e para serem apresentadas em atividades acadêmicas, sendo preservado sempre o anonimato dos sujeitos participantes;
6. Sua participação na pesquisa, não acarretará nenhum preconceito, discriminação ou desigualdade social;
7. Os benefícios de sua participação na pesquisa são, possivelmente, a colaboração para o avanço nos estudos sobre alfabetização e letramento de crianças, bem como a mudança na qualidade da construção do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita nas séries iniciais;
8. Os resultados deste estudo podem ser publicados, mas seu nome ou identificação não serão revelados;

---

<sup>41</sup> Os termos apresentados nesse anexo, bem como no anexo 3, seguem o modelo proposto pelo Comitê de Ética do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – MG.

9. Não haverá remuneração ou ajuda de custo (ressarcimento) pela sua participação;
10. Quaisquer dúvidas que você tiver em relação à pesquisa ou à sua participação, antes ou depois do consentimento, serão respondidas pela pesquisadora Luciana Martins Quixadá;

Li as informações acima, recebi explicações sobre a natureza, riscos e benefícios do projeto. Ao assinar este termo, comprometo-me a colaborar voluntariamente e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade.

Uma cópia deste termo me foi dada.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) professor (a)

\_\_\_\_\_  
Documento de identidade do (a) professor (a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE C****TERMO DE ESCLARECIMENTO PARA DIRETOR DA ESCOLA**

Titulo da pesquisa: Ciranda de palavras, auroras de sentido: interações discursivas em sala de aula e a construção da concepção da criança sobre a linguagem escrita.

Pesquisadora Responsável: Luciana Martins Quixadá

Telefone de contato: (85) 9922-8485

E-mail: lucianaquixada@gmail.com

Período total de duração da pesquisa: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ a \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. O propósito da referida pesquisa é observar como a criança constrói sua concepção sobre ler e escrever, a partir dos discursos que estabelece entre seus colegas e a professora em sala de aula;
2. As observações serão registradas através de diário de campo, gravador, filmagens e fotos;
3. Não haverá qualquer procedimento que acarrete desconforto ou risco à sua vida nem a dos participantes da pesquisa;
4. Todas as imagens serão usadas apenas para esta pesquisa e para serem publicadas e apresentadas em atividades acadêmicas, sendo preservado sempre o anonimato dos participantes;
5. A pesquisa, não acarretará nenhum preconceito, discriminação ou desigualdade social aos seus sujeitos participantes;
6. Os benefícios da pesquisa são, possivelmente, a colaboração para o avanço nos estudos sobre alfabetização e letramento de crianças, bem como a mudança na qualidade da construção do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita nas séries iniciais;
7. Os resultados deste estudo podem ser publicados, mas o nome ou identificação dos sujeitos participantes não serão revelados;
8. Não haverá remuneração ou ajuda de custo (ressarcimento) para os sujeitos participantes;
9. Quaisquer dúvidas que você tiver em relação à pesquisa ou à sua participação, antes ou depois do consentimento, serão respondidas pela pesquisadora Luciana Martins Quixadá.

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO, APÓS ESCLARECIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, diretor (a) da \_\_\_\_\_, recebi informações e explicações da pesquisadora Luciana Martins Quixadá sobre a natureza, riscos e benefícios da pesquisa intitulada “Ciranda de palavras, auroras de sentido: interações discursivas em sala de aula e a construção da concepção da criança sobre a linguagem escrita” e, portanto, autorizo, por meio deste, a inserção dessa pesquisa nesta escola durante o período de \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ a \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do (a) diretor (a)

## **APÊNDICE D**

### **ENTREVISTA GRUPAL SEMI-ESTRUTURADA – CRIANÇAS**

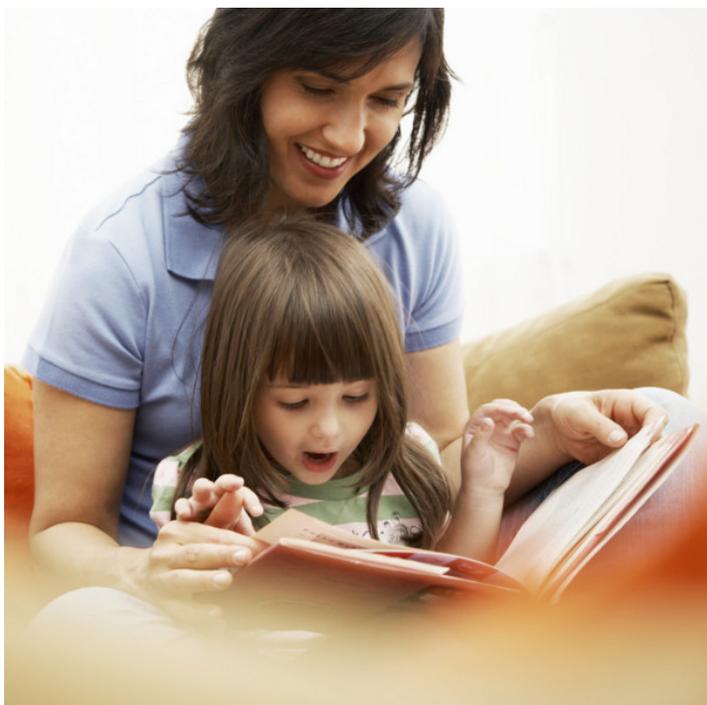
Tópicos guia para geração de debate durante a exibição das imagens

#### **I. DADOS DO GRUPO**

- Realização de duas sessões ou dois grupos a cada encontro para realização dos desenhos, com uma média de 4 crianças cada, com idades entre 6 e 7 anos, de ambos os sexos.

#### **II. CONHECIMENTOS E EXPECTATIVAS**

- O que eles veem nas fotos;
- O que eles sabem sobre ler e escrever;
- Usos da linguagem escrita no cotidiano deles;
- Acesso a materiais escritos em casa e na escola;
- Por que se deve aprender a ler a escrever?;
- Interesse pessoal nessa aquisição.

**APÊNDICE E****IMAGENS DE SITUAÇÕES DE USO DO SISTEMA DE ESCRITA  
UTILIZADAS QUANDO DO LEVANTAMENTO DAS CONCEPÇÕES****Imagem 10**

<http://doralice-araujo.blog.uol.com.br/images/leitura.jpg>

**Imagem 11**

[http://t0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTx7hQr-LIG8B4V-ZwB7hWnxbKff\\_L2l\\_SpfJlxj-lpznASsPn0](http://t0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTx7hQr-LIG8B4V-ZwB7hWnxbKff_L2l_SpfJlxj-lpznASsPn0)

Imagem 12



<http://t1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRoFiMl4vkKLpH9KZX1B27fVzAvnTpvWGKa0zZOcXa95-8ASQmOOA>

Imagem 13



<http://blog.opquenoleitor.com.br/wp-content/uploads/2010/05/desenho-crian%C3%A7as-jaguare-3.jpg>

**Imagem 14**

<http://t1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQjuvsSsvsEc4f4j0C4prmXS6VxoGLUDwdcFdE0uVK0Y47IS2MGbg>

**Imagem 15**

<http://www.pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2011/07/foto2-300x200.jpg>

Imagem 16



<http://2.bp.blogspot.com/-T71AYkGIbqE/TfFcHKgmG2I/AAAAAAAAAU/A0VzmtYGFZA/s1600/escrevend-o-a-minha-historia%2525B1%2525D.jpg>

Imagem 17



<http://www.educacao10.syncmobile.com.br/wp-content/uploads/2011/09/professora-e-aluno-150x150.jpg>

**Imagem 18**

<http://t2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTylc0b3RQ6eVSqxCxShT5tT9ub99SQGbQKNmTDir6ut4zUjO2q&t=1>

**Imagem 19**

[http://t1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcT0Gfp4j1Ifq\\_H0o5MhIOQaNEqbnBBeVk007xcpOACzmIrNMuig](http://t1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcT0Gfp4j1Ifq_H0o5MhIOQaNEqbnBBeVk007xcpOACzmIrNMuig)

**Imagem 20**

<http://t2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQXPTTZPi64YurjUcsZT1GNqCSkDlstCCDN5fY1IDyZjua5jdyMigk6Eeg>

**Imagem 21**

<http://www.idadecerta.com.br/blog/wp-content/uploads/2012/05/escrita-cursiva-002.jpg>

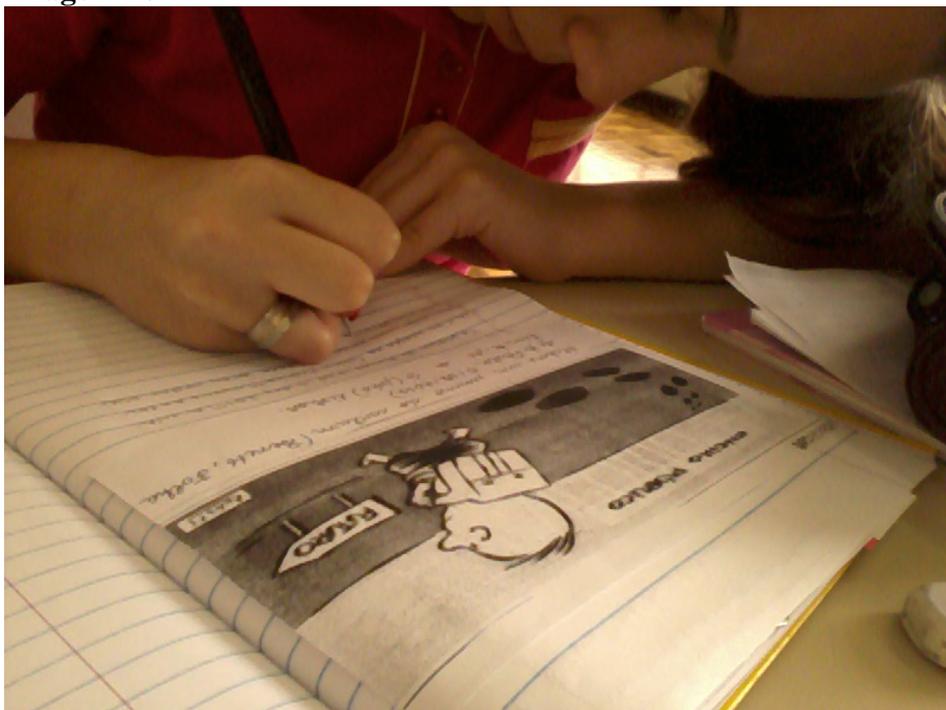
**Imagem 22**

[http://blogeducacionalcombr.cdn.educacional.net/2\\_periododelta/files/reuniao-de-pais2.jpg](http://blogeducacionalcombr.cdn.educacional.net/2_periododelta/files/reuniao-de-pais2.jpg)

**Imagem 23**

<http://escolinhamariaolivia.zip.net/images/n.JPG>



**Imagem 26**

<http://4.bp.blogspot.com/-gWXTE3Z5k6s/T3Gvmt3hpLI/AAAAAAAAADDw/LOmq5Lsge7k/s1600/Foto2328.jpg>

**Imagem 27**

[http://www.institutoalgar.org.br/algartransforma/upload/imagens/producao/foto/DSC00062\\_194110143242734.JPG](http://www.institutoalgar.org.br/algartransforma/upload/imagens/producao/foto/DSC00062_194110143242734.JPG)

ANEXOS A

DESENHOS DE ANTÔNIO

Figura 01



Figura 02

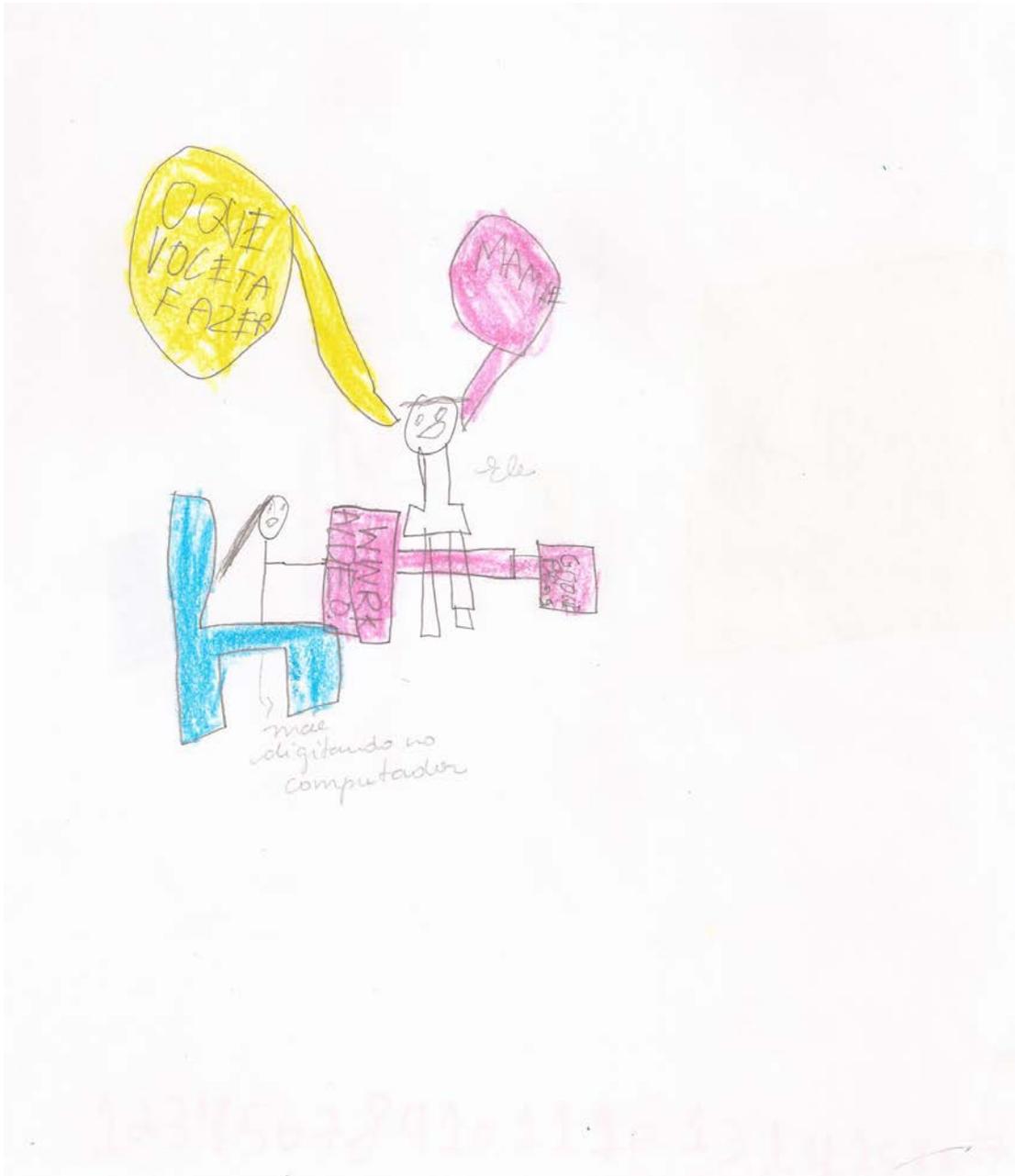


Figura 03



Figura 04



Figura 05

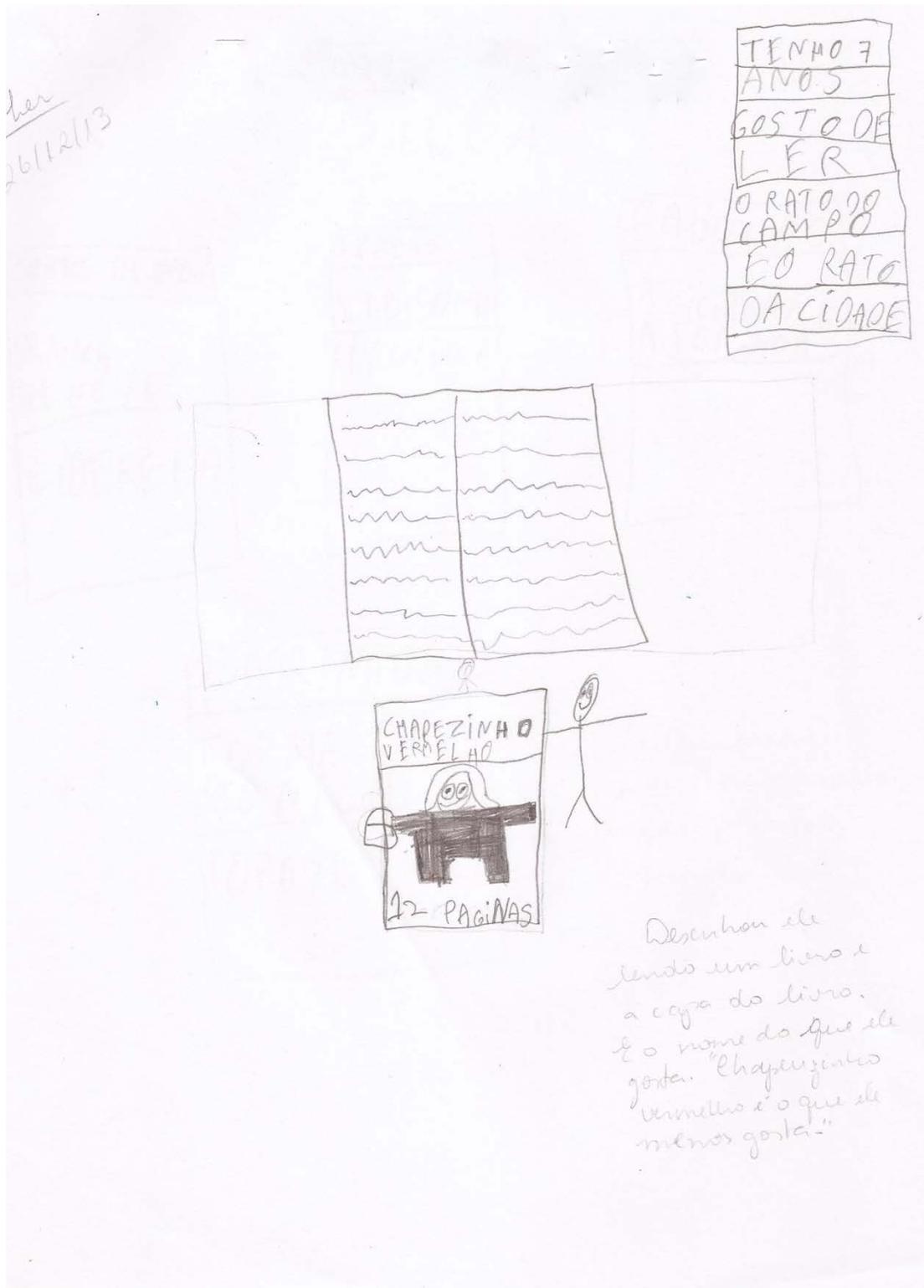
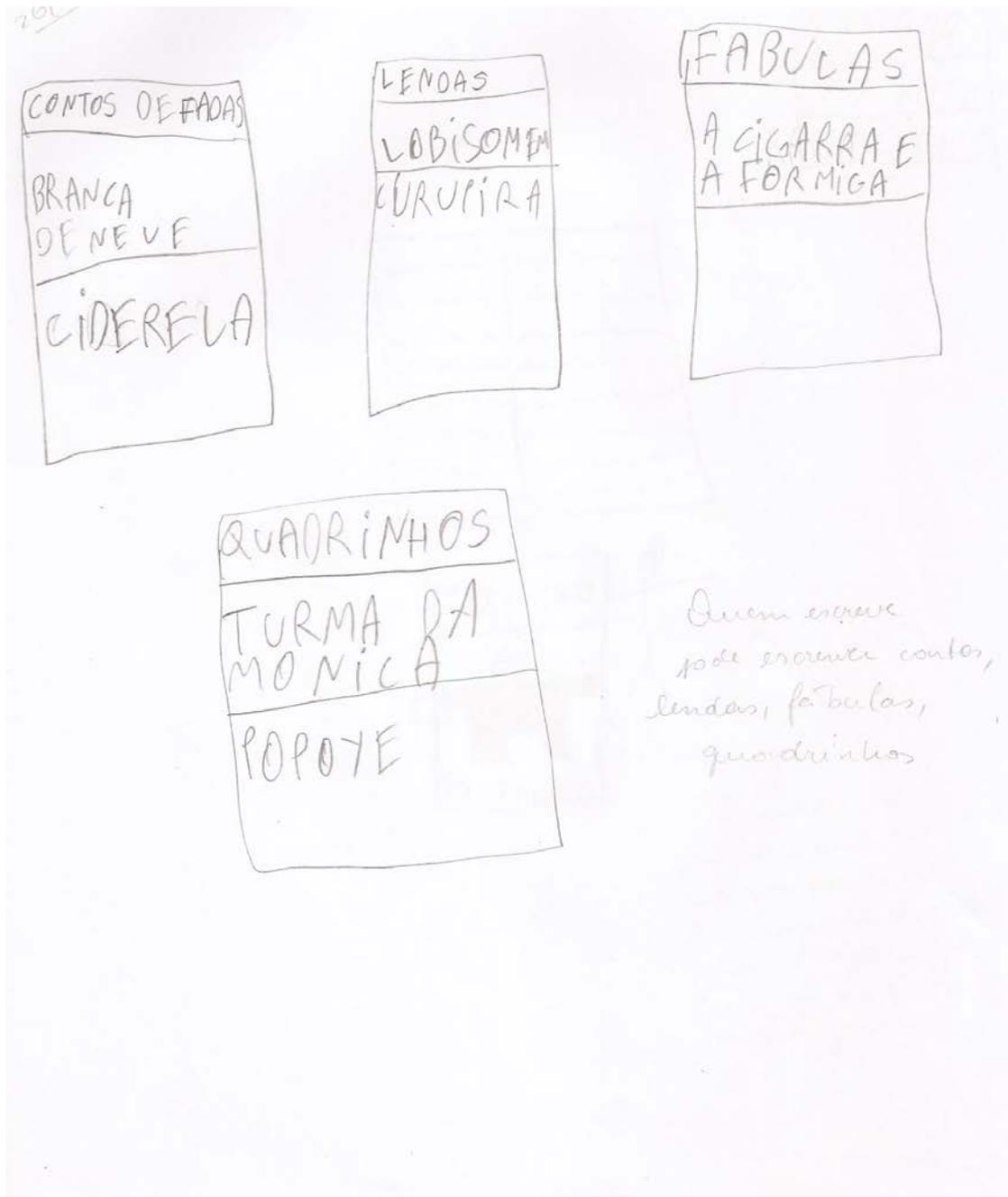


Figura 06



## ANEXOS B

## DESSENHOS DE RENATO

Figura 07

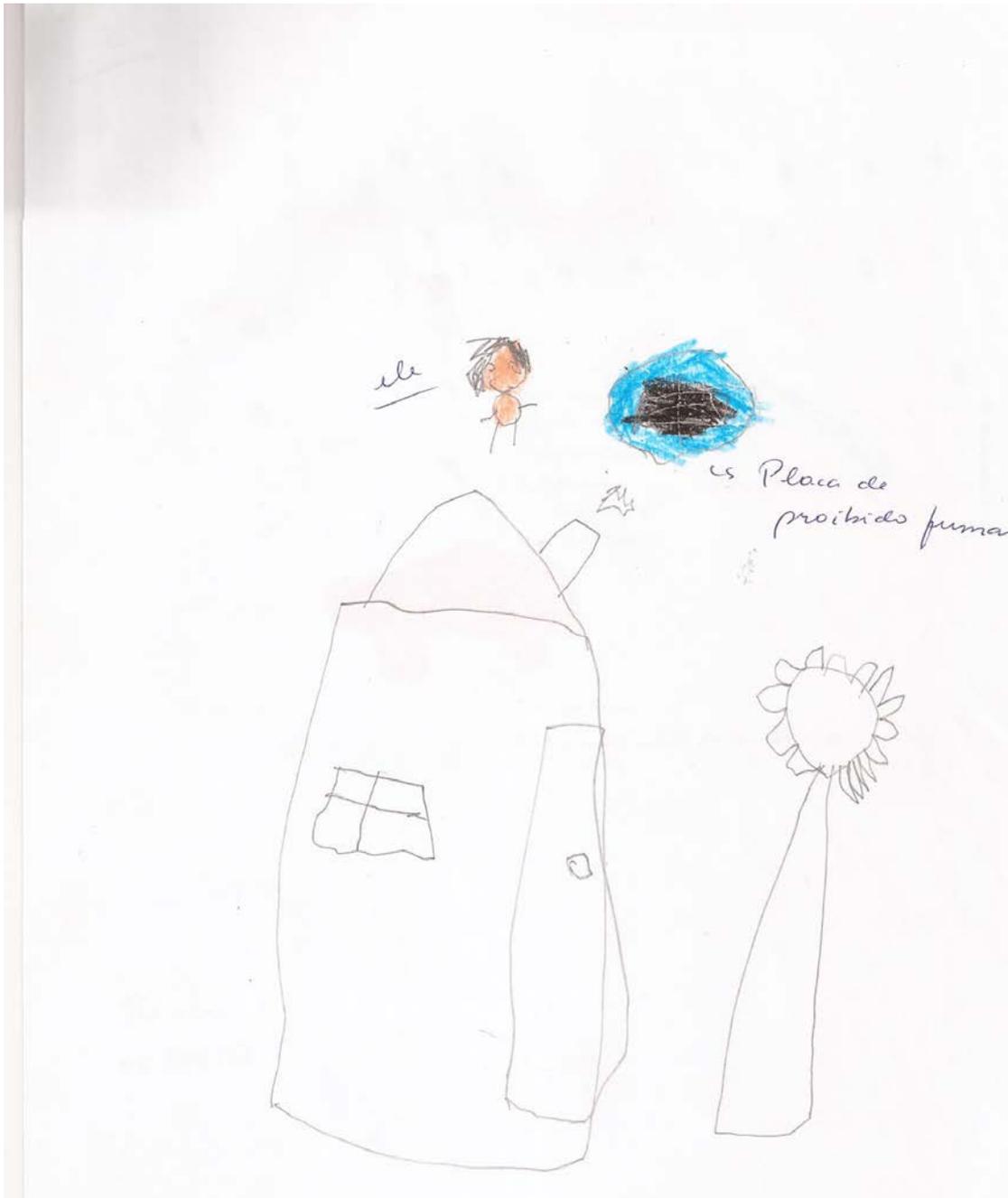


Figura 08

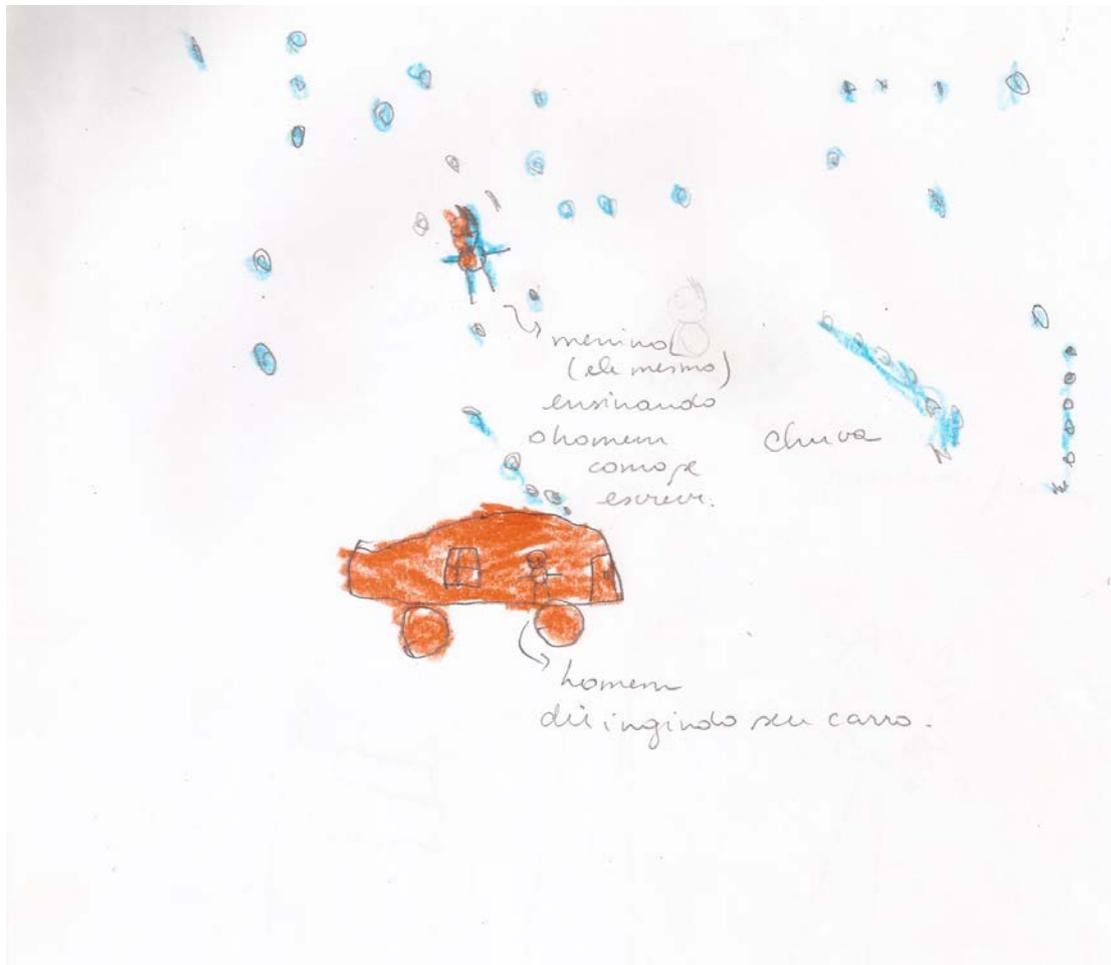


Figura 09



Figura 10

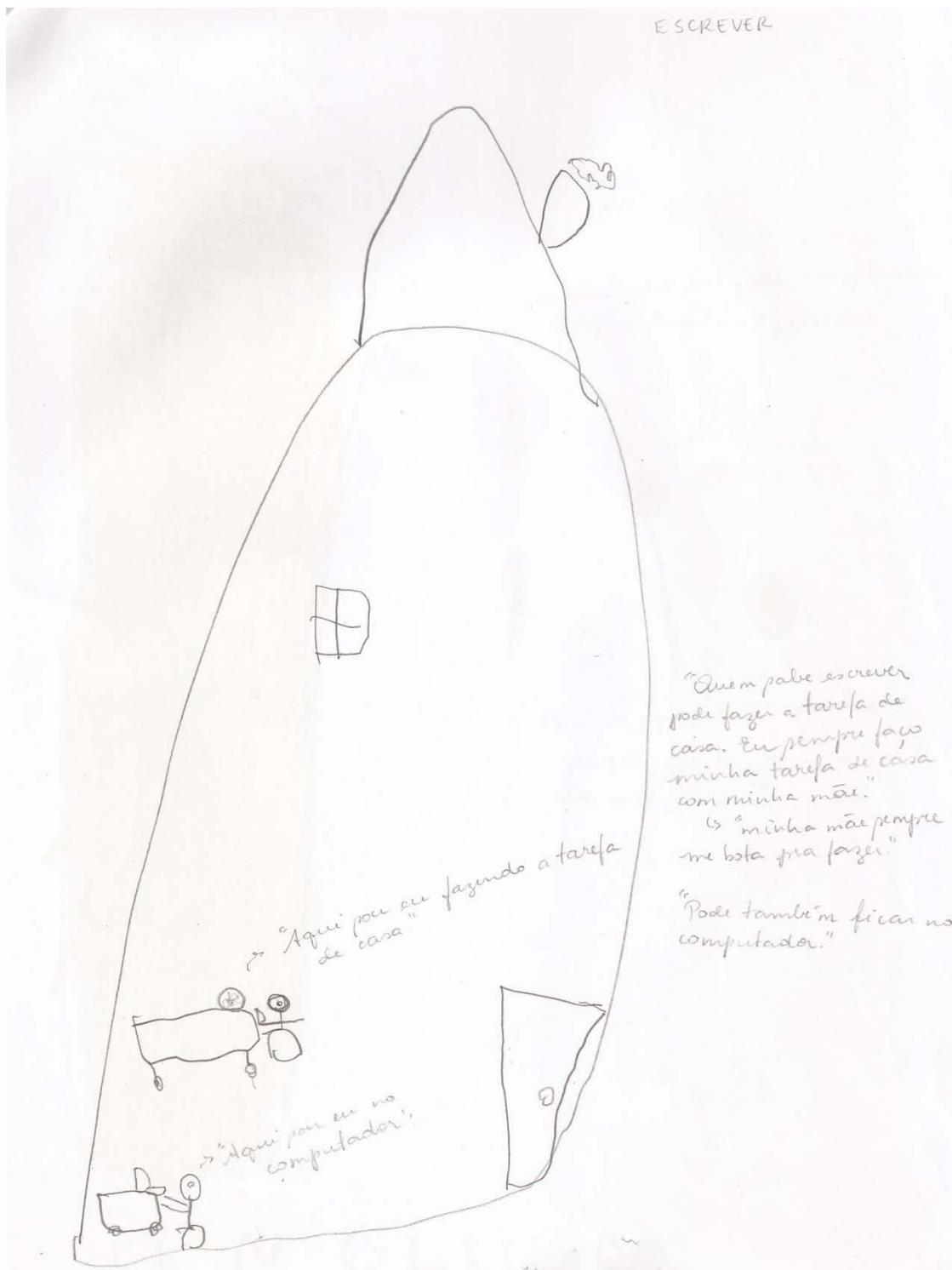


Figura 11

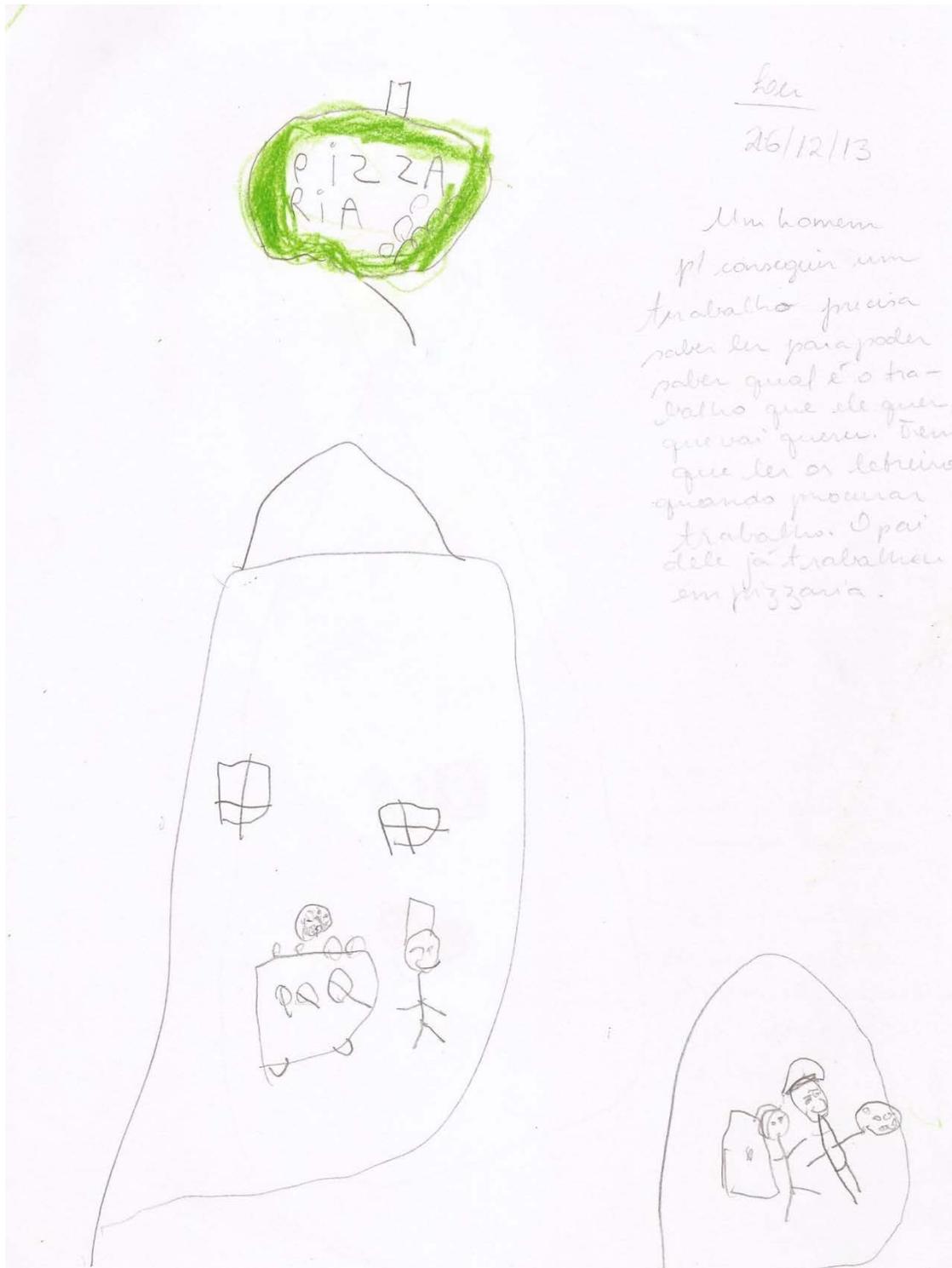
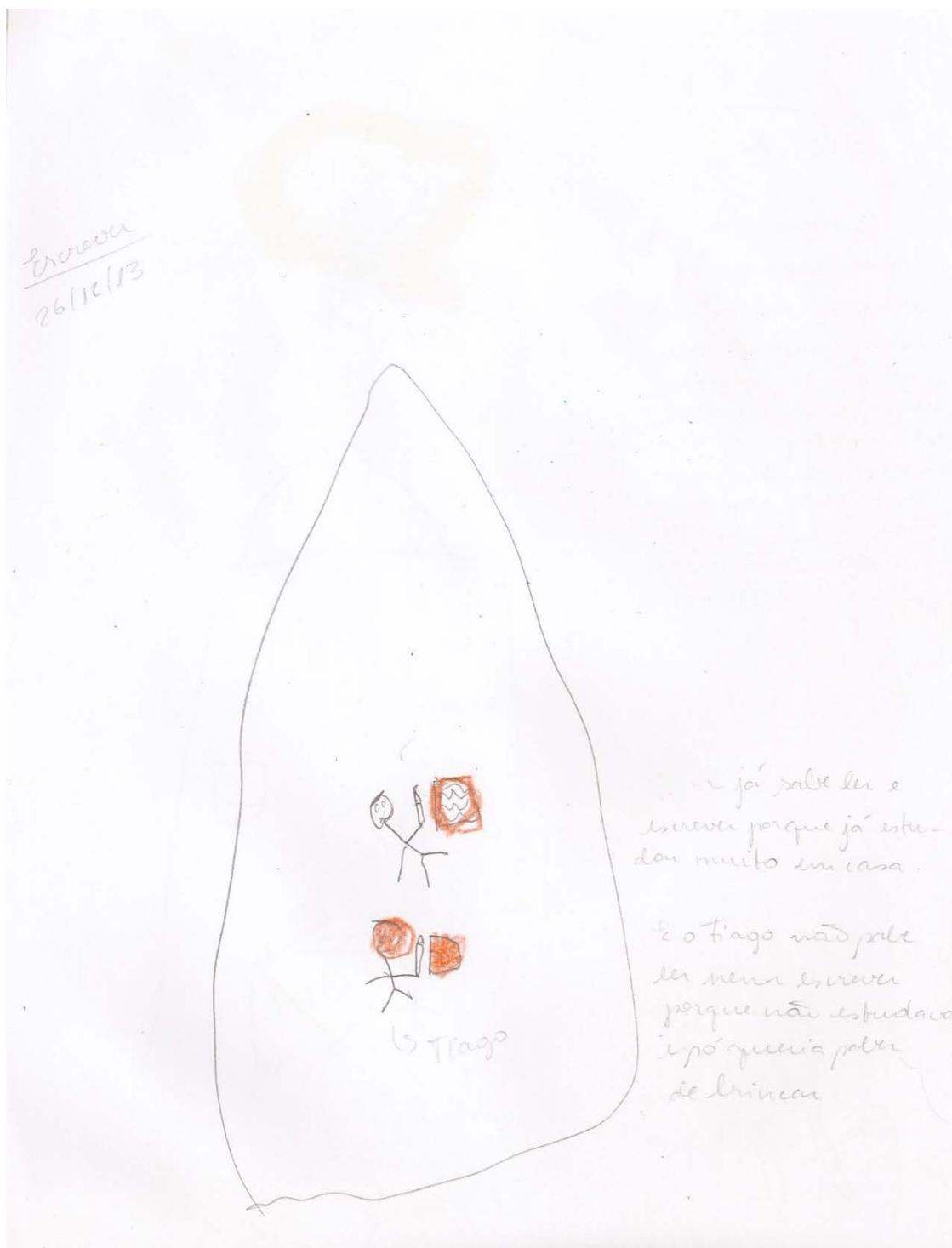


Figura 12



## ANEXOS C

## DESENHOS DE ÉRICA

Figura 13



Figura 14



Figura 15



Figura 16



Figura 17



Figura 18



## ANEXOS D

## DESENHOS DE JÚLIA

Figura 19



Figura 20



Figura 21



Figura 22



Figura 23

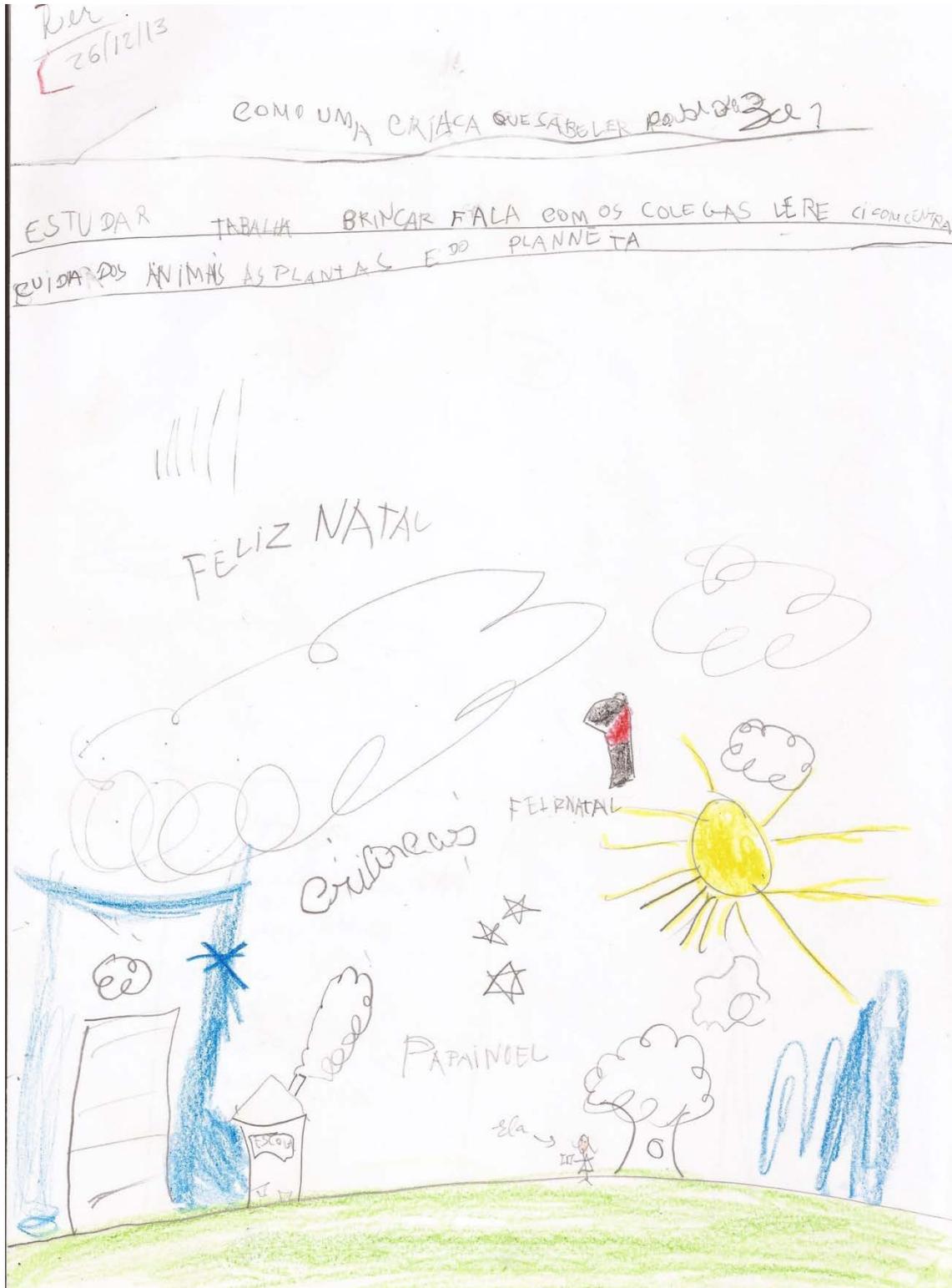
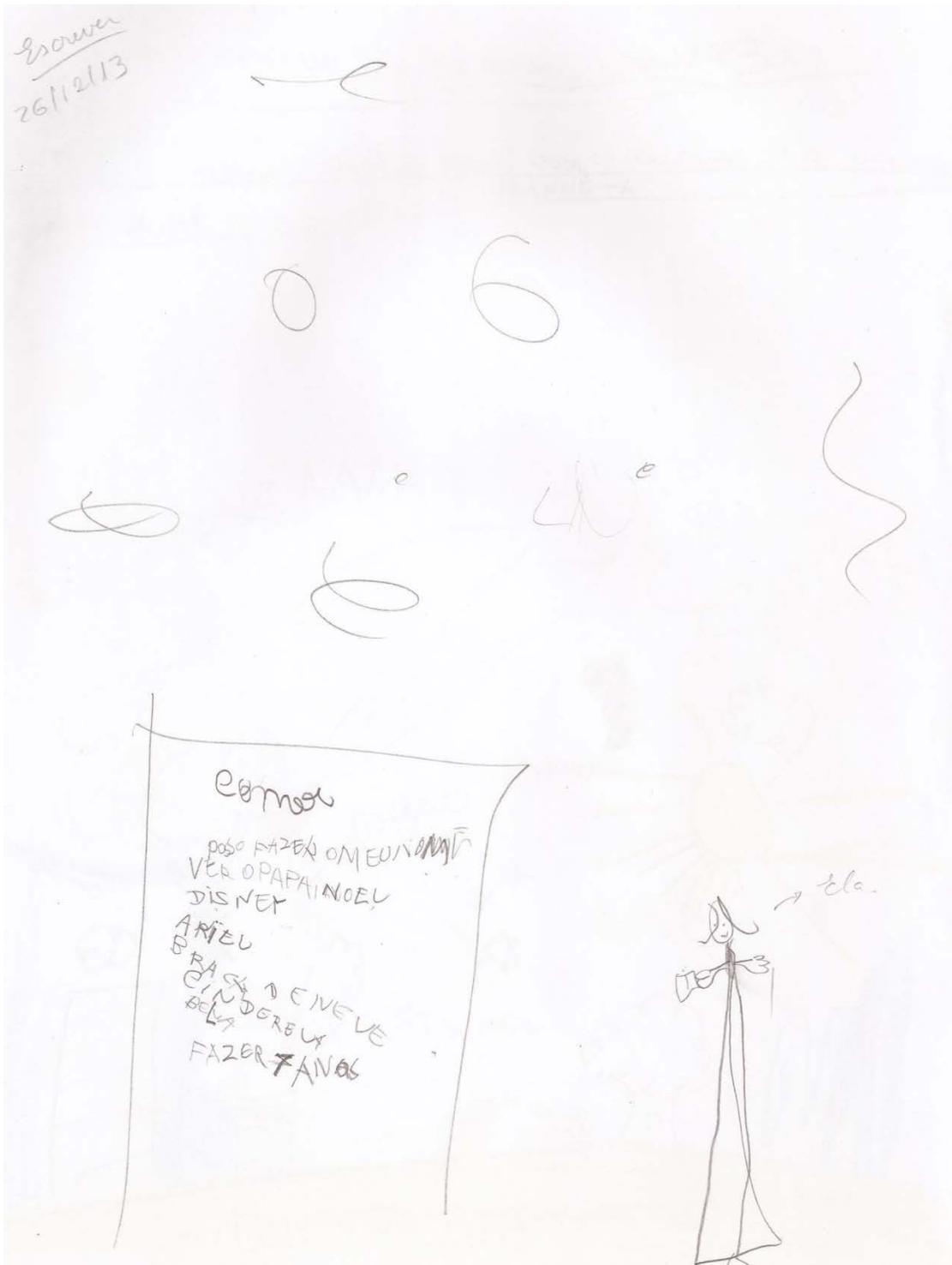


Figura 24



## ANEXOS E

## DESENHOS DE BRUNO

Figura 25

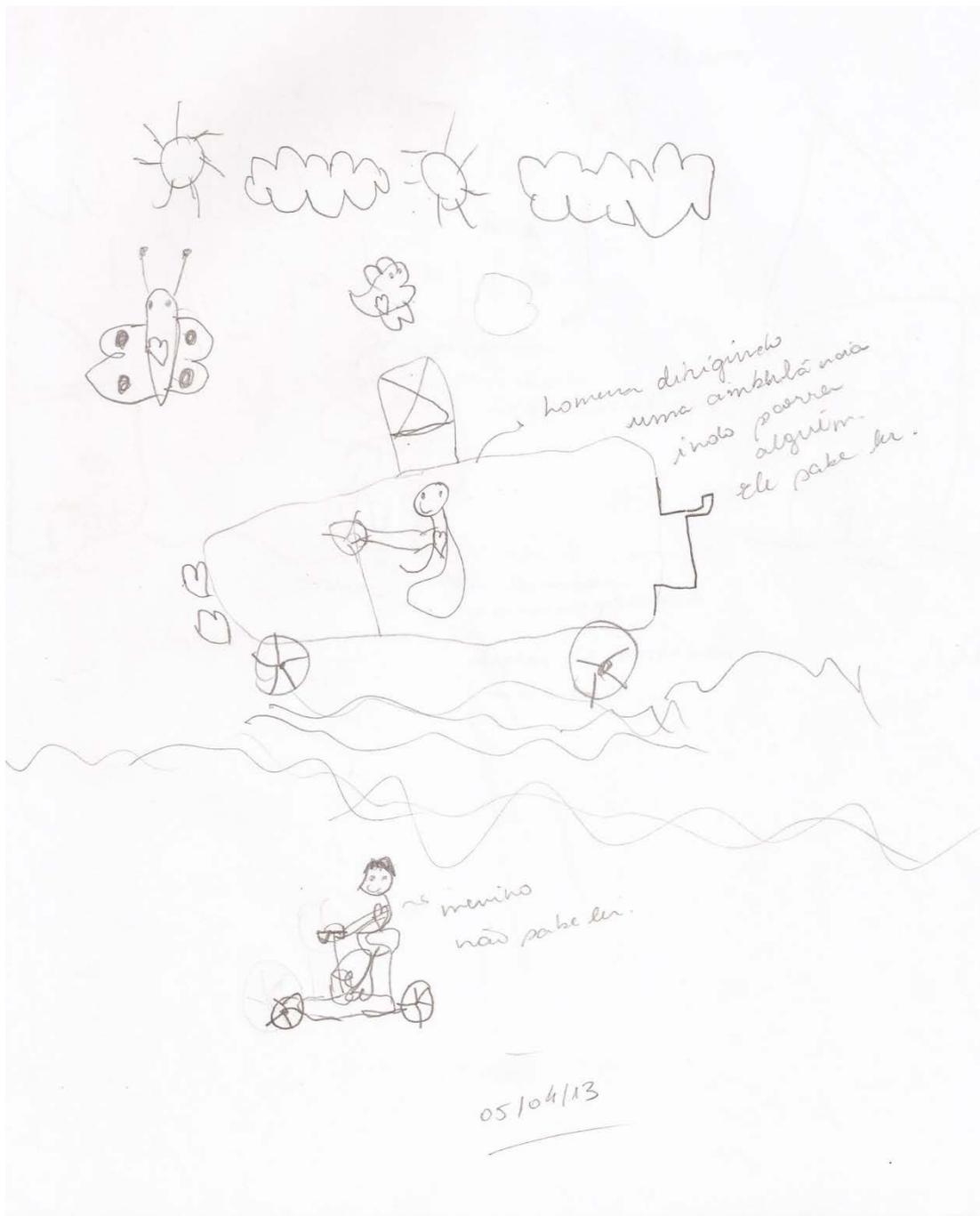


Figura 26

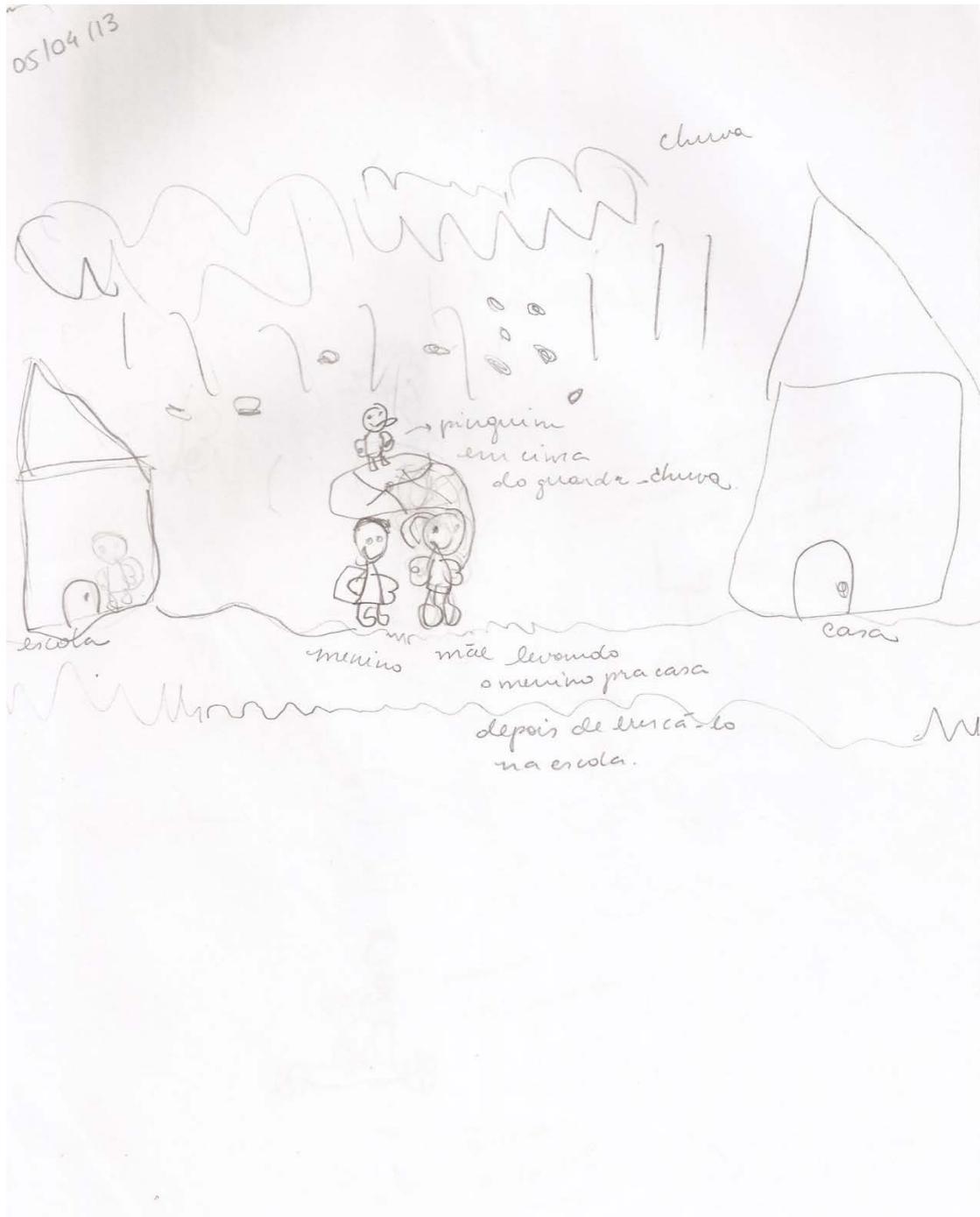


Figura 27

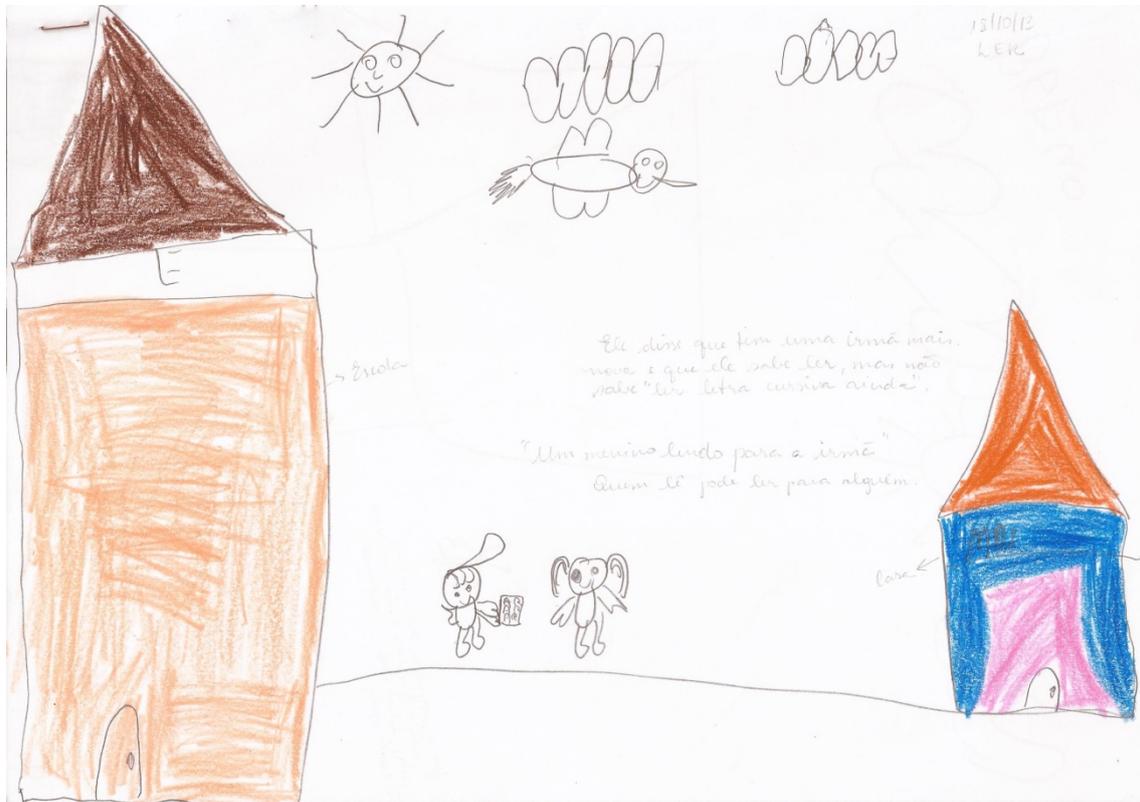


Figura 28

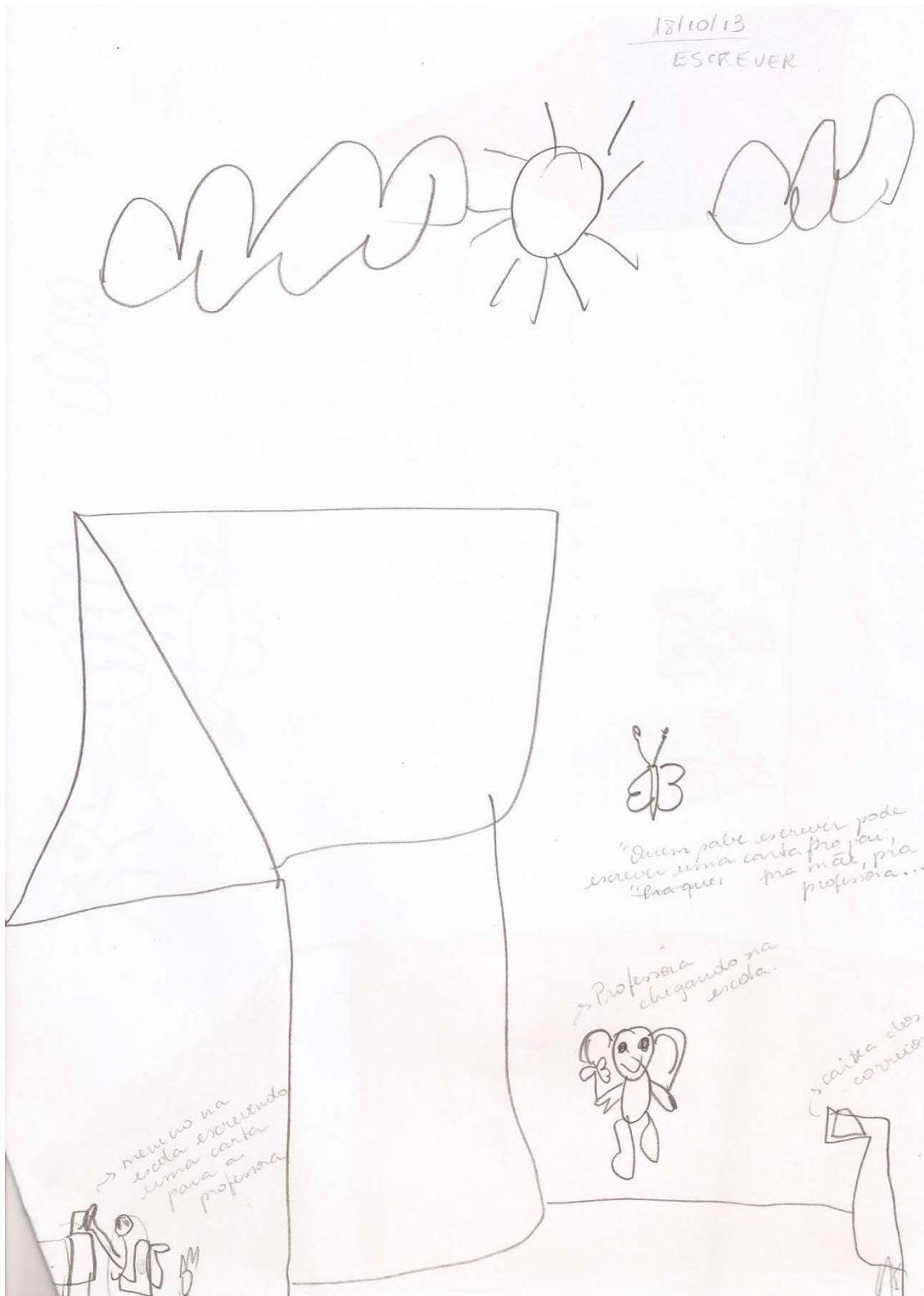


Figura 29



Figura 30



ANEXOS F

DESENHOS DE LEO

Figura 31



Figura 32

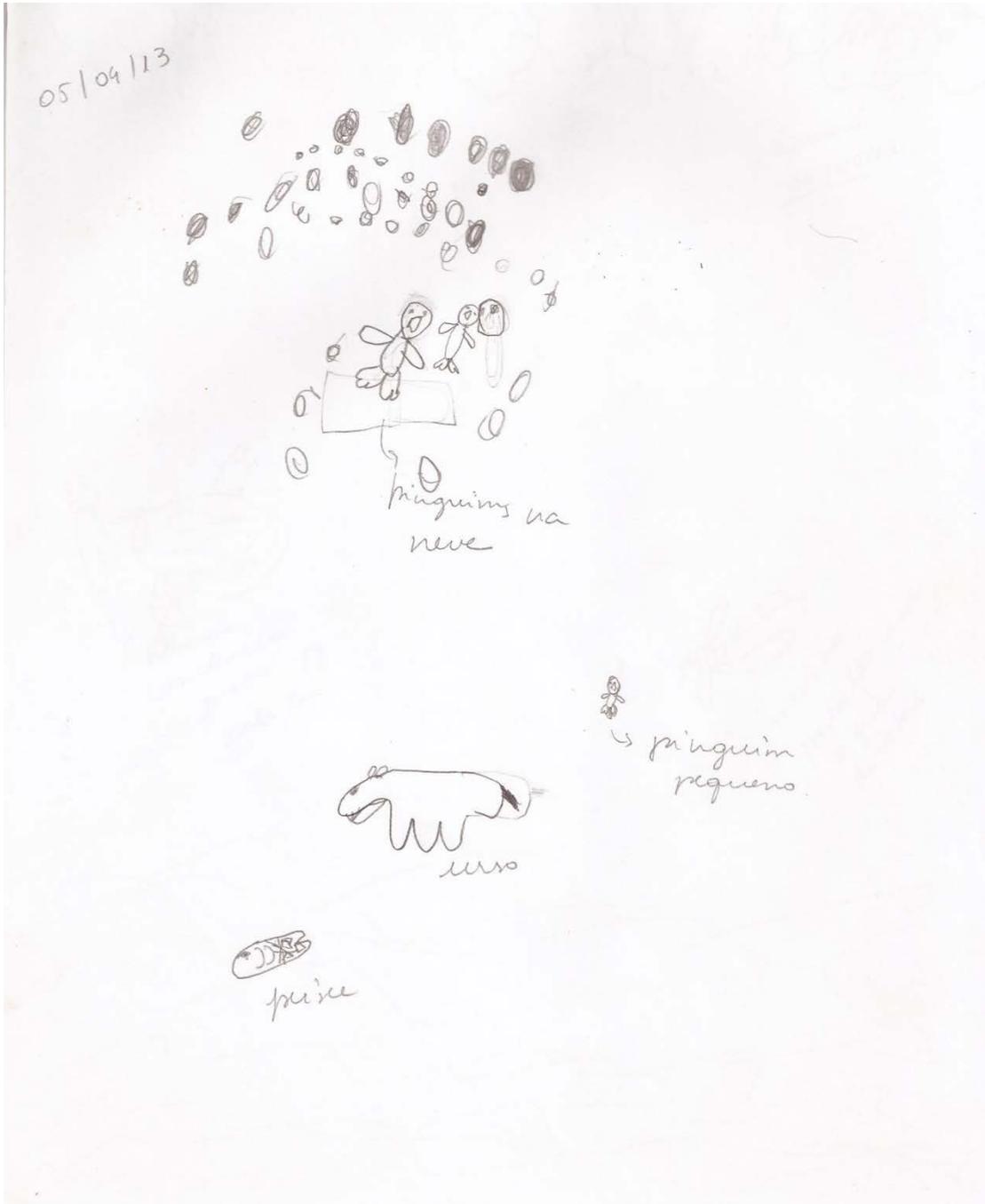


Figura 33

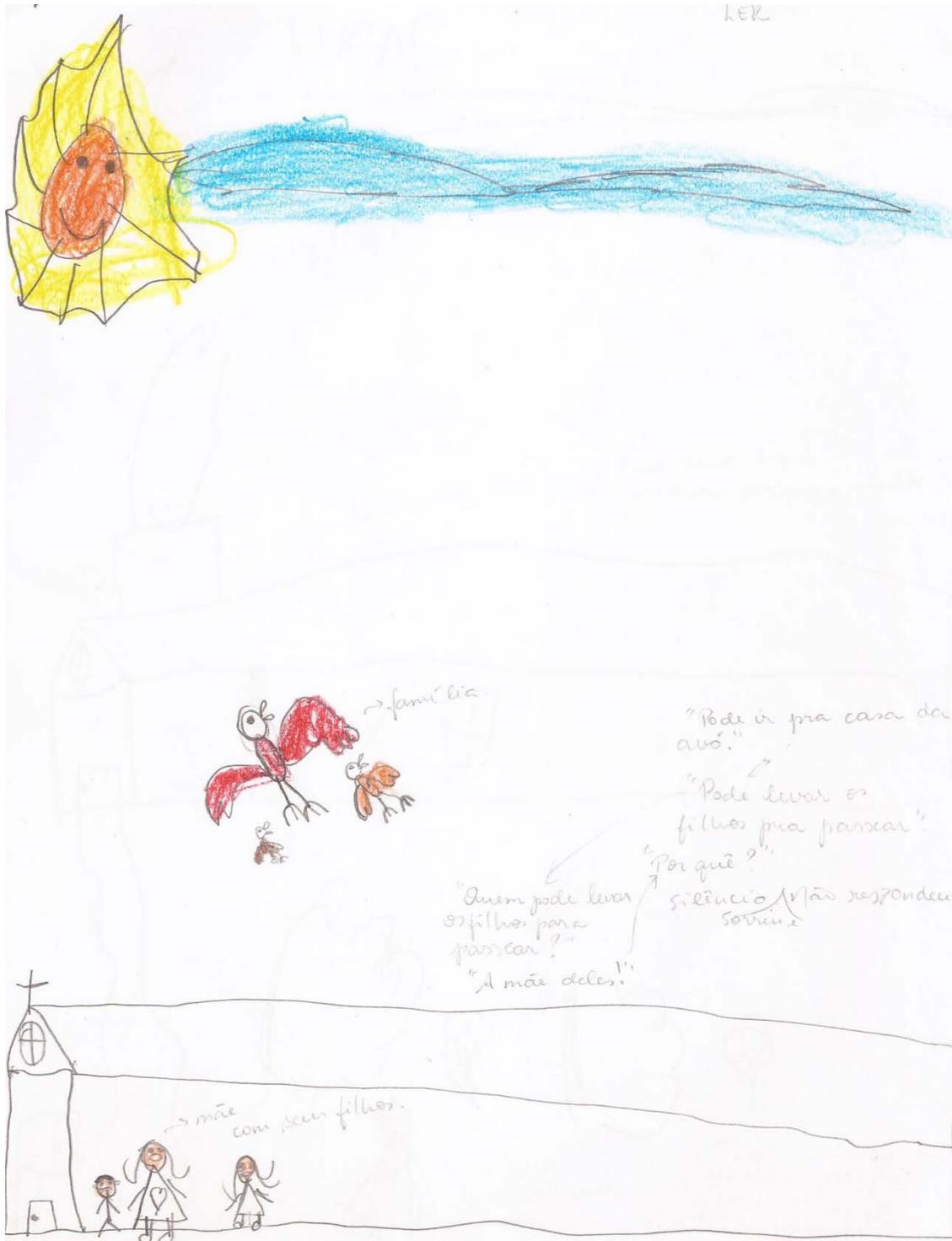


Figura 34

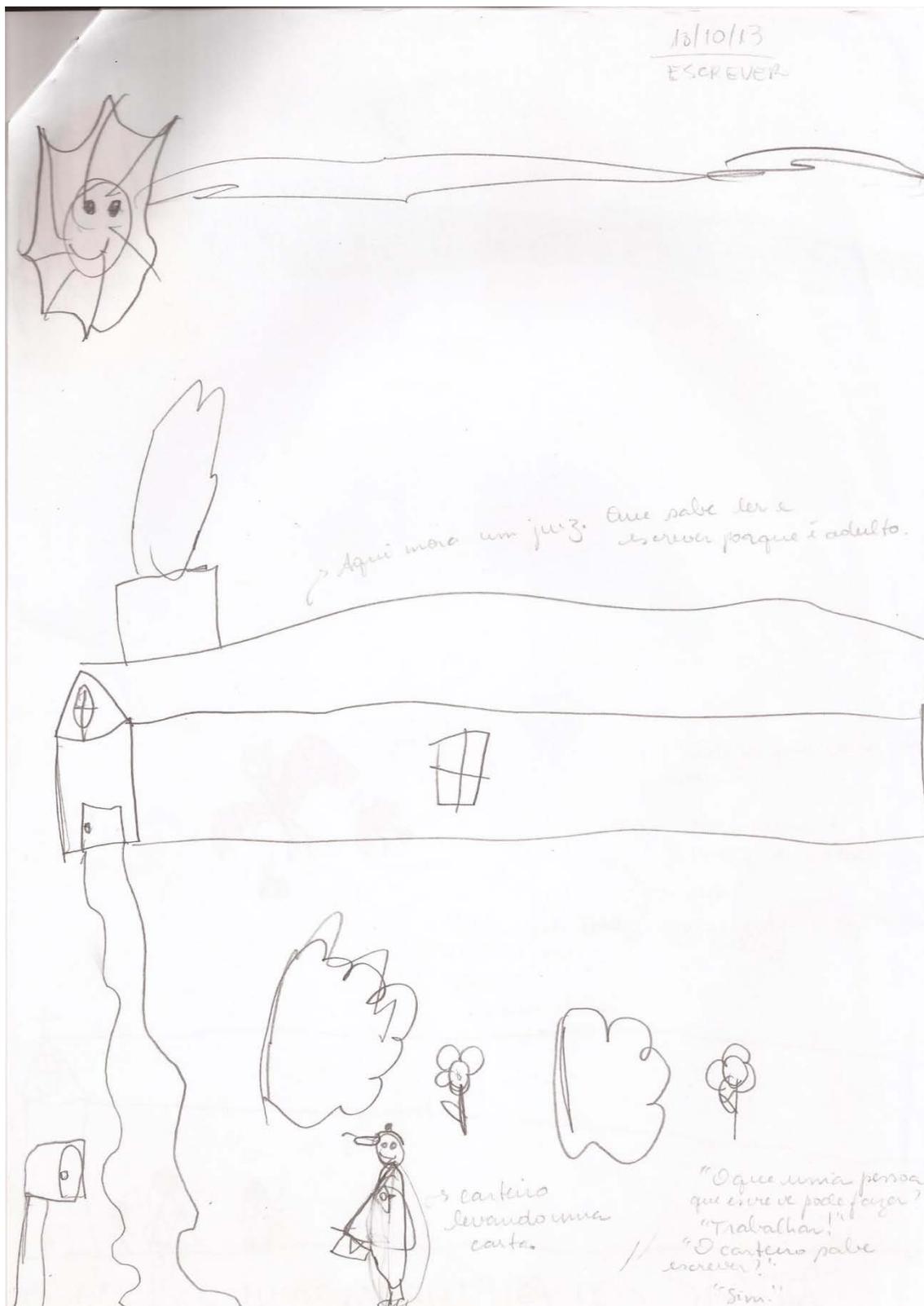
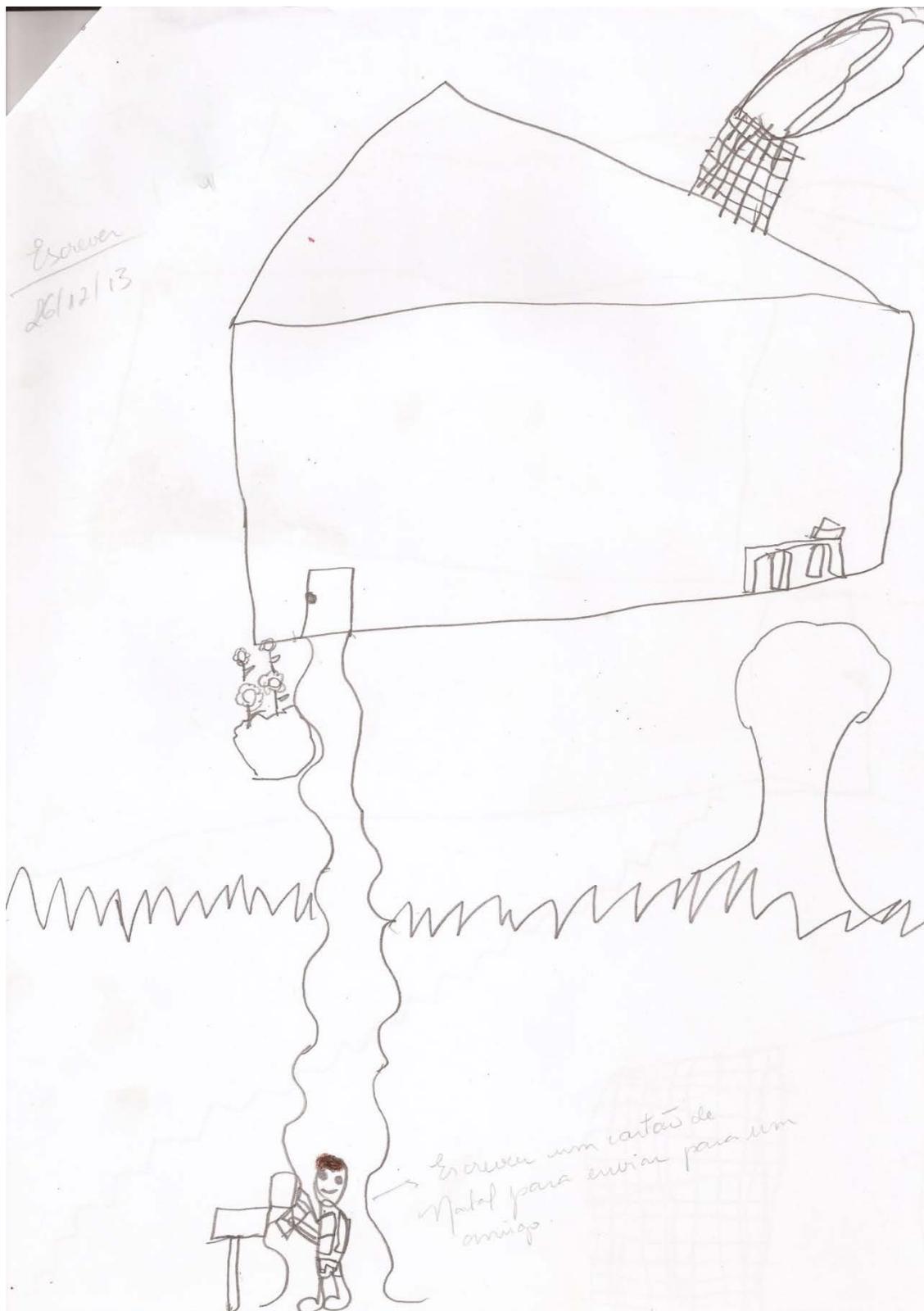


Figura 35



Figura 36



ANEXOS G

DESENHOS DE KARINA

Figura 37



Figura 38



Figura 39



Figura 40



Figura 41



Figura 42

