

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO PEDAGÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARGARETE SACTH GÓES

**AS RELAÇÕES ENTRE DESENHO E ESCRITA NO PROCESSO DE
APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA**

VITÓRIA
2014

MARGARETE SACTH GÓES

**AS RELAÇÕES ENTRE DESENHO E ESCRITA NO PROCESSO DE
APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Maria Mendes Gontijo

VITÓRIA
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

G598r Góes, Margarete Sacht, 1967-
As relações entre desenho e escrita no processo de apropriação da
linguagem escrita / Margarete Sacht Góes. – 2014.
253 f. : il.

Orientador: Claudia Maria Mendes Gontijo.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação.

1. Desenho. 2. Dialogismo. 3. Educação de crianças. 4. Escrita. 5.
Linguagem. I. Gontijo, Cláudia Maria Mendes, 1962-. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



MARGARETE SACTH GÓES

AS RELAÇÕES ENTRE DESENHO E ESCRITA NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do
Espírito Santo como requisito
parcial para obtenção do Grau
de Doutor em Educação.

Aprovada em 15 de dezembro de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Luciana Esmeralda Ostetto
Universidade Federal Fluminense

Professora Doutora Elvira Cristina Martins Tassoni
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Dedico este trabalho aos meus três amores:

Wagner, Lucas e Pedro.

Escrevi a palavra flor.
Um girassol nasceu
no deserto de papel.
Era um girassol
como é um girassol.
Endireitou o caule,
sacudi as pétalas
e perfumou o ar.
Voltou a cabeça
À procura do sol
e deixou cair dois grãos de pólen sobre a mesa.
Depois cresceu até ficar
com a ponta de uma pétala
fora da natureza.

(Álvaro Magalhães)

AGRADECIMENTOS

*Conta as bênçãos, conta quantas são.
Recebidas da divina mão.*

*Uma a uma, dize-as de uma vez,
Hás de ver surpreso quanto Deus já fez...
(JOHONSON OATMAN JUNIOR)*

Agradeço primeiramente a Deus que nessa caminhada nunca me deixou sozinha. Ele esteve sempre ao meu lado cuidando de mim e me dando forças para continuar.

Ao Wagner pela paciência e companheirismo e aos meus amados filhos, Lucas e Pedro, que muitas vezes, abriram mão da minha presença para que eu pudesse dedicar-me a este trabalho.

À minha amada família: Sacht e Góes.

À Tati, querida irmã.

À minha mãe pelas orações e ao meu pai por ter sido meu exemplo de vida.

À Direção do Colégio Marista que me possibilitou estudar. Em especial, a Eveline.

Às crianças que participaram do estudo e que tanto me ensinaram.

À Alina, leitora dedicada das minhas produções.

Aos amigos do grupo de pesquisa do Nepales: Ednalva (querida Nalva), Janaína, Shenía, Dania, Vanildo, Luiz, Dilza, Dulcinéa, Monica, Ana Paula, pelas leituras do trabalho e incentivo.

Às professoras Cleonara Maria Schwartz, Elvira Cristina Martins Tassoni, Luciana Esmeralda Ostetto e ao professor Rogério Drago por aceitarem participar da banca e pelas preciosas contribuições.

À minha amada orientadora Cláudia Maria Mendes Gontijo, que me acolheu como orientanda e me ensinou e contagiou com o seu encantamento e dedicação à educação das crianças. A ela minha eterna admiração, carinho e respeito.

RESUMO

Este trabalho se constitui a partir dos estudos realizados na linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Adota uma abordagem sócio-histórica para a investigação qualitativa no campo das Ciências Humanas e tem por objetivo *investigar as relações entre desenho e escrita elaboradas por crianças de quatro anos de idade que frequentavam uma instituição de educação infantil*. Para a análise dos dados produzidos, toma por base os pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, cuja abordagem de linguagem ajuda a compreender o desenho e a escrita em sua dimensão discursiva, como enunciação. Com base nos processos observados nas relações ensino-aprendizagem e na interação verbal entre os sujeitos da pesquisa, seleciona, para a primeira parte do estudo, situações de ensino-aprendizagem vivenciadas pelas crianças e pela professora na sala de atividades. Na segunda parte das análises, seleciona produções realizadas para interlocutores reais e imaginários e finaliza com a análise de dados, inferindo que a distinção entre desenho e escrita é uma construção escolar, sustentando, desse modo, a tese de que *as diferentes linguagens mantêm relações entre si no curso do processo de apropriação da linguagem escrita* e essa coexistência permite a ampliação da imaginação criadora, a produção de marcas singulares e idiossincráticas nos textos produzidos pelas crianças, além de proporcionar uma compreensão de como as crianças se constituem no mundo.

Palavras-chave: Desenho. Dialogismo. Educação de crianças. Escrita. Linguagem.

ABSTRACT

This work is constituted from studies carried out on the Education and languages research line belonging to the Program of Post-Graduation in Education held at the Espírito Santo Federal University. It uses a socio-historical approach for the qualitative investigation in the field of Human Sciences and aims at *investigating* the relations between drawing and writing elaborated by four-year old children going to a children's educative institution. In order to analyze the data produced, it uses as basis, the theoretical assumptions from Mikhail Bakhtin, from the enunciate-discursive perspective, which language perspective helps understanding the drawing and writing on its discursive dimension as enunciation. Based on processes observed in the teaching-learning relations and in the verbal interaction among the research subjects, the work selects, for the first part of the study, teaching-learning situations experienced by the children and the Teacher in the activity room. In the second part of the analyses, it chooses the productions performed for the real and imaginary interlocutors and finalizes with the data analysis, inferring that the distinction between drawing and writing is a school construction, this way, it supports the thesis that different languages keep relations among them in the course of written language approach process and that such coexistence allows the expansion of the creative imagination, the production of singular and idiosyncratic marks within the texts produced by the children, besides providing a comprehension of how children are constituted in the world.

Keywords: Drawing. Dialogical relations. Children's education. Writing. Languages.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REVISÃO TEÓRICA	14
2.1	PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA DE EMÍLIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY: DISTINÇÃO ENTRE DESENHO E ESCRITA	14
2.2	PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: AS RELAÇÕES ENTRE DESENHO E ESCRITA NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA	23
2.3	ESTUDOS ATUAIS QUE ABORDAM A RELAÇÃO DESENHO E ESCRITA ..	27
3	DESENHO E ESCRITA COMO ENUNCIADOS	47
3.1	METODOLOGIA DE PESQUISA	51
3.1.1	Processo de inserção em campo	54
3.1.2	A instituição escolar: UMEI Tubarão	58
3.1.3	Sala de atividades	67
3.1.4	Sujeitos da pesquisa: as crianças	72
3.1.5	Sujeitos da pesquisa: a professora da turma	77
4	O ENCONTRO... INÍCIO DE UM DIÁLOGO	82
4.1	ESCREVER É DESENHAR E DESENHAR É ESCREVER	85
4.2	ESCREVER NOMES, DESENHAR NOMES	93
4.3	COMPREENSÃO DAS PROPRIEDADES DO DESENHO E DA ESCRITA	101
5	DISTINÇÃO DESENHO E ESCRITA: UMA CONSTRUÇÃO ESCOLAR	109

5.1 TEXTOS PARA INTERLOCUTORES IMAGINÁRIOS	113
5.1.1 Escritas para o lobo	116
5.1.2 Escritas para as ovelhas	126
5.1.3 Escritas para os filhotes das ovelhas	134
5.2 TEXTOS PARA INTERLOCUTORES REAIS	144
5.2.1 Escritas para pessoas da comunidade escolar	146
5.2.2 Escritas para os familiares	152
5.2.3 Escritas para os amigos da sala de atividades	172
5.2.4 Escritas para a professora Joaquina	186
5.2.5 Escritas para o dono da livraria	193
5.2.6 Escritas para o vendedor de livros	203
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: TECENDO SONHOS...	210
REFERÊNCIAS	215
APÊNDICES	221
APÊNDICE A – Protocolo de pesquisa	222
APÊNDICE B – Termo de autorização para participar da pesquisa	225
APÊNDICE C – Modelo de formulário de protocolo de observação participante ...	227
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com a criança	228
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com a professora	229
APÊNDICE F – Formulário para caracterização das crianças	231
APÊNDICE G – Formulário para caracterização da escola	233
APÊNDICE H – Formulário para caracterização da sala de atividades	236

APÊNDICE I – Formulário para caracterização da comunidade escolar e do corpo docente	237
APÊNDICE J – Relação de dias utilizados no trabalho em campo	238
APÊNDICE K – Caracterização das crianças	239
APÊNDICE L – Propostas didáticas nº 1, 2, 3, 4, 5	245

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, proponho-me¹ a compreender as relações entre desenho e escrita elaboradas por crianças de quatro anos de idade que frequentavam uma instituição de educação infantil. Meu interesse por esses processos e relações se constitui na experiência de vida pessoal e profissional, como professora alfabetizadora na educação infantil, pois a vivência na sala de atividades me provocava a entender como as crianças se apropriavam da escrita, como aprendiam a desenhar e a compreender as relações entre esses processos.

Além disso, minha formação em Arte levava-me sempre a discutir com as crianças questões relativas aos desenhos e pinturas que faziam parte do nosso cotidiano e também a pensar como a cultura na qual estávamos inseridos interferia nessas produções. Vale lembrar que, no final da década de 1980, mais especificamente por volta de 1986, quando iniciei minha carreira como professora, a boa-nova para a educação eram os estudos “revolucionários de Emília Ferreiro”, no campo de alfabetização, e, no campo da Arte, a abordagem Triangular² de Ana Mae Barbosa ganha destaque.

Como professora, esse contexto provocava-me incessantemente e movia-me a entender particularidades do processo do desenvolvimento gráfico infantil, por isso, em minha dissertação de Mestrado, investiguei *As marcas da cultura nos desenhos das crianças*. Agora busco, nesta pesquisa, compreender as relações entre desenho e escrita elaboradas por crianças de quatro anos, matriculadas em uma instituição de educação infantil. Para entender essas relações, observei propostas didáticas realizadas pela professora na sala de atividades da instituição voltadas para o trabalho com essas relações e, também, criei situações didáticas que foram propostas às crianças.

Sei que essa temática é estudada por psicólogos, pedagogos, linguistas, artistas etc. por provocar sentimentos e sensações que nos levam ao encontro do universo

¹ Nesta introdução, por se tratar de uma trajetória acadêmica e profissional pessoal, usarei a primeira pessoa do singular e, posteriormente, passarei a usar a primeira pessoa do plural por considerar que este trabalho é também uma atividade coletiva do grupo de pesquisa do qual faço parte.

²“Processo que orienta o ensino da Arte combinando três aspectos: a produção, a leitura de imagem e a contextualização” (BARBOSA, 2005, p.12).

infantil. Universo lúdico e cheio de rabiscos, imagens, números e letras, que constituem e são constituídos pelos escritores-desenhistas, por intermédio da vivência social e, portanto, nas experiências ao longo de suas vidas.

Com a finalidade de sustentar teórica e metodologicamente minhas indagações a respeito de como se constituem *as relações entre desenho e escrita*, organizei este trabalho de pesquisa em seis capítulos. O primeiro integra minhas reflexões iniciais. No segundo, analiso pesquisas cujas discussões se voltaram para a relação entre desenho e escrita. Nessa direção, dialogo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (1987), Luria (1929, 2010), Vigotski (1929, 1996),³ Azenha (1996) e Gontijo (2008).

No terceiro capítulo, delineei os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentaram esta tese a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem, principalmente a ideia de desenhos como enunciados. No quarto capítulo, iniciei minhas análises do *corpus* produzido e discuti as relações entre desenho e escrita a partir das observações das atividades desenvolvidas pela professora na sala de atividades da instituição de educação infantil. Para organizar as análises, dividi o capítulo em três seções: *Escrever é desenhar e desenhar é escrever*, *Escrever nomes, desenhar nomes* e *Compreensão das propriedades do desenho e da escrita*.

No quinto capítulo, analiso as propostas didáticas realizadas com as crianças com o objetivo de entender como elas estabelecem relações entre desenho e escrita ao escreverem para interlocutores imaginários/fictícios e reais. Finalizo tecendo considerações acerca da investigação realizada.

³ Para referenciar os textos dos autores da perspectiva histórico-cultural, usarei sempre duas datas, a primeira edição em russo e a do texto atual: Vigotski (1929, 1996) e Luria (1929, 2010).

2 REVISÃO TEÓRICA

Neste capítulo, dialogamos com pesquisadores que investigaram as relações entre desenho e escrita elaboradas por crianças no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Desse modo, buscamos sintetizar estudos teóricos que, ao investigar os processos de evolução ou de apropriação da linguagem escrita, se detiveram a explicar as relações elaboradas pelos sujeitos de suas pesquisas entre o desenho e a escrita. É importante acentuar que as pesquisas visavam a compreender o desenvolvimento da linguagem escrita. Apesar desse foco, trazem contribuições para a compreensão das relações entre o desenho e a escrita.

Iniciaremos a análise pelos estudos que integram a perspectiva construtivista a partir dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro (1987). Posteriormente, discutiremos os estudos da perspectiva histórico-cultural, tendo por base as pesquisas de Vigotski (1929, 1996) e de Luria (1929, 2010). Para finalizar, dialogaremos com estudos mais atuais: trabalhos de Azenha (1996), Gontijo (2008) e as teses de Serafim (2008) e Cavaton (2010), do banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

2.1 PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA DE EMÍLIA FERREIRO E DE ANA TEBEROSKY: DISTINÇÃO ENTRE DESENHO E ESCRITA

Como a criança aprende a ler e escrever? Essa foi a pergunta que, inicialmente, instigou as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Ambas se contrapunham aos métodos de alfabetização amplamente aplicados nas escolas da América Latina antes da década de 1980, principalmente os sintéticos, por postularem que as crianças aprendem por repetição e imitação de modelos. Essa inquietação levou as autoras, fundamentadas na teoria piagetiana e nos estudos da Psicolinguística moderna, a pesquisar sobre a gênese dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Esses estudos se tornaram, em nossa opinião, um divisor de águas entre pesquisas no campo da alfabetização, a partir do entendimento de que as crianças elaboram hipóteses sobre a escrita e não apenas memorizam modelos. No Brasil, esses estudos marcaram o pensamento e as práticas educacionais no campo da alfabetização desde a década de 1980.

Ferreiro e Teberosky (1985) buscaram entender como as crianças relacionam o oral e o escrito e as diferentes formas como compreendem essas relações. Assim, realizaram pesquisas com crianças que estavam em fase de aprendizagem do espanhol, sua língua materna, e utilizaram, em suas investigações, o método de exploração crítica de Piaget, que consiste em “[...] adaptar e a criar continuamente novas situações, a corrigir nossas perguntas, a atender a novos indicadores, mas cuidando sempre de manter constantes as áreas principais de indagação” (FERREIRO, 1987, p. 103). Verificaram, dessa forma, conforme postula Jean Piaget, que as crianças não são passivas; elas agem sobre o objeto do conhecimento, a escrita, construindo hipóteses sobre as relações entre o oral e o escrito.

A verificação dessas hipóteses levou Ferreiro e Teberosky (1985) a construir uma teoria fundada em fases de evolução da escrita e a entenderem que o processo de aquisição da escrita segue um percurso único e linear para todas as crianças. Tal proposição teórica pode ser questionada se tomarmos como referência a perspectiva histórico-cultural, no campo da Psicologia. Retomaremos esse aspecto posteriormente.

Não nos deteremos em todas as fases de desenvolvimento da escrita elaboradas por Ferreiro e Teberosky (1985), porque nos interessa entender o processo que leva à distinção entre desenho e escrita. Desse modo, é importante ressaltar que, nas fases de desenvolvimento da escrita, não há, para as autoras, após a distinção entre desenho e escrita, tentativas por parte da criança de estabelecer relação entre desenho e escrita, porque a evolução da escrita começa quando as crianças distinguem formas icônicas⁴ e não icônicas de representação. No que diz respeito ao nosso interesse de estudo, no início da primeira fase, segundo as autoras, as crianças distinguem desenho e escrita. Até alcançar esse primeiro nível, há uma progressão genética que leva à construção dessa distinção.

Ferreiro (1987) explica essa progressão que leva à distinção entre desenho e escrita. Conforme exposto no relato da pesquisa, a autora utilizou como metodologia o estudo de caso que envolveu 33 crianças. O primeiro grupo⁵ de crianças tinha costumeiramente acesso à língua escrita junto com seus pais, pares e convivia em

⁴ Sinais ou desenhos que representam as palavras de uma frase.

⁵ Grupo de crianças da classe média, indicadas na pesquisa como CM.

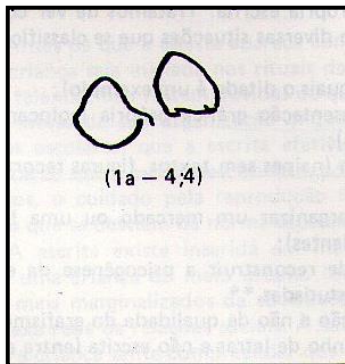
contexto de leitura; já o outro grupo⁶ não tinha acesso a materiais de leitura e escrita e também não participava de atos sociais que propiciam esse tipo de contato e apropriação.

Segundo Ferreiro (1987), o ponto principal era a dificuldade da criança em escrever-desenhar e, certamente, perceber onde ambas as ações se separavam, ou seja, a autora afirma que o desenho e a escrita percorrem caminhos diferentes e aponta que “[...] os desafios que as crianças enfrentam para constituir uma escrita é definir a fronteira que a separa do desenho” (FERREIRO, 1987, p. 104). Nesse sentido, como mencionamos, para a autora, a história de desenvolvimento da linguagem escrita começa quando a criança a distingue do desenho. Até esse momento, há um percurso genético que leva a essa diferenciação. A pesquisadora cita duas progressões:

[...] a diferença entre grafia-desenho, próxima à sua organização à forma do objeto, e a grafia-forma-qualquer, que não guarda com o objeto senão uma relação de pertinência, produto da atribuição, adquirindo a capacidade de simbolizar em virtude de um ato de relacionar feito pelo sujeito, e não por uma semelhança figurativa com o objeto (FERREIRO, 1987, p. 104).

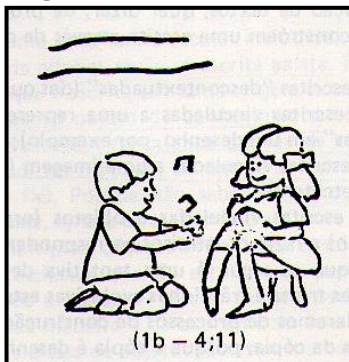
Inicialmente, a pesquisadora propõe uma *relação figurativa e espacial* entre desenho e escrita, citando o exemplo de uma criança que mantém, em todas as suas escritas, bolinhas e palitos (Fig. 1). Reitera que, em uma situação específica de compras no mercado, a criança relaciona as linhas com objetos retilíneos, como as vagens que comportam as ervilhas, e as bolinhas com objetos redondos, como as maçãs.

⁶ Crianças da colônia de paraquedistas, de classe baixa, identificadas como CB. Em relação às siglas, a pesquisadora situa o leitor esclarecendo: “[...] Não adotamos nenhuma classificação rigorosa de ‘classe social’. Nosso interesse foi centrado no contraste entre duas situações opostas com respeito ao acesso à língua escrita” (FERREIRO, 1987, p. 103).

Fig. 1 – Maçãs⁷

Fonte: Ferreiro (1987).

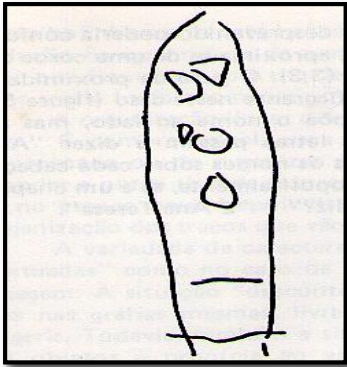
Posteriormente, mesmo tendo se passado alguns meses, a criança ainda produz a escrita indiferenciada, com curvas fechadas e traçados angulares (Fig. 2). Para colocar letras, ela insere grafismos bem próximos em cada figura que lhe é apresentada.

Fig. 2 – “...de criança”

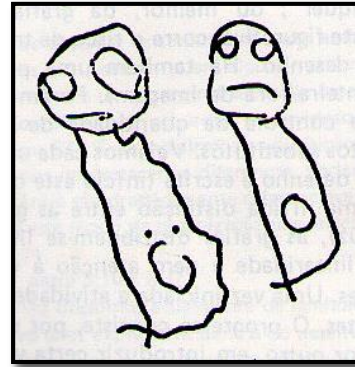
Fonte: Ferreiro (1987).

Segundo a autora, outro exemplo que permite observar essa progressão pode ser visualizado quando se pede à criança que coloque textos em seus desenhos. Nesse caso, as grafias são introduzidas dentro do próprio desenho (Figs. 3 e 4). Por isso, elas podem ser interpretadas como letras ou complemento do desenho, por exemplo, olhos e narizes dos bonecos, como mostram as figuras que se seguem.

⁷ Optamos neste trabalho por deixar em itálico as legendas com as quais nomeamos as figuras e, entre aspas, os títulos dados pelos autores.

Fig. 3 – Boneco

Fonte: Ferreiro (1987).

Fig. 4 – Soldados

Fonte: Ferreiro (1987).

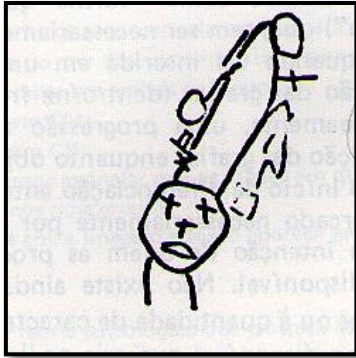
Segundo Ferreiro (1987, p. 105):

[...] A necessidade de incluir as grafias dentro do desenho responde a uma razão bem precisa: em todos os casos as grafias assim incluídas são apenas 'letras' que ainda 'não dizem' senão que guardam uma relação de pertinência tão frágil que se desvaneceria se a inclusão dentro dos limites da figura não a garantisse.

Ferreiro (1987) acredita que as crianças assim o fazem por não perceberem ainda a função da escrita. Infere que, na perspectiva das crianças, as letras/grafias inseridas no desenho não dizem nada, se não estiverem incluídas diretamente nos desenhos e com eles relacionadas, reiterando uma relação de pertinência da escrita no desenho. A proximidade espacial das letras e dos desenhos determina a significação que foi atribuída a eles.

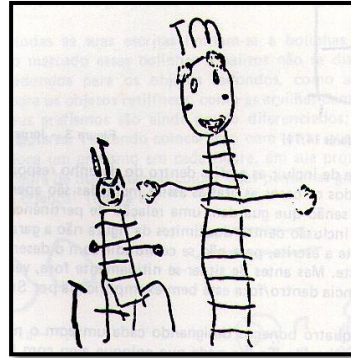
Gradativamente, as letras vão saindo de dentro dos desenhos e aparecem nos contornos. Isso acontece, segundo ela, para a escrita não se confundir com o desenho (Fig. 5), para, posteriormente, desvincular-se totalmente e tornar-se independente. Na Fig. 6, as letras colocadas nas cabeças dos bonecos podem parecer um detalhe ou um enfeite do desenho, porém são os nomes da desenhista e de sua irmã.

Fig. 5 – “...um palhacinho”



Fonte: Ferreiro (1987).

Fig. 6 – “Ana Teresa”



Fonte: Ferreiro (1987).

Outro ponto relevante para a autora na progressão dessas grafias, além da localização (dentro, próximo, fora da imagem), é a questão da *variedade e da quantidade*, pois, nesse caso, há também uma progressão simultânea na quantidade de letras e, conseqüentemente, na constituição dessas grafias como elementos substitutos. Ela pontua que, inicialmente, a distinção entre o que é desenho e o que é escrita parte da intenção da criança, pois não existe, em seus registros, um cuidado em termos de espaço ou linearidade como a escrita exige que se tenha, muito menos de quantidade ou variedade de caracteres. Numa outra fase, porém, o espaço disponível é que motivará a criança a dar uma maior qualidade às suas escritas, pois os limites farão com que ela vá progredindo em seus registros e, assim, teremos a introdução de grafias ordenadas, variadas e lineares.

Na concepção de Ferreiro (1987), a evolução da escrita e sua desvinculação do desenho acontecerão gradativamente, pois, segundo ela, nesse momento, a criança já é capaz de perceber que, para escrever as letras, tem que ter uma organização no espaço bem como linearidade e seqüência. De acordo com essa organização, observou dois tipos de mudanças na escrita-desenho. A primeira ocorre quando, a partir de palavras ditadas, a criança deveria escrever, e a segunda, quando a criança deveria escrever diante de uma imagem. Conforme Ferreiro (1987), quando foram fornecidas apenas as palavras ditadas, as crianças tiveram mais possibilidades de se desvincular do desenho e progredir em suas escritas, pois puderam focar mais nas grafias em relação à quantidade de letras que utilizam para escrever.

Em contrapartida, quando Ferreiro (1987) forneceu imagens diferentes para as crianças nomearem, outro aspecto pôde ser evidenciado e desenvolvido, ou seja, a qualidade das letras utilizadas, pois, da mesma forma que as imagens são diferentes, elas influenciarão a percepção das crianças ao observarem que as grafias também podem ser diferentes. Esse processo levou, segundo a pesquisadora, um determinado tempo, porque a criança, mesmo diferenciando a escrita de desenho e de marcas ornamentais, ainda não entende que as letras são *objetos substitutivos*, ou seja, ela sabe que a ação de escrever corresponde a deixar marcas sobre uma superfície, entendendo, porém, que devemos sempre reproduzir essas marcas e não, necessariamente, interpretá-las.

Para Ferreiro (1987, p. 108), a correspondência biunívoca (para cada desenho uma grafia) é o ponto principal de mudança na construção da escrita, pois pode ser observado que “[...] não se trata de mera coincidência – com o momento da passagem das letras-grafias-em-si às letras-objetos-substitutos, ou com o fato de situar se já francamente no período em que as letras não são somente ‘letras’, senão que ‘dizem algo’”.

É exatamente nessa passagem de entendimento das crianças de que as letras representam objetos substitutos, que Ferreiro (1987) acentua sua tese, já que, para ela, a escrita se desvinculará do desenho, tornando-se independente, ou seja, transformando-se em uma escrita instrumental. Desse modo, a criança entende que as letras escritas no texto formam os nomes dos objetos que queremos representar (quando ditados) ou que estão representados (quando desenhados). Porém, sinaliza que “O *nome* é, pois, a escrita atribuída, potencialmente, mas não necessária nem imediatamente interpretável” (FERREIRO, 1987, p. 112, grifo da autora).

Inicialmente, as crianças compreendem que o texto é uma etiqueta do desenho, quando lhes são apresentados textos e imagens, ou seja, um mesmo nome pode ser dado a várias imagens e, posteriormente, “[...] a novidade reside em que o texto se relaciona com o nome do objeto e não com o objeto (desenho) em si mesmo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 76). Portanto, faz-se necessário, de acordo com as autoras, colocar as letras em relação com o objeto para que a criança perceba que elas representam uma propriedade especial desse mesmo objeto que é o nome, que o desenho por si só não consegue representar. Outra característica

típica dessa fase é que as crianças, ao lerem o texto, tendem a “apagar” os artigos que acompanham o nome que identifica a imagem, ou seja, ao serem perguntadas sobre que é o desenho, respondem, utilizando o artigo (uma bola), porém, ao serem indagadas sobre o que diz o texto, respondem sem o artigo (bola).

Nessa progressão, Ferreiro (1987) ainda discute a *quantidade mínima e máxima de grafias* utilizadas pelas crianças ao nomear imagens. Em relação à quantidade mínima, ela exemplifica que as crianças não aceitam apenas uma grafia para representar uma imagem, porém ressalta:

Esta não é ainda a análise silábica própria do período de escrita silábica (quando a criança põe uma letra para cada sílaba da palavra) [...]. São apenas relações entre o completo e o incompleto: a uma incompletude (a da escrita) se faz corresponder outra incompletude (a do nome) (FERREIRO, 1987, p 114).

Ferreiro (1987) sinaliza que esse processo de diferenciação entre o desenho e a escrita é muito longo e nele podemos perceber o controle sobre a quantidade mínima e máxima dos signos que representam cada objeto, coincidindo com o período primitivo do realismo nominal, em que, de acordo com Piaget (1986), a criança não consegue conceber a palavra e o objeto a que esta se refere como duas realidades distintas. A quantidade de caracteres (Fig. 7) dependerá do tamanho do objeto, da idade, do peso e, ainda, é preciso que a quantidade seja constante. Nesse momento, ela será variada com diferentes tipos de grafias.

Fig. 7 – Diferentes tipos de grafia

CASA	mm	010	CASA (PEQUENA)
		101	CASA (GRANDE)
SENHOR	4	106	MAÇÃS (3)
		011	MAÇÃ (1)
ESPIGA (GRANDE)	4P	110	CRIANÇAS (5)
		110	CRIANÇA (1)
ESPIGA (PEQUENA)	4	011	CRIANÇAS (2)
ESPIGAS (3)	4P P	(7b - 5:3)	

Fonte: Ferreiro (1987).

Segundo a autora, a partir daí, a criança inicia o conflito cognitivo que a levará à hipótese silábica, cuja reflexão será em relação ao *todo* e às *partes* da escrita, pois

[...] esta escrita parece-nos trazer consigo duas consequências que nenhuma outra pode apresentar: é o primeiro exemplo claro de escrita livre de contexto, de escrita cuja interpretação não depende da imagem que se situa em suas proximidades ou do objeto que lhe fornece base material. Em segundo lugar, provê uma informação segura acerca de que a ordem dos elementos não pode ser qualquer uma (pelo menos a inicial do nome próprio converte-se rapidamente em 'a minha', 'a do meu nome', muito antes de funcionar como primeira sílaba deste). Finalmente, funcionará como fonte permanente de conflitos, já que as sucessivas hipóteses que a criança vai elaborando – e muito particularmente a hipótese silábica – não recebem confirmação ao enfrentar-se com a escrita do nome próprio (FERREIRO, 1987, p. 121).

Nesse sentido, o nome próprio funcionará, na perspectiva de Ferreiro (1987), como fonte de informação e, conseqüentemente, como objeto de conflito para a constituição da escrita. Vale ressaltar que Ferreiro e Teberosky (1985) investigaram o processo de evolução da leitura e da escrita, buscando compreender as relações que as crianças estabelecem entre o oral e o escrito desde o momento em que elas começam a utilizar letras para escrever ou quando percebem a distinção entre desenho e escrita. As autoras, então, dedicaram-se a compreender a pré-história dessa escrita, porque consideram que é pouco conhecida pela escola e pelas famílias e, também, porque acreditam que essa fase nos mostra:

[...] no estado mais puro os processos construtivos que aparecem quando o sujeito tenta apropriar-se do conhecimento dos outros; porque permitem-nos compreender quanto há de criatividade na busca de regularidades, de princípios gerais, de hipóteses generativas nesse período que, à primeira vista, aparece como confuso e desordenado (FERREIRO, 1987, p. 122).

Não podemos negar as contribuições das pesquisadoras para o meio acadêmico e educacional, no sentido de ajudar a repensar as práticas de ensino da leitura e escrita até então constituídas. No entanto, é necessário notar que elas percebem relações entre desenho e escrita somente antes de as crianças começarem a história da escrita. Em outros termos, apesar de considerarem uma pré-história da escrita, elas não pensam na possibilidade de as crianças buscarem elaborar

relações entre desenho e escrita após começarem a utilizar letras para escrever ou após a distinção inicial entre desenho e escrita. Ao tratar da leitura com imagens, Ferreiro e Teberosky (1985) acentuam que a distinção entre o desenho e a escrita é que possibilitará a progressão genética da escrita, pois inferem que, mesmo mantendo relações muito estreitas com o desenho, a escrita não é derivada dele.

2.2 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: AS RELAÇÕES ENTRE DESENHO E ESCRITA NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

A perspectiva histórico-cultural, no campo da Psicologia, parte do pressuposto de que o pensamento humano é construído dinamicamente em um ambiente histórico-cultural e essencialmente social. Desse modo, no que diz respeito à pré-história da escrita nas crianças, parte do suposto de que o desenvolvimento da escrita tem início no momento em que elas começam a estabelecer as primeiras relações com o outro que vive em seu entorno.

Para Vigotski (1929, 1996),⁸ o gesto se constitui como um dos primeiros elementos mediadores entre a criança e o mundo. O aparecimento do gesto como signo visual precede e integra o desenvolvimento da linguagem na criança. Dessa forma, em alguns momentos, o gesto é uma escrita no ar e, em outros, uma fixação do próprio gesto. Como assinala Vigotski (1996, p. 186):

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

O gesto da criança está na gênese do signo escrito ou da escrita. Quando, por exemplo, aprendem a fazer os primeiros rabiscos, as crianças, por não conhecerem a finalidade da escrita, imitam os gestos dos adultos ao escrever. Além disso, para o autor, não seria exagero pensar que o gesto indicativo que serve de mediador entre

⁸ Durante o trabalho, utilizaremos sempre duas datas, quando nos referirmos ao texto *A pré-história da linguagem escrita*, de Vigotski, citaremos a data da primeira edição em russo, 1929, e do texto atual, 1996.

a criança e o adulto pode ser entendido como uma “escrita no ar”. O nexó genético entre o gesto e a linguagem escrita leva as crianças às brincadeiras, ou seja, aos jogos infantis.

Vigotski (1929, 1996) observa, ainda, que, na brincadeira simbólica, a criança substitui objetos e pessoas reais por outros imaginários:

[...] el juego simbólico infantil puede entenderse como un sistema del lenguaje muy complejo que mediante gestos informa y señala el significado de los diversos juguetes. Sólo en la base de los gestos indicativos, el juguete va adquiriendo su significado; al igual que el dibujo, apoyado al comienzo por el gesto, se convierte en signo independiente (VIGOTSKI, 1996, p 188).

Assim, a relação entre o objeto da brincadeira e o objeto que ele representa não importa para as crianças, pois o que é relevante é a forma como o objeto será utilizado para atender às necessidades delas. Os gestos é que darão sentidos variados aos objetos das brincadeiras.

Em suas brincadeiras, as crianças tendem a diminuir as mímicas e expressões gestuais para dar lugar à fala. Para Vigotski (1929, 1996), tanto o desenho quanto a escrita constituem-se sobre a base da linguagem verbal e ambos podem ser vistos como diferentes momentos no desenvolvimento da linguagem escrita. Ele sinaliza, em seus estudos, que é a linguagem verbal que regula as atividades da criança e isso possibilita mudanças significativas em relação ao desenho e à escrita, cujas nuances abordaremos a seguir.

Quanto ao desenho, podemos pensar na forma como, na sua gênese, ele é constituído, ou seja, a criança desenha de memória. Desenha o que conhece sobre o objeto e não sobre o que está vendo. Para Vigotski (1929,1996), o desenho constitui a atividade artística preferencial das crianças e sua origem pode ser encontrada nos rabiscos.

Ao desenhar, a criança relata a construção de suas produções de forma como se contasse uma história. Fala e grafismos se misturam e se constituem intrinsecamente. Um mesmo rabisco pode significar diferentes objetos ou pessoas, dependendo do modo como as crianças narram seus desenhos. Nessa situação, a

fala é posterior ao desenho, portanto não existe um planejamento, uma intenção para tal. Num segundo momento, Vigotski (1929, 2007, p. 136)⁹ sinaliza que “Há um momento crítico na passagem dos simples rabiscos para o uso de grafias como sinais que representam ou significam algo”.

De acordo com Vigotski (1929,1996), a criança só consegue simbolizar quando desloca sua fala do final para o início do desenho, antes de realizá-lo. Ao planejá-lo, trazendo sua fala para o começo, ela sinaliza que existe uma intenção e, nesse sentido, a fala começa a ordenar o desenho e a criança compreende que o desenho é uma representação do objeto e não o objeto em si mesmo. Nesse processo de mudança, de transformação, a criança demonstra que tem condições de simbolizar, ou seja, de agir com os elementos e as informações que foram histórica e culturalmente construídos, e essa aprendizagem é sustentada pela linguagem verbal e mediada pelo outro.

Quanto ao simbolismo na escrita, Vigotski (1929, 1996) assinala que foi Luria (1929, 2010) que se dedicou a ele, estudando-o sistemática e profundamente. Então, Luria (1929, 2010) interessa-se pelo período anterior à entrada das crianças na escola e, conseqüentemente, anterior ao uso de um sistema de escrita convencional. Segundo ele, a escrita da criança começa antes de ela entrar na escola, e todos os processos para a apropriação da escrita serão mediados por pessoas que já dominam o código escrito.

Luria (1929, 2010), em suas pesquisas, utiliza o método instrumental ou histórico-genético e lança tarefas aos sujeitos. Ele sugeria que os sujeitos da sua pesquisa (crianças e adultos) reproduzissem oralmente uma série de palavras que eram ditadas pelo pesquisador. Pelo fato de o conjunto de palavras exceder a capacidade de memorização, então eram desafiados pelo pesquisador a usar a escrita como recurso mnemônico.

Por meio das ações e dos registros produzidos pelos sujeitos nessa situação, o autor percebe os processos que levam à utilização da escrita como recurso mnemônico. Assim, em primeiro lugar, apresenta, em seu texto, escritas que ele denominou de pré-instrumental. Os sujeitos produziam rabiscos indiferenciados que

⁹ Essa tradução foi retirada do livro *A formação social da mente*, mais especificamente do Capítulo 8,

não auxiliavam a lembrar as palavras e frases que escreveram. Destaca, porém, que uma criança (sujeito da pesquisa) produziu uma escrita que ajudou a lembrar os significados anotados. Esse tipo de escrita foi denominado escrita topográfica, pois a criança partia da localização dos registros para lembrar as palavras e, pela primeira vez, surgiam traços que se tornavam símbolos mnemotécnicos. Luria (1929, 2010) infere, porém, que essa escrita ainda não podia ser considerada como instrumental, porque apresentava certa instabilidade, ou seja, a criança lembrava durante alguns momentos, mas, no decorrer de dias, ela esquecia o que tinha escrito.

No entanto, essa escrita pode ser considerada como precursora da linguagem escrita. Luria (1929, 2010) observa, no caso das escritas indiferenciadas, seu caráter imitativo, sugerindo que os sujeitos só se interessavam em “escrever como os adultos”, e essa escrita era dissociada da finalidade de lembrar. Luria (1929, 2010) conclui, como Vigotski (1929, 1996), que existe uma relação entre o gesto e a escrita no desenvolvimento da linguagem escrita, pois os sujeitos imitavam os gestos dos adultos ao produzirem os primeiros rabiscos e, dessa forma, demonstravam não compreender o simbolismo da escrita.

Luria (1929, 2010) explica, então, sob quais condições o desenho surge com função de escrita. Ele introduz, no conteúdo das frases a serem escritas, fatores como quantidades, cores, formas etc. Esses elementos “[...] fazem com que a criança mude rapidamente de uma escrita que funciona como gestos indicativos para uma escrita que contém os rudimentos da representação” (VIGOTSKI, 2007, p. 140). Esse tipo de escrita (denominada pictográfica) sugere que as crianças ainda estão lidando com simbolismos de primeira ordem.

A divulgação dos estudos de Vigotski (1929, 1996) e Luria (1929, 2010) acontece, no Brasil, concomitantemente às pesquisas da *Psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Não pretendemos, nesta seção, elaborar comparações entre os estudos de Luria (1929, 2010) e os de Ferreiro (1987), pois outros autores o fizeram e, por isso, trataremos delas sucintamente na próxima seção. No que diz respeito à relação desenho e escrita, ambos os autores, apesar de partirem de matrizes teóricas diferentes, demonstram que há relações entre desenho e escrita. Entretanto, para Luria (1929, 2010), o desenho integra o

desenvolvimento da escrita em sujeitos que não têm o domínio da escrita convencional. Para Ferreiro, mesmo que haja uma relação entre essas duas formas de linguagem, ela termina quando se inicia o processo da evolução da escrita, ou seja, quando as crianças passam a usar letras para escrever. Resta-nos saber, a partir dos estudos desenvolvidos por outros autores, se, de fato, essa relação termina, pois nem mesmo o estudo de Luria (1929, 2010) nos dá elementos para concluir sobre essa questão. Diante dessas considerações, faz-se necessário compreendermos como, na contemporaneidade, esse aspecto tem sido estudado.

2.3 ESTUDOS ATUAIS QUE ABORDAM A RELAÇÃO ENTRE DESENHO E ESCRITA

Com o objetivo de ampliar nossa revisão, dialogaremos, inicialmente, com os estudos de Azenha (1996) e de Gontijo (2008) e, posteriormente, com as teses de Serafim (2008) e Cavaton (2010). Acreditamos ainda que, no percurso de nossa pesquisa, outros trabalhos nos ajudarão a compor o objeto de estudo, pois o diálogo será a nossa ancoragem teórica, haja vista que Bakhtin (2000, p. 294) nos impele a pensar que: “[...] O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal” e escrita. Nesse sentido, o intuito desta revisão é articular nosso objeto no fluxo discursivo da produção acadêmica atual e, a partir daí, levantar hipóteses, fazer aproximações, descrever convergências e divergências com o conjunto dessa produção.

Azenha (1996), ao comparar as investigações de Ferreiro e Teberosky (1985) e Luria (1929, 2010), infere que o percurso genético de aquisição da escrita proposto por este último amplia a ótica dos postulados das autoras. Assim, “[...] o recurso a essa segunda interpretação genética da aquisição implica a possibilidade de preenchimento de lacunas, particularmente as que se referem aos períodos primitivos da gênese” (AZENHA, 1996, p. 11).

A autora assinala, como ponto divergente das pesquisas de Luria (1929, 2010) e Ferreiro e Teberosky (1985), a questão da datação, da época em que as pesquisas de ambos foram realizadas e os sujeitos integrantes da pesquisa, pois, para ela, as crianças argentinas que participavam da pesquisa, diferentemente dos sujeitos

pesquisados por Luria (1929, 2010), estavam “[...] inseridas em um contexto moderno urbanizado, sujeitas a um maior contato com a escrita” (AZENHA, 1996, p. 63). Como mencionado, os sujeitos que participaram da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1985) já estavam em um ambiente escolar, enquanto os sujeitos pesquisados por Luria (1929, 2010) não tinham contato com a escrita e, desse modo, o autor pôde observar momentos primitivos desse processo.

Azenha, em 1996, desenvolve sua pesquisa apoiada em Ferreiro e Teberosky (1985) quando escolhe crianças que já tinham acesso à escola e, na pesquisa de Luria (1929, 2010), quando explora com os sujeitos do seu estudo a mesma experiência desenvolvida por ele. Nesse sentido, Azenha (1996) tem como foco duas questões: primeiro “[...] o valor heurístico das hipóteses de Luria sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na criança” e, segundo,

[...] identificar, concretamente, a frequência de sujeitos na população pré-escolar, que, antes do ensino formal da linguagem escrita, pudessem exibir desempenhos escritos semelhantes aos identificados no trabalho que o pesquisador soviético empreendeu sob a orientação de Vygotsky (AZENHA, 1996, p. 72).

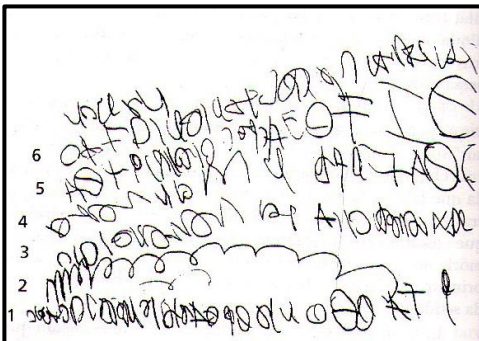
Vale lembrar que o grupo pesquisado, conforme sinalizado por Azenha (1996), faz parte de um contexto bastante diferente, pois já conhecia a escrita na escola, apesar de, como assinalado pela pesquisadora, esse contexto não oferecer aos sujeitos pesquisados atividades de lecto escritura de forma sistemática, pelo contrário, o trabalho desenvolvido na escola cuidava mais do aspecto disciplinar e físico das crianças. Porém, é nesse contexto que reúne evidências de como se constrói o percurso de desenvolvimento da escrita, analisando o “[...] produto gráfico [e] [...] a forma pela qual se processam e se constituem atividades psicológicas complexas relacionadas à aquisição da escrita” (AZENHA, 1996, p. 178).

A pesquisadora investiga esses processos por meio de tarefas, cujas orientações consistiam na apresentação oral de uma lista de palavras que deveriam ser lembradas pelas crianças. Inicialmente, não foi dado nenhum recurso externo para que a criança lembrasse essas palavras, somente depois foi explicado que ela poderia escrever para lembrar e, ainda, que deveria ler logo após o término da escrita.

O primeiro aspecto observado pela autora remete ao reconhecimento de que a criança não está alheia aos elementos socialmente construídos da linguagem escrita, pois demonstra, em suas escritas, linearidade, direção, variedade de traços, marcas arbitrárias etc. Dessa maneira, segundo a autora, Ferreiro e Teberosky (1985) estavam certas ao afirmarem que, nessa fase, a criança já distingue desenho e escrita, por isso se recusaram a usar elementos figurativos, ou seja, inicialmente, a criança utiliza uma escrita imitativa com elementos arbitrários (letras e outros sinais) e não os desenhos.

O segundo aspecto evidenciado foi em relação à produção da criança, pois, na escrita imitativa, com características da escrita adulta, ela utilizava traços imitativos de letra cursiva, linhas, bolinhas, letras e pseudoletras (Fig. 8). No entanto, é perceptível para a criança que sua escrita não tem uma utilidade funcional, o que, de certa forma, fazia com que ela tivesse reações de frustração.

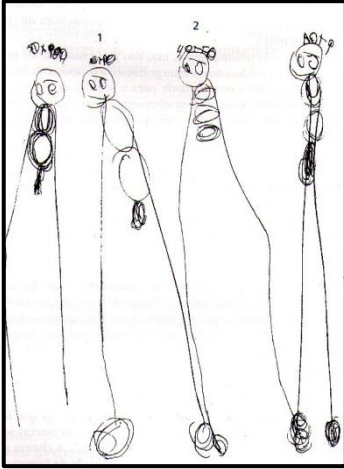
Fig. 8 – Escorregador, balança...



Fonte: Azenha (1996).

Posteriormente, a pesquisadora insere no conteúdo das frases elementos como contrastes de quantidade e referentes abstratos, fazendo com que a criança busque a codificação gráfica desses atributos, ou seja, uma significação gráfica para aquilo que quer representar. Nesse momento, existe um conflito entre o que é desenhar e escrever e, assim, a criança, ao ser questionada se desenhou ou escreveu, responde que fez os dois (Fig. 9), pois existe a necessidade de uma ação complementar a outra no sentido de retornar para a pesquisadora aquilo que lhe foi dado como tarefa, que era lembrar e ler o que escreveu.

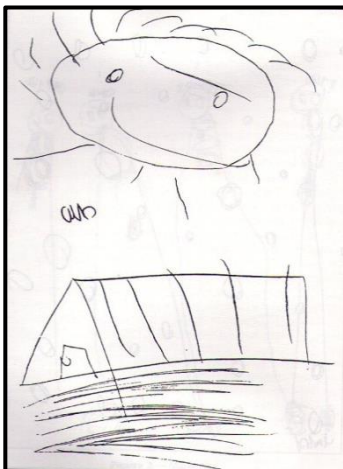
**Fig. 9 – Uma boneca,
bastantes bonecas**



Fonte: Azenha (1996).

Numa outra sugestão de escrita dada por Azenha (1996), *No sol está calor* (Fig. 10), a criança é levada a um novo desafio. Ela desenha e escreve marcas, sugerindo que seja o nome da casa, confirmando a *hipótese do nome* indicado por Ferreiro e Teberosky (1985), além disso, oral e genericamente, diz que está calor. Ela utiliza, nesse momento, sua produção gráfica como função mnemônica, pois já não recorre mais aos objetos concretos, mas sim à sua representação.

Fig. 10 – “...que está calor”



Fonte: Azenha (1996).

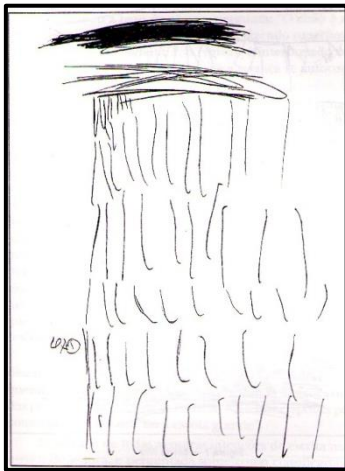
Diferentemente do que propõem Ferreiro e Teberosky (1985), que afirmam que o desenho aparece antes ou depois da escrita como complemento, para Azenha (1996), ele exerce um duplo sentido, pois sugere que ele é a escrita e complementa a escrita. Nesse aspecto, Azenha (1996, p. 97) sinaliza que:

[...] Embora isso indique claramente a natureza referencial da representação que a criança faz da escrita, o que é inteiramente novo é o aparecimento do desenho como resposta para uma proposta de escrita, em um momento em que foi superada a distinção entre desenhar e escrever.

A natureza da proposta da pesquisadora era que a criança utilizasse sua produção gráfica para ajudar a lembrar, ou seja, como recurso mnemônico. Dessa forma, tanto o desenho como a escrita tornaram-se instrumento para tal, pois foram empregados pela criança para esse fim. Os conteúdos inseridos nas frases demonstraram que podem ajudar a criança a criar estratégias de representação para lembrar o significado dos registros escritos, o que pode ser considerado o primeiro salto qualitativo da produção escrita, porque não mais representa o objeto em si, mas tornou-se um recurso auxiliar para a memória, o que foi confirmado também nas pesquisas de Luria (1929, 2010). Azenha (1996) deixa claro que a criança sabe distinguir escrita de desenho, porém o procedimento adotado é que faz com que ela busque estratégias de recuperação do que foi escrito. Assim, “[...] essa convergência pode ser então avaliada como produtora de uma escrita qualitativamente superior pela nova estrutura psicológica que anuncia e inaugura” (AZENHA, 1996, p. 101).

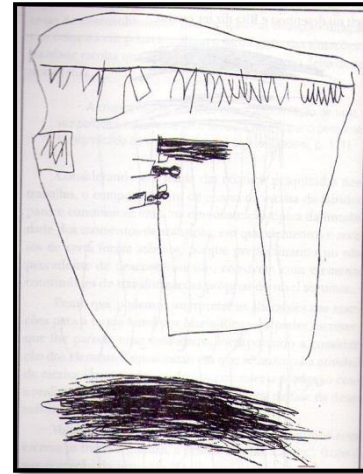
A terceira observação se deu a partir da inserção de aspectos que pudessem ser distinguidos pelo ritmo e pela extensão linguística das palavras e frases ditadas para a criança escrever (Fig. 11). Mesmo que a pesquisadora tenha enfatizado que a atividade era de escrita, o desenho novamente aparece como apoio na hora da leitura, o que se repete também quando se inserem contrastes de cor e quantidade (Fig. 12).

**Fig. 11 – “Aqui é a chuva
O chão é bem preto...”**



Fonte: Azenha (1996).

Fig.12 – Bastantes bandeirinhas



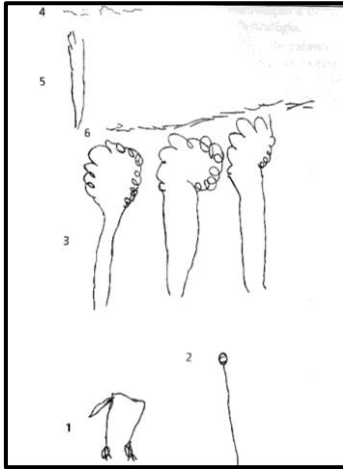
Fonte: Azenha (1996).

Em seus registros, a criança abre mão de alguns elementos para utilizar, de modo simbólico, os sinais gráficos (traços topográficos e desenhos de representação) e, nesse sentido, segundo Azenha (1996, p. 182), temos um “[...] paradoxo: a um produto mais próximo da convenção escrita está associado um funcionamento psicológico primário seguido por um produto escrito mais distante da convenção com um funcionamento psicológico mais elaborado”.

A criança utiliza o grafismo de forma organizada e, embora num primeiro momento nos pareça muito rudimentar, ele é extremamente funcional e mais útil do que a escrita imitativa, pois, inicialmente, a criança distingue o que era escrita e o que era desenho, porém sua escrita imitativa, sem nenhuma forma figurativa, não lhe dava condições de utilização prática, diferentemente das escritas com recurso gráfico que lhe permitiam fazer algo.

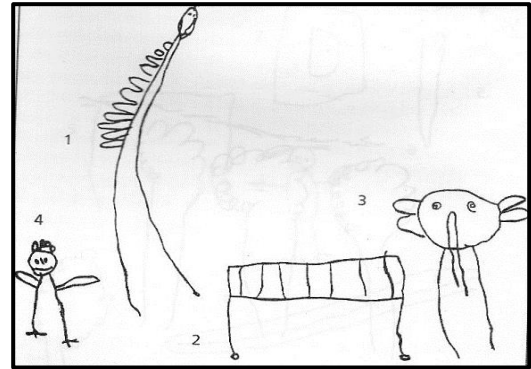
Essas escritas são ensaios, estratégias que a criança elabora para operar simbolicamente, portanto, são processos psicológicos. A partir daí, os desenhos são simplificados e a escrita (ainda pictórica) inaugura um avanço qualitativo pela aproximação que a expressão escrita exhibe em relação ao registro do conteúdo. Essa diferença pode ser reconhecida quando a criança precisa desenhar para lembrar utilizando traços simplificados (Fig. 13) e apenas desenhar, acrescentado detalhes minuciosos (Fig. 14).

**Fig. 13 – O elefante, o
pescoço da girafa...**



Fonte: Azenha (1996).

Fig. 14 – Um elefante, uma girafa...



Fonte: Azenha (1996).

Concomitantemente a todo esse processo experimental, é importante situar que a criança pesquisada estava inserida em um ambiente escolar que avançava no ensino do sistema convencional de escrita, fazendo-a refletir mais sobre sua própria escrita. No entanto, o desconhecimento do valor sonoro ainda não dá condições de leitura para a criança, levando-a, como cita Azenha (1996, p. 184), a uma atitude de negação: “[...] A ininteligibilidade do grafismo para seu próprio produtor leva a uma atitude de negação da escrita e à utilização do desenho detalhado”.

Posteriormente, a criança coloca atributos do referente em suas escritas, porém ela se recusa a empregar o desenho, pois tem conhecimento das regras do sistema escrito, impedindo-a, segundo Azenha (1996, p. 185-186), de contrariar “[...] a ‘ética do sistema, [ou seja], [...] a criança tem plena consciência do que é legítimo utilizar para escrever”, superando o sincretismo que existia entre letras e desenho e iniciando uma nova e significativa mudança no processo de aquisição da linguagem escrita, cuja aprendizagem do valor sonoro das letras remeterá aos conteúdos específicos da anotação.

Ponto relevante a ser considerado entre as pesquisas de Ferreiro (1987) e Azenha (1996) é que a primeira pesquisadora, ao trabalhar a interferência dos aspectos quantificáveis dos objetos no desenho, percebe que eles não provocam o surgimento de escritas por imagens, diferentemente da segunda pesquisadora, que

observou que a leitura feita pelas crianças ocorreu por meio da imagem, comprovando sua hipótese de que os desenhos têm função de escrita, reconhecendo, em sua pesquisa, a escrita pictográfica já mostrada nas pesquisas de Luria (1929, 2010).

Consideramos que os estudos de Azenha (1996) são fundamentais para nossa investigação, pois nos fornecem reflexões e ampliam nossas lentes sobre a relação desenho e escrita realizada pela criança. Entretanto, apesar de evidenciar as diferentes matrizes teóricas que orientam as pesquisas de Luria (1929, 2010) e Ferreiro e Teberosky (1985), apontam para uma possibilidade de complementaridade entre as pesquisas.

Em desacordo com essa possibilidade de complementaridade, Gontijo (2008) buscou, a partir da perspectiva histórico-cultural, no campo da Psicologia, construir bases teóricas e metodológicas que fundamentaram sua pesquisa. Assim como Luria (1929, 2010), utilizou o método histórico-genético elaborado pela escola de Vigotski. Porém, de maneira divergente, ao elaborar as propostas de produção escrita, criou situações em que as crianças eram incentivadas a produzir oralmente textos e, em seguida, a escrevê-los. Tanto nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (1987) como nos estudos de Luria (1929, 2010), os sujeitos pesquisados eram orientados a escrever palavras e orações previamente construídas pelos pesquisadores com a finalidade de demonstrar os processos de desenvolvimento da escrita. O estudo da Azenha (1996) tomou os mesmos parâmetros construídos por Luria (1929, 2010). Gontijo (2008), no entanto, não tinha a intenção de interferir no conteúdo das produções das crianças, ao contrário, ela também queria captar as enunciações e os sentidos que eram criados no processo de produção de texto.

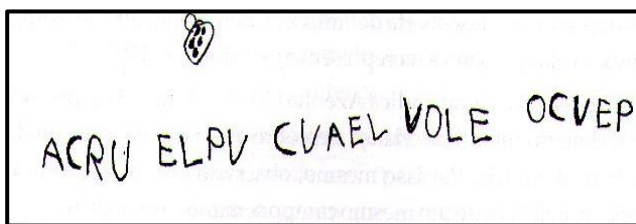
Gontijo (2008), mesmo não tendo como objetivo central, em sua pesquisa, investigar as práticas de leitura e de escrita, não teve como deixar de evidenciar esses aspectos a partir do modo como as crianças elaboravam suas produções gráficas. No que se refere às relações entre desenho e escrita, os resultados de seu estudo, assim como os de Azenha (1996), incitam-nos a pesquisar a relação entre desenho e escrita. Gontijo (2008, p.199) sinaliza a “[...] necessidade de focar determinados momentos do desenvolvimento da escrita na criança e a possibilidade de estudos

sobre outras formas de simbolismo que estão relacionadas com a escrita”, tomando como referência as suas contribuições e da perspectiva histórico-cultural, em particular os estudos de Vigotski (1929, 1996) e Luria (1929, 2010).

Quanto aos resultados do estudo de Gontijo (2008), observou que a presença de fatores, como forma, cor, quantidades... nos textos produzidos oralmente pelas crianças, permitiu que a escrita expressasse significados, ou seja, as crianças lembraram os textos registrados, ou pelo menos parte deles, com auxílio da escrita. Constatou ainda que alguns aspectos ajudavam na leitura ou a lembrar o texto, pontos que também foram observados nas pesquisas de Luria (1929, 2010) e Azenha (1996).

Gontijo (2008) nos informa que, no grupo pesquisado, as crianças já participavam de atividades de escrita na instituição de educação infantil, porém havia crianças que iniciaram a produção de texto utilizando desenhos. É importante ressaltar que esse tipo de resposta, por meio de uma escrita pictográfica, aconteceu num primeiro momento, pois, posteriormente, a própria pesquisadora estimulava a criança a escrever utilizando letras e não desenhos, como na solicitação da escrita do texto *O telefone* (Fig. 16), em que a criança utiliza letras porque a pesquisadora insistiu para que ela escrevesse por meio desse recurso.

Fig. 16 – O telefone



Fonte: Gontijo (2008).

Com relação à escrita, Gontijo (2008) diz que a criança sabia a diferença entre escrever e desenhar, portanto o emprego de formas icônicas ou escrita pictográfica surgiu em função da situação, ou seja, pelo fato de as crianças serem incentivadas a escrever os textos com a finalidade de lembrá-los ao final do registro. Como não poderiam fazê-lo, apoiando-se exclusivamente na escrita, desenhavam.

Esses dados contradizem as inferências de Ferreira (1996) que não concebe esse tipo de relação. Assim, nos estudos de Azenha (1996) e de Gontijo (2008), não existe a ideia de que o desenho antecede a escrita, pelo contrário, eles coadunam com o pensamento de que desenho e escrita se misturam e se relacionam em determinados momentos e condições, portanto necessitam ser investigados para serem mais bem compreendidos.

Nessa perspectiva, consultamos o banco de teses e dissertações, no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, durante os meses de março e abril de 2012, com a finalidade de encontrar estudos que tematizam as relações entre desenho e escrita. Identificamos duas teses: a de Maria Fernanda Farah Cavaton (2010) e a de Monica de Souza Serafim (2008).

Considerando que elas discutem a relação desenho e escrita, entendemos que a análise inicial de ambas deve ser cotejada com vistas ao diálogo simultâneo. A primeira tese analisada, de Mônica de Souza Serafim, foi defendida na Universidade Federal do Ceará, e a segunda, de Maria Fernanda Farah Cavaton, foi desenvolvida na Universidade de Brasília. Ambas contribuem para pensar a relação entre desenho e escrita e, também, indicam a necessidade de investigar outras formas de simbolismo no processo de desenvolvimento das crianças.

Quanto aos objetivos de cada pesquisa, sinalizamos que Serafim (2008), ao investigar as estratégias que a criança utiliza para lidar com os planos da realidade e da imaginação, usa, como recurso, o conto infantil *Chapeuzinho Vermelho*. Cavaton (2010), por sua vez, ao descrever e analisar os sistemas simbólicos, como a fala, o desenho e a escrita, também adota, como recurso, as histórias e a escrita de palavras pelas crianças. Ambas utilizam, como descritores desse processo de análise, as funções simbólicas que se relacionam com a linguagem escrita e verbal, e essa aproximação é o que destacaremos, descrevendo como cada uma das autoras, a partir de seus pressupostos teóricos, entende a linguagem oral e como ela permeia a produção do desenho e da escrita.

Inicialmente, Serafim (2008) sustenta sua tese nas concepções de Baptista (2005), pois, segundo esse autor, as estratégias utilizadas pelas crianças significam um querer-dizer, ou seja, um trabalho singular dela com a língua. Desse

modo, a autora sugere que as crianças fazem um esforço para registrar de formas diferentes das usuais os textos que produzem, pois conseguem interagir melhor com o leitor.

Sabemos que essa interação pode ocorrer por meio de signos verbais e não verbais e, assim, Cavaton (2010, p. 23), ao abordar a linguagem, deixa claro que seu interesse é fazer um recorte do momento em que “[...] a criança está construindo a linguagem escrita, tendo a influência da fala social e egocêntrica e do desenho, enquanto modos de comunicação”. Assim, esse trabalho se aproxima consideravelmente do nosso interesse de pesquisa, pois também queremos observar amiúde como acontece o processo de constituição da linguagem escrita e a relação existente entre o desenho e a escrita. Contudo, não percebemos a fala, a escrita e o desenho apenas como modos de comunicação, mas como formas simbólicas que se constituem nas crianças e que integram o desenvolvimento mais amplo da linguagem infantil. De acordo com Vigotski (1929, 1996), há elos genéticos entre essas funções psicológicas que podem nos ajudar a explicar a origem e o desenvolvimento de cada função em particular.

Serafim (2008) enfatiza que seu objeto de pesquisa é a relação imaginação e escrita, desenho e imaginação. Para discutir o desenho e a imaginação, fundamenta-se em Bérqson (1999) que assinala, segundo a autora, que “[...] tudo o que vemos é registrado como imagens, as representações do mundo podem ocorrer tanto por meio de imagens pictóricas quanto sonoras, como as palavras” (SERAFIM, 2008, p. 12). A autora fundamenta-se, ainda, em Vigotski (1996), considerando que a linguagem

[...] representa um passo fundamental no desenvolvimento da imaginação da criança, pois as palavras permitem que a criança expresse algo que não coincide com o arranjo preciso de objetos ou representações, o que lhe fornece o poder de mover-se com liberdade, diríamos melhor, com singularidade (SERAFIM, 2008, p. 13).

Dessa forma, a autora defende que, no processo de reescrita de um texto, por exemplo, a imaginação funciona como complemento na produção da criança. Ou seja, o potencial humano é ampliado pela imaginação, possibilitando às crianças

conhecer, lembrar, armazenar e acrescentar informações ao seu texto. Ao falar da linguagem, Cavaton (2010) pontua que o desenho é visto como elemento mediador na relação comunicativa das crianças com os professores e que também exerce uma função planejadora na sistematização da escrita. Essa mediação ocorre porque, no processo de elaboração do desenho, são produzidas falas comunicativas – diálogos que geram as zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) entre as crianças e os professores, e falas egocêntricas – com função organizadora do desenho e de soletração da escrita livre. Além de o desenho mediar a construção do conhecimento e apoiar a sistematização da escrita, ele possibilita à criança conhecer conteúdos dos livros, enciclopédias, multimídias, ilustrações e, assim, ela “[...] mostra com desenhos o que já aprendeu e como está interpretando o mundo” (CAVATON, 2010, p. 22). A autora infere ainda que, por meio da fala egocêntrica, social e do desenho, como modos de comunicação, a criança constrói a linguagem escrita.

Discute que, diante de um contexto contemporâneo de multimídias, a criança mostra-se conectada e, portanto, alerta para a necessidade de mudança, pois, segundo ela, não dá mais para a escola trabalhar somente a relação grafema/fonema ou decodificação de letras e palavras. De acordo com a autora:

[...] enquanto uso social da escrita, os eventos de letramento multimodal cumprem, atualmente, multifunções que alicerçam os conhecimentos da criança que ingressa na escola trazendo as informações culturais imagéticas, sonoras e escritas das comunidades em que vive, inclusive as virtuais (CAVATON, 2010, p. 18).

Acreditamos que essas informações culturais que atravessam cotidianamente a vida dos escritores-desenhistas devem ser consideradas como indícios para o nosso foco de observação, pois as crianças são plurais e vivem em sociedades multiculturais e essa pluralidade é revelada nas suas produções escritas e nos desenhos a partir das condições em que são produzidos.

Cavaton (2010) considera ainda que a fala é o primeiro elemento cultural mediador entre a criança e o meio e esse processo aparece nos desenhos infantis que, posteriormente, avança para a escrita, ou seja, existe uma progressão do desenho à

escrita. Nesse sentido, suas ponderações se aproximam dos pressupostos que fundamentam a pesquisa de Serafim (2008), porém afastam-se dos nossos, pois entendemos que o desenho e a escrita, apesar de seguirem no curso da vida infantil desenvolvimento distinto, estão inter-relacionados e, a depender das condições de produção, o desenho é tomado para expressar graficamente textos. Entendemos, também, que a fala não pode ser vista como o primeiro elemento cultural entre a criança e o meio, pois, antes de ela aparecer, o bebê já utiliza gestos, balbucios e o choro para se comunicar com os adultos que cuidam dele.

Essas nossas ponderações estão fundamentadas em Vigotski (1996), Luria (1929, 2010) e Gontijo (2008) que apontam que o desenho e a escrita se relacionam. Em certas circunstâncias, principalmente quando escreve com a finalidade de lembrar o texto registrado, as crianças lançam mão do desenho para expressar graficamente textos. Apesar de algumas divergências em termos teóricos, o estudo de Cavaton (2008) aproxima-se das nossas considerações quando, em alguns momentos, sinaliza que, em sua pesquisa, podemos visualizar o desenho exercendo outras funções.

A autora, inicialmente, aborda o grafismo infantil resgatando as fases do desenvolvimento do desenho elaboradas por Derdyk (2003), Piaget e Inhelder (1990) e por Luquet (1979), para compor seus estudos. Porém, toma as reflexões e os pressupostos de Vigotski (2003), quando este discute sobre o desenho de memória, ou seja, a criança desenha o que sabe sobre o objeto, desenha seus atributos primordiais. Cavaton (2010, p. 33) defende que “[...] o processo de desenvolvimento cultural do desenho pode variar de criança para criança, sem precisar ser classificada por fase do grafismo”, pois entende que, em sua pesquisa, o que interessa é “[...] a construção do processo de simbolização de cada criança em sua singularidade enquanto participante de uma cultura” (CAVATON, 2010, p. 33).

De igual maneira, Cavaton (2010) rechaça os postulados de Ferreiro e Teberosky (1985) que sistematizam a escrita em níveis, classificando as crianças de acordo com cada fase, de maneira universal, estruturalista e adota a perspectiva sociocultural. Sendo assim, ela se fundamenta em Valsiner (1989) para enfatizar a escolha pela abordagem, compreendendo que

[...] o desenvolvimento da pessoa está relacionado com os processos de socialização dos quais participa desde que nasce, isto é, conjuntamente com os membros da família, da escola e do grupo cultural em que vive, construindo significados com a mediação dos sistemas simbólicos (CAVATON, 2010, p. 14).

Dessa maneira, os dois estudos aproximam-se, quando trazem a fundamentação teórica e, também, vão ao encontro da nossa intenção de pesquisa por se apoiarem na perspectiva histórico-cultural, no campo da Psicologia. É importante elucidarmos que a nomenclatura histórico-cultural será utilizada por nós em toda a pesquisa, pois tomamos por base os trabalhos de Vigotski (1929), quando ele trata das categorias *social* e *cultural*,¹⁰ e cuja matriz de referência é o materialismo histórico dialético. Serafim (2008, p. 58) sustenta suas considerações sobre desenho em Vigotski (2007), pois entende que ele é:

[...] um meio de representação e alternativa no processo evolutivo para aprendizagem da escrita, que o desenho é constituído socialmente e que origina-se das inúmeras relações da criança com o mundo que a cerca, tornando-se um instrumento passível de diversos significados.

Coadunamos com a ideia de que o desenho é constituído socialmente e somamos a isso a ludicidade, a criatividade e a imaginação, esta última considerada como a base da atividade criadora que também se manifesta em todos os aspectos da vida, oportunizando as inter-relações e o diálogo com o outro, porém por meio do desenho a criança recria e não representa os objetos. Para melhor esclarecer suas concepções, todo trabalho de Serafim (2008) é marcado por uma explicação importante que sinaliza o lugar teórico de onde a autora fala. Por isso, elucidada cada termo utilizado, como criança,¹¹ texto,¹² linguagem¹³ e imaginação.¹⁴

¹⁰ Essas duas categorias são fundamentais na obra de Vigotski, pois possuem características distintas, porém interdependentes. O termo social nos incita a pensar em formas de sociabilidade existentes no mundo natural, que não chegam a ser privilégio dos seres humanos e que, em contrapartida, o aspecto cultural só existe nas relações humanas. Assim, podemos entender que a ordem social é muito ampla, generalizada, e que o aspecto cultural está inserido nela, pois Vigotski já nos sinalizava que tudo o que é cultural é social, porém nem tudo que é social é cultural.

¹¹ “[...] sujeito heterogêneo, ativo e produtivo na produção de seus textos. Esta visão heterogênea do sujeito nos permite superar a visão individualista da linguagem, na qual o sujeito manipula de forma isolada os sentidos que pretende atribuir ao seu texto, e o vislumbramos como alguém que articula aspectos individuais e sociais no desempenho de suas atividades linguísticas, ou seja, o trabalho da

Cavaton (2010), por sua vez, apoiada em Vigotski (1998), também resgata alguns conceitos necessários para entender o desenvolvimento infantil, como o de zona de desenvolvimento real (ZDR) e proximal (ZDP), para apontar a importância da intervenção do adulto e da criança mais experiente no processo de desenvolvimento infantil. Defende a Pedagogia Dialógica, entendida como a fala que acontece entre o professor e o aluno, sem necessariamente uma suplantando a outra, refutando, assim, o discurso pedagógico pergunta-resposta. Coloca que tanto o desenho como a escrita se constituem como práticas discursivas, pois ambos têm a função de comunicação. Reiteramos, nessa discussão, que, além de comunicar, precisamos entender os textos verbais e visuais como formas de diálogo com as pessoas no mundo. Nesse sentido, eles são responsivos e instituem outros dizeres.

Em termos metodológicos, Serafim (2008) busca, no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989), fundamentos para realizar a descrição e interpretação do *corpus* da pesquisa que consta de 200 textos. O estudo das estratégias utilizadas pelas crianças foi realizado por meio do conto infantil *Chapeuzinho Vermelho*, cuja escolha se deu devido a três argumentos fundamentais: o interesse psicológico da atividade de reescrever contos, a estrutura do texto que permite uma liberdade maior com um grau de imprevisibilidade considerável e o fato de esse gênero favorecer todo um aparato lúdico que estimula as produções de sentido para o aluno, permitindo-lhe construir seu conhecimento sobre a língua escrita.

Outro ponto fundamental de sua discussão diz respeito à narrativa, tipo de texto escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, pois pode ser visto, segundo a autora, como uma forma de discurso fácil de ser compreendido e lembrado e, ainda, é por meio do discurso narrativo que a criança, como ouvinte, tem mais possibilidades de trocar experiências, vivenciar ou imaginar o falante ao seu entorno e também porque a cultura orienta o conteúdo da narrativa. Ressalta que a

criança com a língua articula aspectos cognitivos, linguísticos e intersubjetivos que interferem diretamente na construção dos sentidos do texto” (SERAFIM, 2008, p. 17).

¹²“[...] atividade verbal, que produz efeitos no interlocutor, que é produzido de forma consciente, pois o sujeito sabe o que, como e com que propósito faz seu texto, além de ser uma atividade interacional, pois há um interlocutor envolvido nos processos de compreensão e produção de texto” (SERAFIM, 2008, p. 17).

¹³“[...] Atividade constitutiva do sujeito na qual convergem aspectos sociais, culturais e históricos na sua organização e formulação” (SERAFIM, 2008, p. 18).

sequência da narrativa (fatos, episódios, comentários) ajuda o autor a ordená-los um após o outro ou de modo simultâneo, dependendo, nesse momento, do leitor, isto é, para quem o texto é escrito.

Serafim (2008) entende que os contos ensinam pelo método indireto, despertando nas crianças um desejo maior de se relacionar com a leitura e a produção de textos orais e escritos, além de explorar as questões emocionais e afetivas, favorecendo a relação entre imaginação e realidade. Para a quantificação dos dados, a autora utilizou alguns procedimentos do Sistema Tuxtes¹⁵ e, para a análise qualitativa, o paradigma indiciário de investigação pautado no detalhe, pois este

[...] apresenta-se como um modelo epistemológico fundado no detalhe, no singular, partindo do pressuposto de que, se identificarmos a partir de princípios metodológicos previamente definidos, os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer (SERAFIM, 2008, p. 99).

A autora procurou, nesses dados singulares, indícios para entender todo o processo e as estratégias utilizadas pelas crianças para lidar com os planos da imaginação e da realidade.

Cavaton (2010) realizou sua pesquisa no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), em situações coletivas (em sala de aula) e individuais. A abordagem qualitativa ocorreu a partir da Psicologia do Desenvolvimento (MEY, 2000), facilitando novas descobertas e conexões, sem perder de vista as singularidades dos sujeitos. Foram analisadas as relações entre o desenho, a fala e a escrita, considerando as práticas de letramento multimodal¹⁶ na escola e nos relatos das mães das cinco crianças escolhidas.

¹⁴ “[...] a imaginação, estudada aqui tanto no desenho quanto na escrita, será vista como um produto social e como fruto de uma relação entre essas duas linguagens e a cognição” (SERAFIM, 2008, p. 46).

¹⁵ “[...] Este programa computacional foi desenvolvido pelo professor do Departamento de Letras Vernáculas, da Universidade Federal do Ceará, Ivanovich Dantas Valério. Dentre as inúmeras tarefas realizadas pelo programa, utilizamos a tarefa de codificar e categorizar os textos e que envolveu a segmentação do texto em enunciados, categorização dos episódios, categorização morfológica e codificação das hipo e hiper-segmentações” (SERAFIM, 2008, p. 99).

¹⁶ Cavaton (2010, p. 29) adota o termo letramento multimodal por entender que ele abarca a “[...] pluralidade de meios de que dispomos para produzir e ler textos de gêneros multifuncionais, isto é, aqueles que combinam diferentes sistemas simbólicos” (DESCARDECI, 2002; DYSON, 2008).

O *corpus* da pesquisa foi constituído por sessões gravadas em áudio e vídeo nos períodos em que as crianças interagem com seus professores e amigos, durante os momentos de escrita e de desenho no contexto de sala de aula e em momentos individuais com a pesquisadora. As atividades de “letramento” das sessões foram: cinco de reconto de livros de história, escrita livre de palavras, escrita sobre um tema discutido com as crianças, desenho e escrita feitos em casa. As variadas situações-problema utilizadas pela pesquisadora permitiram verificar o imaginário das crianças na construção de significados.

Segundo a autora, é a partir da interação com as práticas sociais que a criança começa a ter acesso aos diversos tipos de multimídias, mudando, drasticamente, sua forma de utilizar os “modos comunicativos”, como o verbal e o visual. Por isso, utiliza o termo letramento multimodal por entender que ele abarca uma pluralidade de meios para a criança produzir e ler textos, combinados com os diferentes sistemas simbólicos. Na pesquisa, evidenciou que o “letramento multimodal” é muito utilizado pelas famílias que explicam às crianças os usos e as funções da escrita e do desenho.

Quanto à unidade de análise, o objeto de estudo foi delimitado e descrito fundamentado na Pedagogia Dialógica proposta por Alexandre (2003). De acordo com Cavaton (2010, p. 25), essa pedagogia “[...] considera a escola como uma microcultura”, pois, nas salas de aula, ocorrem as interações interpessoais mediadas pela fala. Essas interações envolvem conversas entre professores, crianças, funcionários, possibilitando, assim, novas mediações e a construção de conhecimentos. Cavaton (2010, p. 50) utilizou ainda, nos episódios de interação, as “Falas Egocêntricas” e os “Tipos de diálogos estabelecidos entre os participantes”, optando por dois tipos de análise: “[...] a Análise da Conversação¹⁷ (Pentecorvo & cols., 2005) e a categorização de Falas Egocêntricas (Montero & cols., 2001)”.

Para sintetizarmos os resultados das duas teses, primeiro, abordaremos as considerações sobre o desenho, depois, sobre a escrita e, por fim, a fala na perspectiva de cada pesquisa. Serafim (2008) infere, em suas análises, afirmando que, ao comparar as estratégias não verbais (desenho) e as verbais, percebeu que o

emprego dos desenhos tende a desaparecer à medida que as crianças vão se apropriando da língua escrita. É importante pontuar que a autora não objetivou avaliar a evolução ou interpretação do desenho, mas somente descrever sua relação com a construção do texto escrito.

Notou, fundamentada em Luria (1929, 2010), que, diante da impossibilidade de escrever usando letras, a criança utiliza o desenho com função de escrita. Considera, assim, o desenho como antecessor da escrita, ou seja, a autora entende a relação entre desenho e escrita como um *continuum* que vai se complementando. Inferiu que, no grupo de alfabetização (GA), o desenho é utilizado como complemento do texto escrito pelas crianças desse grupo e, na 1ª série do ensino fundamental (G1), como ilustração. Portanto, os desenhos possuem objetivos distintos para as crianças nas diferentes fases escolares.

Quando as crianças utilizam o desenho como ilustração (G1), ele também surge associado à escrita, porém com a intenção de enriquecer, de complementar as informações e detalhes que não foram pontuados no texto, mas que merecem ser ilustrados. Notou, ainda, que alguns desenhos foram utilizados como enfeite, ou seja, sem nenhum vínculo temático com a escrita.

Os resultados da pesquisa de Serafim (2008) aproximam-se dos resultados dos trabalhos de Cavaton (2010), quando essa autora infere que a influência do cotidiano pode ser comprovada por meio das imagens midiáticas que foram acrescentadas aos textos e que, “[...] segundo a psicologia histórico-cultural, a imaginação nos permite registrar elementos do nosso cotidiano, ricos de vínculos emocionais” (SERAFIM, 2008, p. 138), desmistificando o pensamento de que a mídia inibe a imaginação das crianças. Serafim (2008) acredita que as imagens midiáticas ajudam na organização da atividade imaginativa, dando suporte à criação de outras imagens, refletindo sua cultura e seu desenvolvimento intelectual. Cavaton (2010), em suas análises finais, conclui que a criança faz uso do desenho como função mediadora da construção do conhecimento, pois o desenho esteve presente em todas as atividades propostas, sendo a ferramenta cultural preferida das crianças.

¹⁷ “[...] A Análise da Conversação adaptada à psicologia utilizada por Pentecorvo e cols. (2005),

Nesse sentido, importa-nos perguntar em que contexto e em que situações o desenho é preferido e, também, tecer considerações sobre o fato de a autora pensar o desenho como uma ferramenta cultural. Sabemos que o desenho tem sido usado nas diferentes áreas como ferramenta, como instrumento de análise psicológica e de intervenção para questões diversas, porém, tendo em vista os pressupostos da perspectiva histórico-cultural, entendemos que o desenho deve ser visto, pensado e estudado como uma forma particular de linguagem, pois, ao desenhar, as crianças buscam dialogar com o outro no seu entorno. Compreendemos que, no curso do desenvolvimento infantil, o desenho é um enunciado, portanto, forma cultural de mediação entre as crianças, as pessoas e o mundo. Retomaremos essa questão no capítulo destinado a expor nosso referencial teórico e metodológico.

Cavatton (2010) assinala ainda que o desenho tem a função de significar a narrativa das histórias propostas e que, a partir da sequência desenhada, a criança organiza sua escrita, lembrando detalhes da história. Em relação ao uso da escrita livre, podemos observar que ela possui a função de nomear o desenho e escrever a história desenhada, além de mediar, com signos escritos, o conteúdo das atividades desenvolvidas.

Quanto à escrita, Serafim (2008, p. 230) pontua que existe um amplo universo de singularidades da escrita desses sujeitos, constatando que, “[...] à medida que avançaram na escolaridade e, também, em sua vivência de mundo, as crianças utilizavam elementos de seu cotidiano”, o que significa “[...] uma simbiose entre a imaginação e a realidade no momento em que a criança entra em contato com os contos infantis”. Serafim (2008, p.163) finaliza dizendo que:

[...] de fato, a criança começa primeiro a desenhar e, depois, a escrever, no entanto, não podemos considerar o desenho como um estágio inferior ao da escrita ou a escrita superior ao desenho, o que ocorre é a complementação de um em relação ao outro.

Cavatton (2010) coloca, nesse movimento, que o desenho aparece primeiro para depois surgir a escrita, num processo evolutivo. Entendemos que, no desenvolvimento da linguagem escrita, desenho e escrita caminham juntos,

relacionando-se mutuamente, sem um suplantar o outro e, ainda, que eles se constituem e se transformam nas relações sociais e culturais, pois, fundamentados em Vigotski (2007, p. 38), acreditamos que “[...] toda criação carrega em si um componente social”.

Coadunamos com o pensamento de Gontijo (2008) que, alicerçada em Luria (1929, 2010), discorre sobre o desenho, ao estudar o desenvolvimento da escrita:

[...] o uso de imagens para escrever está baseado na experiência das crianças em realizar atividades de desenho. Os desenhos infantis não têm, inicialmente, a função de lhes ajudar a lembrar significados anotados, mas, ao longo do desenvolvimento da escrita, se tornam, ‘um meio para o registro’. Muitas vezes, segundo esse autor, esse momento do desenvolvimento da escrita não é percebido, pois se mistura à rica atividade de desenho, em que a criança não tenta ou não compreende que pode usar esse expediente como meio para lembrar significados (GONTIJO, 2008, p. 50).

Cavatton (2010) conclui que a fala, no processo de aquisição da escrita, funcionará como autorregulação e regulação das ações da criança, ou seja, a fala tem por finalidade organizar e planejar as ações. Ela interliga fala, desenho e escrita por meio das produções livres que representam, nesse sentido, o “[...] conhecimento de objetos e práticas culturais, as intenções, as escolhas e os esforços intelectuais da criança em realizá-los” (CAVATON, 2010, p. 38).

Evidenciamos que essas teses vão ao encontro da linguagem escrita como uma produção humana e como prática discursiva e cultural. O desenho e a escrita, como práticas culturais, exigem da criança interação, troca e diálogo com o outro, e isso nos move, neste estudo, a buscar *compreender as relações entre desenho e escrita elaboradas por crianças de quatro anos de idade que frequentavam uma instituição de educação infantil*. Nesse sentido, apesar de suposições teóricas que sustentam uma necessária distinção entre desenho e escrita para o início da evolução da escrita e das propostas didáticas que levam as crianças a elaborarem essa distinção, nossa tese se ancora na ideia de que essas formas de linguagem mantêm relações entre si no curso do processo de apropriação da linguagem escrita. Resta-nos saber que relações as crianças produzem e em que condições.

3 DESENHO E ESCRITA COMO ENUNCIADOS

Para compreendermos a relação desenho e escrita no curso do desenvolvimento infantil, apoiamo-nos na perspectiva histórico-cultural, no campo da Psicologia. Neste capítulo, ampliaremos essa base teórica com a concepção bakhtiniana de linguagem para discutirmos o desenho e a escrita em sua dimensão discursiva. Para tal, tomaremos a noção de enunciado que articula a concepção de linguagem elaborada por Mikhail Bakhtin como interação entre sujeitos que participam de um mesmo grupo social e cultural.

Bakhtin (2010b) dialoga com o pensamento filosófico linguístico de sua época para construir sua própria concepção de linguagem. Para isso, analisa criticamente as duas linhas mestras do pensamento linguístico existentes em seu tempo: o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista. Esta se interessa “[...] pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua” (BAKHTIN, 2010b, p. 74) e aquela pelo “[...] sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (p. 79). Desse modo:

Enquanto que, para a primeira orientação, a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos da fala, onde nada permanece estável, nada conserva a sua identidade, para a segunda orientação a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo (BAKHTIN, 2010b, p. 79).

Podemos assim dizer que, no subjetivismo idealista, a essência da língua está na sua história, que é viva, que é única e se modifica constantemente, enquanto, no objetivismo abstrato, repetem-se as formas normativas, e a língua torna-se imóvel. Bakhtin (2010b, p. 89) destaca ainda que, nessa segunda corrente, “[...] a língua se opõe à fala como o social ao individual”, compreendendo, enfim, que, nessas duas correntes teóricas, a dimensão social da linguagem é eliminada. Para Bakhtin (2010b), essas duas correntes filosóficas da linguagem são antagônicas. Entretanto, ele se opõe a ambas por não considerarem a dimensão social da linguagem.

Bakhtin (2010b) se opõe ao objetivismo abstrato, pois essa corrente do pensamento filosófico linguístico entende que as enunciações não dão resposta a nada, pois são monológicas. Ele, ao contrário, enfatiza que a linguagem é social e cultural e que ela se constitui na interação verbal, isto é, não pertence a um indivíduo, mas sim ao

grupo social que dela faz uso. Dessa forma, os sujeitos que utilizam a linguagem deixam suas enunciações, suas marcas nos espaços em que habitam e nos grupos dos quais fazem parte, isto é, utilizam a língua viva na sua realidade prática, num contexto dialógico.

Fundamentada em Bakhtin (2010b), compreendemos a linguagem como um dizer que está sempre relacionado com um acontecimento, um sentido nas interações verbais, isto é, “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 2010b, p. 116).

De igual maneira, Bakhtin (2010b) se contrapõe ao subjetivismo idealista, quando compreende que cada enunciação é única e jamais poderá ser considerada individual, pois é, sobretudo, de natureza social e dialógica. Ela não se constitui no sujeito como ato criativo individual, ela se compõe na interação verbal com o outro e integrada à vida humana.

Inferimos que os sujeitos só reagem a um enunciado quando eles despertam um sentido relativo à sua própria vida, pois, como menciona Bakhtin (2010b, p. 101): “[...] Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala”. Bakhtin (2000) acentua, em todo seu trabalho, que o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, ou seja, é uma “[...] unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2000, p. 295).

Desse modo, entendemos que, anteriormente à produção gráfica infantil, existe um enunciador, em uma situação comunicativa, que motiva a criança a desenhar e a escrever, portanto o desenho e a escrita são respostas aos enunciados produzidos pela professora e pelos colegas no interior do espaço educativo. Sendo assim, o desenho e a escrita são produções discursivas e não criações individuais, pois se constituem na inter-relação com seus pares.

Bakhtin (2000, p. 290) entende que, para o autor, o locutor também é respondente a enunciados anteriores e posteriores. Para ele, todo enunciado é vivo, “[...] toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a

produz: o ouvinte torna-se locutor”. A criança, como veremos em nossas análises, ao receber e compreender um enunciado, adota imediatamente uma atitude responsiva, reelaborando seu próprio discurso, portanto o seu desenho e sua escrita. Nessa inter-relação, as crianças respondem e revelam, a partir de seus registros gráficos, o próprio contexto, suas vivências, inquietudes, desejos, necessidades e também mostram sua criatividade. Para Bakhtin (2010b), as ações humanas são sempre criativas e somente numa situação muito opressora é que o ser humano se torna reprodutivo.

Com base na perspectiva bakhtiniana sobre os enunciados e a busca de sentidos para as produções gráficas infantis, dialogamos com Vigotski (2003, p. 93), quando menciona que “[...] el dibujo constituye el aspecto preferente de la actividad artística de los niños en su edad temprana”. De acordo com essa atividade preferencial e como ser criativo que é, a criança, como sujeito histórico-cultural, é movida pelo desejo de interação, de resposta à palavra outra. Assim, toda expressão da criança não pode ser marcada como interior, como propunha a corrente subjetivista individualista, ao contrário, ela deve ser “completamente rejeitada”. Bakhtin (2010b, p. 125) diz: “[...] O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”.

De acordo com Bakhtin (2000), o sentido que se busca para essa interação verbal não está pronto, acabado, pois será nessas enunciações e interlocuções, nesses atos sociais, que acontecerão os possíveis desdobramentos.

[...] O acabamento do enunciado é de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) *tudo* o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas (BAKHTIN, 2000, p. 299).

Nessa situação, importam-nos as relações dialógicas que foram instituídas entre os enunciados e os sujeitos, o que foi produzido graficamente, o que foi dito, dialogado durante todo o processo, que foi constituído na dialogicidade e que enuncia a possibilidade de respostas, isto é, de adotar uma atitude responsiva. Podemos perceber, nos registros gráficos infantis, a forma como se efetivam os diálogos estabelecidos a partir das condições de produção, isto é, por meio do diálogo, da observação do desenho e da escrita do outro, dos materiais a que tem acesso e da

memória discursiva. Além disso, são reveladas as inúmeras vozes que atravessam e afetam esses sujeitos no contexto em que estão inseridos, e isso se torna evidente nas produções, pois será por meio da apropriação do discurso alheio que a criança construirá seu conhecimento de mundo.

É importante salientar que, ao compreendermos o desenho e a escrita como enunciados/enunciações carregados/as de sentidos, de subjetividade que abarcam o cotidiano infantil e a vida da criança, faz-se necessário ouvir o que as crianças dizem antes, durante e após suas produções gráficas, pois essas produções são geradas por jogos de linguagem que revelam histórias verdadeiras, inventadas e marcadas pela cultura na qual a criança está inserida.

Cabe nesse sentido nos remetermos à relação do enunciado com o próprio locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal. Bakhtin (2000, p. 308) cita que “A importância e a intensidade dessa fase expressiva variam de acordo com as esferas da comunicação verbal, mas existe em toda a parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível”. As palavras são alheias e apenas o locutor pode estabelecer um juízo de valor em relação à realidade, a partir de um enunciado concreto.

Dessa forma, todo desenho e toda escrita têm um sujeito, cujos discursos são carregados de expressividade e de sentidos socialmente elaborados, isto é, discursos compostos por vários discursos, que carregam em si saberes diversos. Por isso, na elaboração de um enunciado, faz-se necessário perceber o que ele expressa, mas, principalmente, em que contexto expressa, pois “[...] As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” (BAKHTIN, 2000, p. 314).

Outras percepções nos impulsionam a pensar o desenho e a escrita em relação à dialogicidade proposta por Bakhtin (2000), pois, quando as crianças se posicionam em relação ao enunciado, elas se tornam ouvintes, potencializadas a dar respostas, ou seja, “[...] O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro” (BAKHTIN, 2000, p. 294). Esse endereçamento constitui-se como um traço essencial na cadeia discursiva.

A fim de entendermos a questão do endereçamento proposta por Bakhtin (2000, p. 320), tomamos o trecho que diz que “[...] o papel dos *outros*, para os quais o

enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante”. Qualquer gesto ou palavra emitida estão sempre carregados de sentido, o que provocará no outro uma atitude responsiva. Então, como um ato de comunicação social, é imprescindível a interatividade e a dialogicidade entre os sujeitos falantes e os desenhistas-escritores.

Por natureza, as crianças têm necessidade desse diálogo responsivo, para tentar compreender o outro e serem compreendidas, sem, no entanto, deixarem-se concluir, pois o inacabamento, a inconclusibilidade e a incompletude são as marcas do ser humano e de suas enunciações. O sujeito inacabado, na concepção bakhtiniana, é aquele que se constitui num eterno devir, sem que possamos prevê-lo ou sentenciá-lo. Assim como o sujeito é inacabado, também suas atitudes, reações e enunciados são imprevisíveis e inconclusivos.

Na concepção de sujeito bakhtiniana, não somos seres passivos, ou seja, seres receptores, pelo contrário, ao ouvirmos e compreendermos um enunciado, adotamos seguidamente uma atitude responsiva, transformando e atuando no ato enunciativo, ou seja, na fala, no desenho e na escrita. Dessa forma, a resposta ao que foi produzido é que engendrará a continuidade ou o fim temporário, mínimo da enunciação nesse processo de comunicação discursiva.

Essa dialogicidade constitui também este trabalho de pesquisa, quando alicerça sua base arquitetônica em Bakhtin (2000), cuja abordagem central é a interação verbal e a perspectiva histórico-cultural, em que a centralidade está no sujeito social e cultural que se constitui na e por meio da linguagem.

3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

O percurso teórico-metodológico pelo qual realizamos nossa pesquisa qualitativa será descrito a partir da abordagem sócio-histórica, cujas bases se assentam na concepção, segundo Freitas (2002, p. 21), do “[...] acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social” e da imersão do pesquisador em campo e cuja complexidade do trabalho, está na “[...] arte da descrição [dos fatos] complementada pela explicação”.

A perspectiva sócio-histórica se alicerça no campo da Psicologia nos estudos de Vigotski (1896, 1934) e Luria (1929, 2010) e, no campo da Linguagem nos estudos de Bakhtin. No campo da Psicologia, a pesquisa sócio-histórica tem como fundamento o materialismo histórico dialético que, segundo Vigotski (1896, 1934), tenta superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas de sua época. Vigotski criticava a concepção naturalista que entendia que o desenvolvimento da criança acontecia de forma natural, do seu interior, sem levar em consideração as questões histórico-culturais, ou seja, as relações externas com as quais a criança se relacionava. Portanto, “[...] Produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento” (FREITAS, 2002, p. 25).

Por sua vez, a perspectiva bakhtiniana nos permite tecer considerações e pensar a relação dialógica existente entre sujeitos da pesquisa e desses com a pesquisadora e, dessa forma, compormos nossos pressupostos metodológicos fundamentada nas concepções de linguagem e de sujeito elaboradas por Mikhail Bakhtin (2010). No início dos anos 20, quando Bakhtin (2010b) se inseriu na vida intelectual do seu país, deparou-se com um contexto onde a literatura e a arte encontravam a sua justificação em si mesma, ou seja, eliminava-se dessas obras qualquer relação delas com os sujeitos e o mundo. No entanto, grandes mudanças ideológicas surgiam nessa época, pois a busca pela transcendência era substituída pela afirmação do direito de cada indivíduo. Nesse contexto social, começam a aparecer no campo teórico algumas discussões que dão um novo contorno à concepção de sujeito e de mundo que constituíam o discurso hegemônico da época. Por meio de seus estudos, ele traz à tona essa discussão, ou seja, de que a obra estética não pode desvincular-se, no ato de sua criação, do conteúdo (relação com o mundo) e da forma (intervenção do autor). Assim como uma obra não pode desvincular-se de seu autor, ela também não pode desvincular-se da vida, pois elas se inter-relacionam e se completam e, nesse contexto, a linguagem aproxima esses campos como um grande elo. Para Bakhtin (2000b), é justamente a relação entre as esferas no campo da cultura e da vida constituída na interação verbal entre os sujeitos que importava, e que para nós, particularmente, no contexto de nossos estudos, ajuda a pensar as relações entre os sujeitos da pesquisa. São essas relações humanas, constituídas na interação verbal, no respeito aos sujeitos com os quais dialogaremos e com os

quais nos colocaremos lado a lado, em pé de igualdade, que traremos em nossos contrapontos com responsabilidade e responsividade.

Como Bakhtin (2010), pensamos o sujeito no mundo e em relação constante com as pessoas que habitam esse lugar. Por isso, não podemos prevê-lo ou sentenciá-lo, como não podemos prever suas reações e atitudes, pois eles se constituem nas relações dialógicas. Nesse sentido, enfatizamos que as crianças são sujeitos históricos sociais que dialogam com diversas vozes e com diferentes enunciados, ou seja, interagem com uma “[...] multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis” (BAKHTIN, 2010a, p. 4). Em meio a essa multiplicidade de vozes, encontramos as idiosincrasias, as singularidades das vozes dos sujeitos.

Em analogia à análise que Bakhtin (2010a) realiza do autor e das personagens de Dostoiévski, para os sujeitos da pesquisa, todos os seus traços que direcionam o olhar do pesquisador para caracterizá-los são, antes de tudo, na perspectiva bakhtiniana, elementos de reflexão para os próprios sujeitos. Segundo Bakhtin (2010a), Dostoiévski nos ajuda a pensar essa relação quando muda a percepção da definição sólida e conclusiva do autor em relação à sua personagem, pois ele “[...] procurava uma personagem que fosse predominantemente um ser tomado de consciência, uma personagem que tivesse toda a vida concentrada na pura função de tomar consciência de si mesma no mundo” (BAKHTIN, 2010a, p. 56).

Nessa perspectiva, aproximamo-nos do herói de Dostoiévski para compor a nossa concepção de sujeito, pois partimos do pressuposto de que cada ser é único, autoconsciente, inacabado e que “[...] em nenhum momento coincide consigo mesmo” (BAKHTIN, 2010a, p. 57). Portanto, para conhecermos os sujeitos da pesquisa, temos que pôr o acento nas relações dialógicas, na ausculta e na responsabilidade que temos diante desse sujeito que busca sempre um sentido em suas produções e enunciações. Ao assumirmos que os sujeitos se constituem nas relações dialógicas, por meio da linguagem, acenamos para a impossibilidade de neutralidade do pesquisador, pois ele também faz parte da investigação e deve situar-se, nesse sentido, no contexto social dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Diferentemente da concepção que nega a constituição social e histórica dos sujeitos e das relações humanas estabelecidas a partir de identidades vistas como

absolutas, nós nos posicionamos acreditando que não existe mais uma semântica dada somente por uma voz; ao contrário, compreendemos que existem sempre pelo menos duas consciências que dialogam e se constituem dialogicamente, pois

[...] A arte 'dialógica' tem acesso a um terceiro estado, acima do verdadeiro e do falso, do bem e do mal assim como no segundo, sem que por isso se reduza a ele: cada ideia é a ideia de alguém, situação em relação a uma voz que a carrega e a um horizonte a que visa. No lugar do absoluto encontramos uma multiplicidade de pontos de vista [...] eles não conhecem privilégios nem hierarquias (BAKHTIN, 2000, p. 8).

Entendemos que essa multiplicidade de pontos de vista deve ser considerada por meio do diálogo. Por isso, buscamos compreender os discursos/enunciados elaborados na sala de atividades, durante a pesquisa, de forma contextualizada e, dessa maneira, entender também os sentidos das ações dos sujeitos em relação às suas vidas.

3.1.1 Processo de inserção em campo

Iniciamos o processo de busca de uma escola de educação infantil que atendesse aos nossos objetivos, no final do ano de 2011. Desse modo, procuramos uma escola que tivesse, em seu Projeto Político-Pedagógico, propostas que incentivassem o trabalho com o desenho e a escrita com as crianças pequenas.

O processo de inserção em campo se deu ainda em 2012, quando fizemos contato com a diretora da UMEI Tubarão,¹⁸ cuja descrição será feita posteriormente e também com a secretária escolar. Solicitamos a autorização para realizar a pesquisa e lhes apresentamos o protocolo de pesquisa (APÊNDICE A). A diretora aceitou prontamente que fizéssemos essa atividade na escola, porém alertou-nos que, possivelmente, ela não continuaria exercendo essa função em 2013, pois estava tramitando seu processo de mudança de escola. Informou-nos, porém, que poderíamos contar com a secretária, haja vista que ela estava participando de toda a conversa. Ficamos, assim, de voltar no início de 2013 para definir em qual sala de atividades e com qual professora realizaríamos a pesquisa, pois a troca de

¹⁸ Nome fictício da escola escolhido pelas crianças do Infantil 4 por meio de votação, no dia 3-6-2013.

professores também estava prevista para o final do ano letivo de 2012. Como resposta à nossa solicitação, tivemos a grata surpresa de saber que a professora *Joaninha*¹⁹ aceitou que a pesquisa fosse realizada em sua turma.

Ao retornarmos, em janeiro de 2013, a secretária continuava na escola, mas nos informou que a estrutura da instituição havia mudado bastante. A diretora antiga havia sido exonerada e toda a equipe pedagógica era nova. Apenas as funcionárias de apoio e alguns professores continuavam os mesmos. Marcamos, então, um horário com a nova diretora para explicar-lhe sobre a nossa pesquisa. Ela mostrou-se muito receptiva e colocou-se à disposição para nos ajudar. Informou ainda que a escola estava sem pedagoga e que, por isso, ela encontrava-se um pouco sobrecarregada.

Diante desse consentimento, procuramos a professora Joaninha e combinamos nossa inserção na sala de atividades para o dia 18 de fevereiro de 2013, pois interessava-nos participar do *processo de adaptação* das crianças e, assim, fazer realmente parte da turma. Como processo de familiarização, buscamos uma inserção que não provocasse estranhamentos por parte das crianças e da professora. Queríamos que elas nos vissem como alguém que fazia parte do grupo, como alguém que estava ali para dialogar, trocar ideias, ajudar. Nosso intuito era permanecer em sala até o dia 30 de outubro de 2013, totalizando 60 dias de imersão na dinâmica da sala de atividades, conforme especificado no cronograma (APÊNDICE J).

No primeiro dia de aula (18-2-2013), chegamos cedo à escola e observamos a entrada das crianças com os pais. Todos esperavam na rua, conversavam, cumprimentavam-se, apresentavam-se, procurando se conhecer. As crianças, por sua vez, estavam agarradas às pernas dos pais. Eram poucas as que se afastavam das famílias. No momento em que o portão foi aberto, elas entraram na sala e somente uma criança ficou chorosa. A professora fez uma oração com todos em pé e, em seguida, pediu que se sentassem e disse, entregando as folhas, lápis de escrever e borracha: “*Hoje nós vamos treinar a coordenação motora*”.

¹⁹ Nome fictício da professora escolhido pelas crianças do Infantil 4 por meio de votação, no dia 3-6-2013.

As crianças, em silêncio, fizeram tentativas de cópia dos próprios nomes e fizeram alguns desenhos, porém sem sair de seus lugares. A auxiliar da professora ajudou as crianças a traçar as letras do nome, pegando na mão de cada uma. Ao terminarem, todos entregaram as folhas para a auxiliar da professora colocar o nome deles e continuaram sentados esperando novas orientações. Nesse dia, ficamos perto das crianças, mas somente uma se aproximou e tentou dialogar, pois as outras continuaram em silêncio, em suas respectivas mesas. Como não fomos apresentada às crianças no primeiro dia de encontro, assim que chegamos no segundo dia, fomos logo conversando com elas para tentar uma aproximação. Ao perceber esse movimento, a professora nos apresentou ao grupo, que reagiu timidamente em relação à nossa presença.

Com a finalidade de interagir com as crianças, participamos de algumas atividades gerais da escola, por exemplo, o lançamento do projeto *As regiões brasileiras* e tentávamos ajudar a professora na condução do trabalho da sala de atividades, porém esse tipo de ajuda ficava um pouco mais difícil porque a professora Joaquina já possuía uma auxiliar e, inicialmente, o número de crianças (onze no total, mas somente seis frequentando) era muito pequeno para a intervenção de três adultos. Esse grupo cresceu para 24, porém percebemos uma rotatividade muito grande de crianças entrando e saindo a cada semana por motivos diversos que a professora nos relatava. Ao final do mês de maio, essa rotatividade, enfim, estabilizou-se e permaneceram 22 crianças. Vale ressaltar que dificilmente tínhamos a presença de todas as crianças, revelando-nos pouca assiduidade. Segundo o relato da professora, isso acontecia mais no turno matutino, pois algumas tinham dificuldade em acordar cedo. Conversávamos com as crianças durante as atividades e rodas de conversa e, somente depois de alguns dias, começamos as filmagens e fotos, o que causou curiosidade e estranhamento em muitas delas.

Concomitantemente à nossa inserção na sala de atividades, enviamos para as 22 famílias o Termo de Autorização para as crianças participarem da pesquisa (APÊNDICE B). Tivemos que reenviar várias vezes esse documento, pois algumas famílias não nos davam retorno. Finalmente, tivemos resposta positiva de 17 famílias (72,27%), o que nos deixou bastante satisfeitas, pois, a partir dessa autorização, poderíamos compor, para o desenvolvimento da nossa pesquisa, o protocolo de Observação participante (APÊNDICE C), instrumento que utilizamos

para a produção de dados por meio de anotações descritivas e reflexivas. Além disso, poderíamos, após efetivadas essas autorizações, filmar e fotografar os eventos.

Enviamos também para as famílias o formulário para caracterização das crianças (APÊNDICE F) e tivemos o retorno das 17 famílias (72,27%).²⁰ Apesar de enviarmos por mais três vezes um comunicado agradecendo as respostas anteriores e esclarecendo sobre a importância de termos as respostas dos questionários para a pesquisa, esse número não aumentou, por isso, todos os nossos dados serão calculados com base em 17 crianças.

Procurávamos dialogar com as crianças de forma a aproximar essas conversas com o nosso Roteiro de entrevista (APÊNDICE D) e, assim, conhecer o que pensavam sobre a temática sobre a qual estávamos investigando. Nesse aspecto, fomos observando também as práticas instituídas pela professora no dia a dia da sala de atividades. Ela mantinha uma rotina: chegada, oração, leitura de uma história, escrita do nome e desenho. Enquanto as crianças realizavam o desenho da história, a professora Joaquina orientava que todos deveriam observar as fichas e escrever o próprio nome. Essa rotina se manteve nos meses de fevereiro, março, abril e maio, o que nos moveu a dialogar com as crianças durante o processo de realização das atividades, para que pudéssemos observar como elas percebiam as relações entre desenho e escrita nas atividades propostas pela professora, bem como as condições dessas produções. A partir do mês de junho, decidimos planejar, com a ciência da professora, situações que permitissem perceber de forma mais clara o modo como as crianças compreendiam/elaboravam essas relações.

Enquanto fazíamos a observação nas salas de atividades, aproveitávamos também para entrevistar os sujeitos da escola. O uso da *entrevista* como instrumento de produção de dados nos possibilita diálogos reais para compor o perfil dos sujeitos que habitam a escola. Nesse sentido, além das nossas *conversas* cotidianas com as crianças, fizemos ainda entrevista com a professora Joaquina (APÊNDICE E). Essa entrevista foi um pouco mais difícil de ser realizada, devido às suas intensas atividades, pois, além de trabalhar na UMEI Tubarão, ela também atuava em outra

²⁰ Os dados referentes às entrevistas com as famílias encontram-se explicitados no APÊNDICE K, nas Tabelas de 1 a 10.

escola e estudava. Essas entrevistas serão descritas posteriormente, quando descrevermos a instituição escolar e os sujeitos que a compõem.

Entrevistamos também a pedagoga e a diretora para podemos entender a proposta pedagógica e conhecermos a infraestrutura da escola e assim fazermos a caracterização (APÊNDICE G e H) da UMEI Tubarão, bem como a caracterização da comunidade escolar e do corpo docente (APÊNDICE I). A disponibilização do Projeto Político-Pedagógico também nos ajudou a compor nossas observações.

3.1.2 A instituição escolar: UMEI Tubarão

A UMEI Tubarão, conforme informação dos sujeitos que trabalham na escola e descrição no Projeto Político-Pedagógico, surgiu da necessidade de atender às crianças da comunidade carente do DES,²¹ em Vila Velha. Uma fundadora do bairro, mais conhecida como TN, iniciou o sonho de se ter uma creche para atender às crianças da região. Por meio de uma doação, conquistou-se o lote onde está localizado hoje a UMEI.

Após a construção da creche, a Prefeitura de Vila Velha, com o apoio de uma empresa privada da Grande Vitória, inaugurou, em 5 de maio de 1987, a UMEI Tubarão, cujo nome real foi colocado pela comunidade devido ao empenho e conquista da senhora FCO, que foi incansável na conquista desse espaço.

Inicialmente, a UMEI Tubarão contava com um pequeno número de funcionários. Eram uma babá, uma cozinheira e uma professora. Não existia uma equipe diretiva (diretor, pedagogo, secretária) e nem auxiliar de serviços gerais. Hoje, 26 anos após a sua inauguração, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a UMEI possui um Programa Educacional Construtivista Sociointeracionista no qual:

[...] a criança é sujeito ativo na construção do seu conhecimento, onde ocorrem situações de interação com seus pares, num ambiente rico em estímulos e de caráter essencialmente lúdico. Nessa concepção o professor e demais funcionários são importantes elementos articuladores e mediadores no processo de formação de indivíduos críticos e pesquisadores, possuindo uma visão holística de ensino e que facilita o processo ensino-aprendizagem entre professor e aluno (ESPÍRITO SANTO, 2012, p. 5).

²¹ Iniciais do bairro onde a escola está inserida.

Nesse tempo, tanto a escola como a comunidade cresceram. Aumentou o número de crianças e o número de profissionais que ali atuam. Apesar de a escola possuir um terreno ao lado que permitiria a construção de uma nova sede com infraestrutura adequada, ainda continua a atuar no mesmo espaço de 1987, sem nenhuma modificação ou reforma. Segundo a diretora, existe um projeto de ampliação e construção de uma nova unidade de ensino nesse terreno, ao lado da atual escola (Fotos 1 e 2), que atenderia à demanda da comunidade, mas o projeto de ampliação está somente previsto, sem uma definição de início das obras, o que, a nosso ver, demonstra o descaso das autoridades públicas com a educação infantil.

Foto 1 – Terreno da UMEI Tubarão



Fonte: Da autora.

Foto 2 – Lateral do terreno



Fonte: Da autora.

Essa proposta de ampliação da UMEI vai ao encontro da missão da escola citada no Projeto Político-Pedagógico (2012, p. 8):

Nossa escola tem a missão de buscar junto a prefeitura municipal de Vila Velha parcerias garantindo aos alunos um espaço físico adequado para que o mesmo possa desenvolver suas habilidades num ambiente estimulante e prazeroso capaz de despertar a criticidade, possibilitando a formação de sujeitos autônomos, conscientes do seu papel na sociedade.

Ao pensarmos na formação de sujeitos autônomos, conscientes do seu papel na sociedade, remetemo-nos à fundadora da UMEI Tubarão que, em meio a um processo árido, que era a luta política e social das mulheres pela inserção no mercado de trabalho, vislumbrou a possibilidade de cuidar das crianças “carentes”, ou seja, propôs-se a fazer diferente e atuar no bairro onde estava inserida. As reflexões de Kuhlmann Jr. (2010, p. 492) nos ajudam a situar a história de criação da instituição no contexto de lutas sociais:

[...] o jogo de atores sociais fez com que a expansão tenha ido além do que as políticas pretendiam. São as mulheres nos congressos, nas associações de bairro, nos sindicatos e grupos feministas. São os movimentos sociais e grupos políticos de oposição à ditadura militar que incorporavam a reivindicação por creches no quadro das bandeiras pela redemocratização do país.

Esse movimento social e político fez com que a mulher ingressasse no mercado de trabalho, mudando a organização familiar e, conseqüentemente, as comunidades. A criação de escolas infantis, como a UMEI Tubarão, evidencia exatamente essa fase de transição e constituição social. Ressaltamos que, na década de 1980, em grande parte das creches e pré-escolas de bairros, ainda identificávamos o caráter assistencialista advindo das influências da Revolução Industrial, pois esses espaços seguiam padrões comuns, cuja intenção maior era cuidar das crianças, de suas necessidades básicas enquanto suas mães trabalhavam. Esse caráter marcou inicialmente o trabalho desenvolvido pela UMEI Tubarão, haja vista que a própria intitulação do nome *Tia*, que compõe o nome da escola, suprimida neste trabalho, adinha de um caráter de cuidado familiar, pois esse título foi introduzido no Brasil na década de 1960 sob a influência da metodologia montessoriana. À professora das creches e pré-escolas bastava ter boa aparência e saúde para cuidar das crianças, pois a qualificação profissional era inexistente, bem como, ínfimo, o piso salarial.

Em nosso país, não havia políticas públicas em relação à educação infantil anteriores a Lei nº 5.692/71, devido às dificuldades encontradas no campo político e econômico. A partir dessa lei, ainda que de forma bem acanhada, o espaço da educação infantil começa a ser vislumbrado conforme prevê o art. 61:

Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau.

Nesse contexto socioeconômico, as políticas públicas, além de reforçar o caráter assistencialista da educação infantil, passaram a atribuir às empresas privadas a responsabilidade de atender à demanda existente e em crescimento das crianças na faixa etária abaixo de sete anos. Dessa maneira, a criação de creches e pré-escolas infantis particulares começa a aparecer no contexto social de todo o País e, de certa forma, institui-se um aspecto de segregação social, haja vista que as crianças cujos pais não podiam pagar a escola particular iam para os espaços públicos ligados à assistência.

Somente a Constituição Federal de 1988 estabeleceu que as creches e pré-escolas passariam a compor os sistemas educacionais e, posteriormente, com a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é que o olhar em relação à educação infantil começa a mudar, pois foi considerada como primeira etapa da educação. Assim, as discussões sobre as creches e pré-escolas são retomadas e passam a integrar o Ministério da Educação, tendo então políticas públicas orientadas para essa fase da infância que, agora, não mais teria somente a função de cuidar, mas a pretensão de cuidar e educar. Segundo Kuhlmann Jr. (2010, p. 493):

São definições que se situam no âmbito de um marco mais significativo: o reconhecimento dessas instituições como parte do sistema educacional, apontando para a possibilidade de superação desses espaços de segregação social, que isolam as crianças pobres em instituições educativas vinculadas aos órgãos de assistência social.

Foi nesse contexto político, econômico e social, que a UMEI Tubarão se constituiu e se mantém há 26 anos como uma unidade de educação infantil que busca, por meio de sua visão de futuro, solidificar a sua “[...] proposta pedagógica a fim de garantir às [...] crianças um ambiente prazeroso, oportunizando uma educação de qualidade e o sucesso no processo ensino-aprendizagem” (ESPÍRITO SANTO, 2012, p. 10).

A instituição infantil pesquisada funcionava diariamente nos horários matutino (7h às 11h20min) e no vespertino (13h às 17h20min). A entrada da escola (Fotos 3 e 4) era muito simples, muros baixos e os portões estavam sempre encostados. Nessa entrada, estavam afixados na parede dois murais que enunciavam o trabalho pedagógico realizado com as crianças e informavam sobre o funcionamento da escola.

Foto 3 – Entrada da escola



Fonte: Da autora.

Foto 4 – Lateral da escola



Fonte: Da autora.

A estrutura física da UMEI Tubarão era composta de quatro salas de aula (Fotos 5, 6, 7 e 8) que eram ocupadas por duas turmas de três anos (Infantil 3), uma turma de quatro anos (Infantil 4) e uma de cinco anos (Infantil 5) no turno matutino. Já no turno vespertino, eram duas turmas de cinco anos, uma turma de quatro anos e uma turma de três anos, num total de 160 vagas em toda a escola, porém preenchidas com 153 crianças.

Foto 5 – Sala A – Infantil 3



Fonte: Da autora.

Foto 6 – Sala B – Infantil 3



Fonte: Da autora.

Foto 7 – Sala C – Infantil 4



Fonte: Da autora.

Foto 8 – Sala D – Infantil 5



Fonte: Da autora.

Além das salas de aula, tínhamos ainda uma sala de professores (Fotos 9 e 10) que ficava em frente à cozinha. Essa sala possuía duas mesas grandes, nove cadeiras, biblioteca com vários livros, quatro armários e um computador. A cozinha (Foto 11)

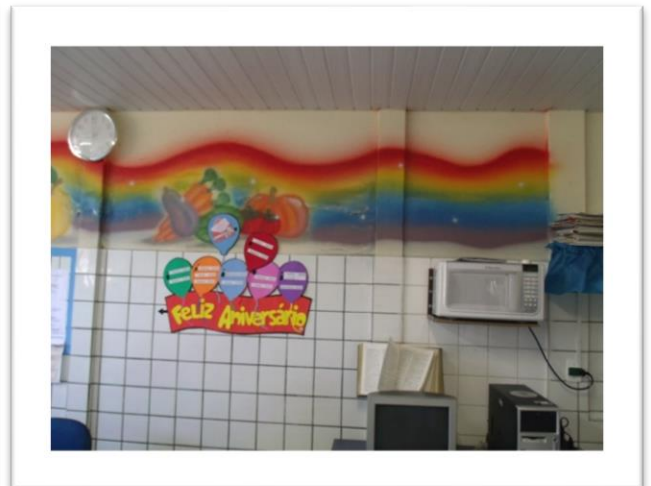
era um espaço mais amplo e tinha também uma despensa para guardar alimentos e materiais utilizados no lanche das crianças.

Foto 9 – Biblioteca da sala dos professores



Fonte: Da autora.

Foto 10 – Sala dos professores



Fonte: Da autora.

Foto 11 – Cozinha da escola



Fonte: Da autora.

O espaço escolar ainda era composto de uma pequena sala ocupada pela diretora, pedagoga e pela secretária (Foto 12), banheiro feminino e masculino (Foto 13) e um grande refeitório onde também eram realizadas as atividades de Educação Física. Havia ainda um parquinho (Fotos 14, 15 e 16). Esse espaço possuía um lavatório com três torneiras, dois tanques, um bebedouro e um local para a higiene bucal

(escovódromo). Para servir o lanche, havia três mesas grandes com seis bancos e duas mesas grandes coloridas com 16 cadeirinhas. A área do parquinho possuía apenas três escorregadores, únicos brinquedos para atender a todas as crianças.

Foto 12 – Sala da Direção e Secretaria



Fonte: Da autora.

Foto 13 – Banheiros da escola



Fonte: Da autora.

Foto 14 – Parquinho da escola



Fonte: Da autora.

Foto 15 – Refeitório das crianças



Fonte: Da autora.

Foto 16 – Refeitório e bebedouro



Fonte: Da autora.

Apesar dos 26 anos de existência, a UMEI Tubarão ainda funcionava com uma infraestrutura improvisada, porém existia um envolvimento e um movimento de toda a equipe escolar para tornar o espaço mais atrativo, lúdico e colorido para as crianças.

Os horários de lanche e de atividades no parquinho aconteciam em momentos diferenciados, pois o espaço não comportava todas as turmas no mesmo horário. O aspecto físico e estrutural que abarca o conceito de espaço nos faz ampliar nossas lentes para o aspecto das relações que são constituídas cotidianamente nesses locais entre os sujeitos que ali habitam e seus pares, bem como com os materiais dispostos e disponíveis. Tudo isso nos impele a pensar num espaço em movimento, que se transforma constantemente para atender às necessidades de quem ocupa esses lugares, pois a transitoriedade e as permanências dependerão única e exclusivamente desses sujeitos, que vão se apropriando da história da comunidade escolar e criando ali uma teia de relações e produção de sentidos vividos, experienciados e traduzidos na vida de cada um que ali se encontra.

Entendemos que o espaço escolar é fonte de aprendizagem que merece planejamento, observação e análise constante, pois o trabalho educacional, bem como as práticas pedagógicas serão influenciados diretamente a partir desse viés, e com isso revelar-se-á a concepção de sujeito, ou seja, como as pessoas que pensam esses locais entendem as crianças que ali transitam e se constituem por

meio das relações e das interações com e nesses espaços, que são constituídos também de acordo com a infraestrutura disponível.

A UMEI Tubarão, em seu Projeto Político-Pedagógico, sinaliza a urgência de se repensar a infraestrutura da escola:

É urgente e necessário um fazer, e um olhar especial, para nossa escola, pois não podemos desanimar em busca de uma escola pública de qualidade com a finalidade de executar um trabalho sério na educação infantil que norteará uma prática pedagógica permitindo o desenvolvimento integral das crianças, assim como atender suas necessidades básicas (ESPIRITO SANTO, 2012, p. 7).

Podemos perceber que o Projeto Político-Pedagógico da escola tem caráter reivindicatório e aponta a necessidade de continuar exigindo uma escola pública de qualidade. Essa reivindicação se apresenta mais fortemente no Projeto Político-Pedagógico (2012, p. 8) quando enuncia e denuncia que “[...] a Educação Infantil é uma fase importantíssima no desenvolvimento das crianças por esta razão lutamos por um espaço físico digno e adequado, capaz de transformar a realidade na qual estamos inseridos”.

É necessário assinalar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Ministério da Educação determinam, por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que a educação infantil deve ter espaço adequado para o atendimento às crianças de zero a cinco anos, ou seja, “[...] É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (DCNEI, 2010, p. 12). Diz ainda que a organização de espaço, tempo e material deve garantir “Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (DCNEI, 2010, p. 19).

3.1.3 A sala de atividades

A sala do Infantil 4, da professora Joaquina, fica próxima à sala da Direção. É uma sala pequena que pode abrigar no máximo 24 crianças (Fotos 17 e 18). As crianças, em sua maioria, mantinham relações cordiais umas com as outras. O

relacionamento cotidiano nos mostrava que se relacionavam e interagiam bem, demonstrando carinho com os colegas e professores.

Foto 17 – Crianças na sala de atividades



Fonte: Da autora.

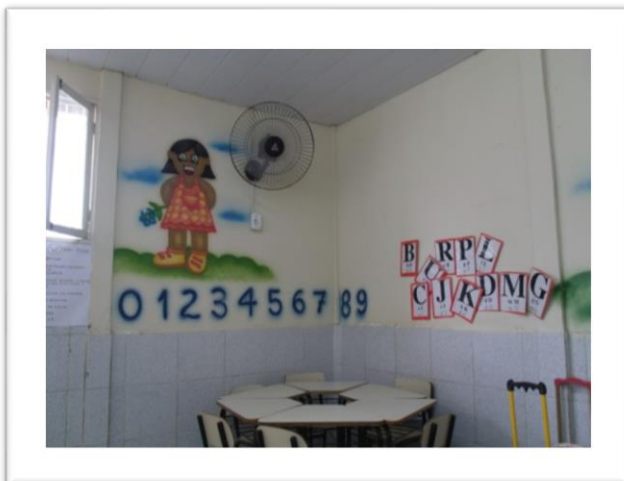
Foto 18 – A roda de conversa



Fonte: Da autora.

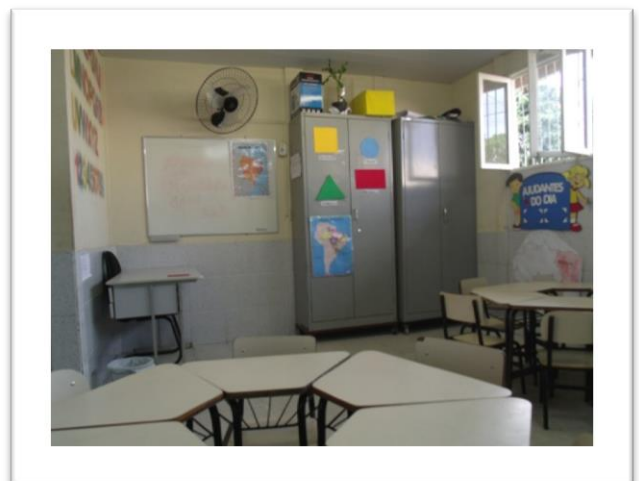
A sala (Fotos 19 e 20) era composta por 24 mesas e cadeiras, uma mesa da professora e cadeira, dois armários, dois ventiladores de parede e algumas prateleiras. Possuía ainda um quadro-branco pequeno e um espelho grande. As mesas e cadeiras ficavam organizadas ao redor da sala, sobrando um pequeno espaço livre para a professora sentar na roda de conversa com as crianças.

Foto 19 – Sala de atividades



Fonte: Da autora.

Foto 20 – Mobiliário da sala de atividades



Fonte: Da autora.

Esteticamente, podemos perceber a preocupação da equipe pedagógica em deixar o espaço mais atrativo, justificado por uma pintura (grafite) de crianças, dos números e do alfabeto. Aos poucos, a professora inseria cartazes temáticos: as regiões (projeto institucional), as formas geométricas, o cartaz de chamada, os combinados, o desenho do corpo humano, enfatizando o trabalho de esquema corporal e outros elementos que sugeriam que a sala de atividades deve proporcionar, como a professora mesma nos disse durante a entrevista, um ambiente alfabetizador e de aprendizagens.

Com esses elementos, buscava-se criar no espaço uma atmosfera estimulante, a fim de motivar as crianças para o prazer de aprender e a alegria de conviver. No entanto, a participação das crianças na elaboração desses materiais ainda não acontecia de forma dialogada, ou seja, elas recebiam esses materiais prontos, o que as impossibilitava de transformar o espaço que ocupavam, cotidianamente, com suas próprias produções.

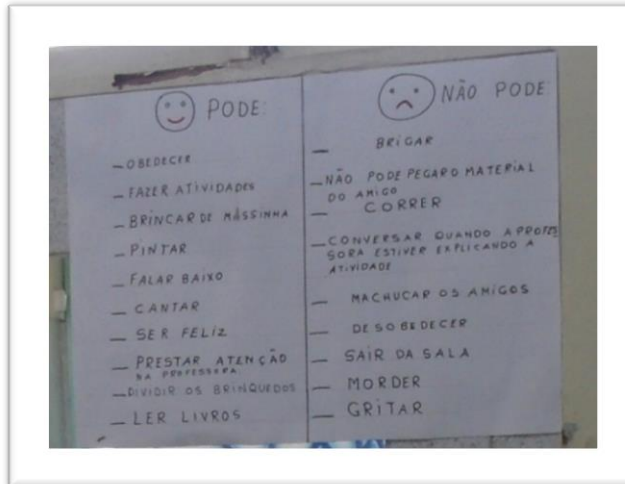
A variedade de linguagens oferecidas ao compor a sala de atividades se configura de maneira diferente em cada escola e distingue-se também pelo perfil de cada professora. Podemos pensar sobre o movimento circular do espaço da roda de conversa e das mesas, que nos sugerem um ambiente onde as crianças se veem frente a frente, possibilitando o diálogo e a interação verbal, favorecendo as trocas. Essa estrutura nos revela uma concepção de sujeito que age e interage por meio da linguagem.

Por outro lado, observamos que os objetos e materiais pedagógicos ficavam dentro de um armário trancado ou em uma prateleira que somente um adulto alcançava. As crianças não tinham acesso aos brinquedos, livros, papéis, lápis de cor e de escrever. Tudo o que utilizavam no cotidiano da sala de aula passava, primeiro, pela liberação, pela mão da professora. Isso nos faz pensar ainda sobre a concepção de sujeito que, ao invés de ser provocado a ter independência e autonomia, fica passivo, sentado, esperando que tudo lhe seja dado em mãos. Incita-nos também a pensar sobre a garantia do exercício do “dizer”, cujas possibilidades se abrem a partir do momento em que a criança enuncia seus desejos, suas escolhas.

Outra leitura que fazemos em relação à composição da sala de atividades pode ser

identificada no “Cartaz dos combinados” (Foto 21). Ele foi construído coletivamente e exposto para que todos sejam lembrados de seus direitos e deveres.

Foto 21 – Cartaz dos combinados



Fonte: Da autora.

Ao refletirmos sobre as condições de produção desses combinados, supomos que a sequência escrita pela professora e ditada pelas crianças do que *pode* e do que *não pode* ser realizado na escola revela as experiências cotidianas vividas exatamente nos espaços escolares. São dizeres que reproduzem uma fala institucionalizada e que contribuem para manter a disciplina e a atenção focada na professora. Os ditos revelam exatamente aquilo que se espera do comportamento das crianças na escola. Dos dez itens elencados sobre o que “pode” ser feito, sete têm a intenção de disciplinar e de organizar a rotina escolar e três, possivelmente, seriam ditos espontâneos das crianças sobre o que podem fazer na escola, por exemplo: brincar de massinha, cantar e pintar.

Em relação às razões para o dizer das crianças sobre o “não pode”, valemo-nos das ponderações de Geraldí (1997, p. 141), quando analisa os textos e as condições de produção, ou seja, as crianças tendem a conformar suas enunciações, considerando o seu destinatário, nesse caso, a professora. Por isso, dizem o que a professora quer ouvir e as direciona a dizer. Esse tipo de atividade demonstra também que a escrita exerce uma função social e mnemônica, por isso, no cartaz dos combinados, foram criadas marcas diversas: a escrita verbal, com o registro grafado, e a escrita visual, com o desenho das carinhas alegres e tristes, justamente para que as

crianças pudessem lembrar o que foi dito e firmado pelo grupo. Finalizamos com o grafite²² que encontramos nas paredes (Fotos 22, 23 e 24).

Foto 22 – Menino e letras



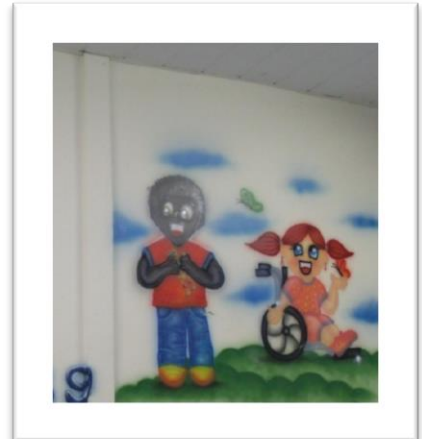
Fonte: Da autora.

Foto 23 – Menina e números



Fonte: Da autora.

Foto 24 – Diversidade



Fonte: Da autora.

Diferentemente das antigas inscrições de grafite (pedaços de carvão), realizadas por sujeitos que escreviam nas paredes e muros das cidades palavras de protestos, contrapalavras ao discurso oficial instituído, encontramos, nas paredes da escola, um grafite com uma perspectiva contemporânea, ou seja, ao invés do carvão, temos a utilização do *spray* e, ao invés de palavras de protesto, temos desenhos que enunciam fortemente questões de gênero e a cultura da diversidade. Entendemos que essa linguagem visual sensibiliza a todos que a observam e tentam compreendê-la, porém, para as crianças da educação infantil que frequentam esses espaços, faz-se necessário dialogar com e sobre essas imagens para que elas não permaneçam ali somente com um caráter ornamental.

Segundo a professora e a secretária, que estavam na escola quando os grafites foram feitos, cerca de três anos atrás, o objetivo na época era exatamente esse, ou seja, explorar com as crianças a diversidade existente na escola e na sociedade e as formas de convivência com elas. Durante a pesquisa, no entanto, não

²² Grafite ou grafito (do italiano graffiti, plural de graffito) é o nome dado às inscrições feitas em paredes, desde o Império Romano. Considera-se grafite uma inscrição caligrafada ou um desenho pintado ou gravado sobre um suporte que não é normalmente previsto para essa finalidade (Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Grafito>>. Acesso em: 12 abr. 2013).

percebemos nenhum movimento institucional que remetesse a um trabalho direcionado para esse aspecto, dando-nos a entender que esses grafites não dialogam, efetivamente, com a prática, tornando-se puramente ornamental.

3.1.4 Sujeitos da pesquisa: as crianças

[...] O excedente de minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através do seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 2000, p. 45).

Ao refletirmos sobre os sujeitos de nossa pesquisa, colocamo-nos primeiramente como admiradora de crianças que, em suas subjetividades e marcas idiossincráticas, nos tocam por completo. Suas falas, ações e interações nos constituem como seres humanos sensíveis e, nos fazem dialogar por meio da alteridade, ou seja, em pé de igualdade. Nessa relação de respeito aos seus saberes e do lugar de onde habitam, podemos nos tornar parte integrante de suas vidas e dialogar a partir das condições concretas da vida de cada criança. Como, então, esses sujeitos-crianças foram se constituindo e constituindo o outro ao seu entorno?

Inicialmente, a turma possuía um perfil silencioso. Raramente eles conversavam ou trocavam ideias, seguiam apenas as instruções da professora, pois a rotatividade era muito grande e muitos deles estavam frequentando a escola pela primeira vez. No momento em que a rotatividade diminuiu e a assiduidade aumentou, a interação verbal começou a acontecer de modo mais intenso. O tipo de comportamento das crianças propiciava um ambiente harmonioso, onde a professora falava num tom de voz baixo. As professoras de Projeto²³ e de Educação Física também não tinham problemas em desenvolver as atividades planejadas e fazer com que as crianças acatassem as orientações. O fato de a escola localizar-se em um final de rua possibilitava um ambiente silencioso, sem interferências externas. Até mesmo nas

²³ A denominação “professora de projetos” é dada ao profissional que desenvolve projetos de Matemática com as turmas da educação infantil.

outras salas podíamos perceber serenidade e harmonia do ambiente. O barulho que rompia o silêncio da escola eram músicas infantis e, na hora da chegada, o choro de algumas crianças ao despedir-se dos familiares.

Isso de certa maneira nos incomodou um pouco, pois eles eram muito obedientes e não reagiam ao que era demandado. Apenas aceitavam tudo de forma cordial e prontamente. Uma vez ou outra, pudemos observar uma criança fazendo algo que não havia sido solicitado pela professora. Quando elas não davam conta do que foi pedido para ser feito, simplesmente paravam e não realizavam a tarefa, deixando a folha de papel em branco, continuando em silêncio.

Ao realizarmos a pesquisa, das 17 crianças participantes, 13 tinham quatro anos e quatro tinham cinco anos (APÊNDICE K – Tabela 1). Tínhamos oito meninos e nove meninas (APÊNDICE K – Tabela 2). Dez já possuíam experiência escolar e sete frequentavam a escola pela primeira vez (APÊNDICE K – Tabela 3). Verificamos que dez crianças moravam no bairro onde estava localizada a escola e sete residiam nas imediações (APÊNDICE K – Tabela 4).

Como informamos no início da nossa inserção em campo, o contexto familiar da turma transparecia uma proximidade muito grande das famílias com a escola, pois os pais é que traziam as crianças e, nesse sentido, acompanhavam a acolhida e também podiam tirar dúvidas com a professora, a pedagoga e a diretora. Essa proximidade pode ser comprovada na entrevista realizada em 13 de março de 2013 com a pedagoga:

P: é::: como é a participação dos pais pelo que você pode perceber nesse tempo em que você está na escola?

Ped.: eles são bem ativos... participativos... procuram saber... trazem os alunos até a sala... e sempre estão interagindo com a gente... procurando saber o que está acontecendo na escola... eu tô gostando muito... é uma escola onde a família é bem participativa (...) temos reunião de pais e foi muito bom... surpreendeu né a participação deles...

P: [...] então você considera que até agora eles são bem presentes?

Ped.: sim... são bem presentes... e a maioria eu percebo que são pais que trabalham sim... pois quando me entregam as crianças no portão aqui pela manhã eu observo que todos estão deixando o filho para poder ir ao trabalho... algumas mães que eu vejo que vem e estão voltando para casa mas a maioria são de pais que trabalham...

Segundo a pedagoga e a diretora, existiam no calendário escolar reuniões para as quais elas convocavam todas as famílias para informar sobre o trabalho pedagógico

que estava sendo desenvolvido e sobre alguns aspectos que diziam respeito às normas da escola ou outros assuntos que fossem de ordem coletiva. O Conselho de Pais era convocado somente quando havia necessidade de deliberar algo maior em relação à estrutura ou à organização da escola, como no início do ano em que foi necessário fechar uma turma do Infantil 5 diante da necessidade de se abrir uma turma do Infantil 2, pois a demanda da comunidade aumentou em relação a essa faixa etária e diminuiu com referência à outra. Como havia a necessidade de unir duas turmas do Infantil 5, e diante da possibilidade de troca de professores e das salas, o Conselho de Pais foi convocado para tomar as decisões juntamente com a Equipe Diretiva da UMEI. Após os encaminhamentos realizados é que convocaram os outros pais da escola para repassar as informações, conforme relato da pedagoga a seguir:

P: você sabe me dizer se existe algum Conselho de Pais para planejar a escola?

Ped.: sim... fizemos uma reunião de pais na semana passada e tudo o que foi feito em relação ao Infantil 2 e Infantil 5 foi conversado com eles... só três pais que representam a comunidade que participaram...

P: além desse momento que precisou deles para discutir a questão das salas... que outros momentos eles podem opinar?

Ped.: olha... a escola está sempre aberta pelo que eu já percebi... pelo que eu pude observar... é tanto da necessidade da escola quanto da necessidade dos pais (...) eles têm essa autonomia... essa liberdade... de vir à escola e falar... olha:: precisamos nos reunir na escola para tratar de um assunto... aí se reúnem a diretora... a pedagoga... a secretária... os pais do Conselho...

Essa proximidade das famílias com as pessoas da escola revela um contexto familiar cuidadoso e de responsabilidade em relação à aprendizagem, bem-estar e formação das crianças, bem como a parceria que estabelecem com a escola.

Conforme os dados produzidos nas entrevistas, seis crianças viviam com a mãe, nove com o pai e a mãe, uma com a avó e uma criança somente com o pai (APÊNDICE K – Tabela 5), o que, de certa forma, nos surpreendeu, pois a estrutura familiar tem se modificado e, nesse caso, grande parte das crianças participantes da pesquisa ainda vive com o pai e a mãe. De acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais (SIS), sobre as mudanças na estrutura das famílias, um importante aspecto está relacionado com o:

[...] aumento das separações conjugais e divórcios, assim como com os recasamentos. A pesquisa Estatística do Registro Civil, realizada pelo IBGE, mostra uma queda na taxa geral de nupcialidade legal no País nas últimas três décadas. Em meados da década de 1970, esta taxa atingia cerca de 13%, reduzindo-se para 6,6% em 2010. Por outro lado, a taxa geral de separações e divórcios apresentou um crescimento expressivo (SÍNTESE DOS INDICADORES SOCIAIS, 2012, p. 90).

Além desses dados, outro aspecto interessante é com relação ao número de filhos. Podemos inferir que a quantidade por família tem diminuído, pois das dezessete crianças, cinco possuíam apenas um irmão, uma dois irmãos e onze não tinham irmãos (APÊNDICE K – Tabela 6). As razões pelas quais acontece essa diminuição da composição familiar, segundo os indicadores sociais, estão intrinsecamente ligadas às questões econômicas e à renda salarial familiar, mas também se nota que o tipo de família composto por casal sem filhos destaca-se pelo

[...] ingresso maior de mulheres no mercado de trabalho, a postergação da idade ao casar e o contínuo aumento da escolaridade. Esse tipo de organização familiar tem sido chamado DINC (*double income and no children*), porém, na literatura nacional, ainda não há um acrônimo estabelecido. Os dados da PNAD²⁴ permitem a obtenção de indicadores que podem ser considerados uma aproximação a esse tipo de família. De 2001 para 2011, houve um aumento da proporção de casais desse tipo, DINC, no conjunto dos casais sem filhos, passando de 18,8% a 21,7% no período considerado (SÍNTESE DOS INDICADORES SOCIAIS, 2012, p. 87).

Em relação à ocupação dos pais, segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, 2002), do Ministério do Trabalho e Emprego, um era vendedor de comércio, dois exerciam atividades ligadas à produção de bens e serviços industriais, seis à prestação de serviços, um era estudante e sete não declararam (APÊNDICE K – Tabela 7). Quanto ao trabalho das mães, duas informaram trabalhar em serviços domésticos, duas eram cozinheiras, uma trabalhava no comércio como vendedora, seis eram prestadoras de serviços, uma professora, uma era estudante, uma declarou ser autônoma e três não indicaram a atividade que exercem (APÊNDICE K – Tabela 8). De acordo com o SIS (2012, p. 86):

²⁴ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

[...] Nas duas últimas décadas, a autonomia das mulheres e a igualdade de gênero são reconhecidas como ‘meios eficazes de combater a pobreza, a fome e as doenças, além de estimular um desenvolvimento verdadeiramente sustentável’, conforme destaca o Portal Brasil, do governo federal. As estatísticas sobre mulheres mostram que, cada vez mais, elas estão presentes no mercado de trabalho e com níveis de escolaridade mais avançados do que os homens.

Em relação ao nível de escolarização dos pais, podemos destacar os seguintes aspectos: um pai tinha o ensino fundamental completo, cinco concluíram o ensino médio, um não conseguiu terminar o ensino superior e dez não informaram o grau de instrução (APÊNDICE K – Tabela 9). O nível de escolarização das mães não foi muito diferente do que obtivemos em relação aos pais: uma tinha o ensino fundamental incompleto, duas o ensino fundamental completo, uma o ensino médio incompleto, cinco o ensino médio completo, duas estavam cursando o ensino superior e uma já havia concluído o ensino superior. Cinco mães não informaram o nível de escolarização (APÊNDICE K – Tabela 10). Mesmo que os resultados aparentemente não tenham sido muito diferentes em relação ao nível de escolaridade dos pais e das mães, podemos inferir que a escolaridade das mães é superior, como nos indica a SIS, pois o percentual de pais que não declarou seu grau de escolaridade chega a ser o dobro do das mães. Temos indicativos de que “[...] A escolaridade aumentou lentamente de 2001 a 2011, passando de 6 para 7,4 anos de estudo completos, em média, para a população de 25 anos ou mais de idade” (SÍNTESE DOS INDICADORES SOCIAIS, 2012, p 118). Infelizmente esses dados refletem que os próprios sujeitos desistem de investir na sua própria formação e, além disso, o pouco investimento das políticas públicas na escolaridade a partir dos 25 anos de idade tem gerado esse tipo de decisão por parte da população.

Os dados apresentados pela PNAD 2011 revelam importantes mudanças no perfil educacional da população brasileira. Em termos gerais, foi verificado aumento de frequência nos três níveis de ensino, especialmente na educação infantil. O ensino médio permanece com uma taxa de frequência líquida abaixo da desejada, apesar do aumento significativo desta nos últimos dez anos. Os indicadores de desigualdade educacional apontam para um aumento significativo das oportunidades de se possuir um diploma de ensino médio (SÍNTESE DOS INDICADORES SOCIAIS, 2012, p.122).

3.1.5 Sujeitos da pesquisa: a professora da turma

[...] Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2010, p. 137).

Tentar compreender a enunciação de outrem, no caso a professora Joaquina, foi um grande desafio, pois todo contexto de onde e como ocorreu o diálogo que tivemos com ela pode não ser retratado e traduzido nas palavras que aqui colocaremos. Por isso, na perspectiva da alteridade e por meio de caminhos exotópicos, tentaremos compreendê-lo com o nosso olhar, nossas palavras, nossas réplicas. Buscaremos descrever a trajetória profissional e o perfil da professora Joaquina utilizando entrevista (APÊNDICES E e H) e respeitando as possíveis interpretações pessoais.

Iniciamos um diálogo descontraído, no qual fomos gravando a voz da professora, pois ela mesma disse que não se sentiria bem diante das câmeras. Segundo o seu relato, ela trabalha em duas escolas públicas. Em uma é efetiva e em outra atua na extensão. A professora Joaquina é formada em Administração, porém tem curso de Magistério, por isso lecionou aulas de Matemática durante 15 anos. Nesse encontro com a educação, encantou-se pela Pedagogia e, por isso, cursava a sua segunda graduação. Estava no sexto período de uma faculdade particular.

Quando dava aulas de Matemática, primeiro atuou como professora contratada em regime de designação temporária (DT) e, depois, como efetiva. Trabalhava com as crianças da educação infantil há sete anos e, na UMEI Tubarão, encontrava-se há cinco anos. No período da entrevista, não fazia muitos cursos, pois não tinha tempo para desenvolver estudos para além do curso de graduação que frequentava, inclusive nos relatou que estava pensando em cancelar a matrícula na faculdade devido à sobrecarga de atividades. Em relação à pesquisa que desenvolvemos na sala dela, pontuou o que pensa sobre as relações que as crianças fazem entre desenho e escrita:

(...)

Prof: olha... ela não sabe ainda:: eu acho, que ela não sabe o que é desenhar e o que é escrita... pra mim eu acho que é mais fácil é colocar através do desenho o que ela imagina que seja... ((silêncio))

...porque ela ainda não sabe escrever... por isso eu acho que ela bota para fora através do desenho...

Desse modo, a professora acredita que a primeira forma de expressão da criança é por meio do desenho e que a escrita aparecerá posteriormente, ou seja, percebem-se em seu discurso, as concepções de Ferreiro e Palacio (1987) quando estudam a progressão genética que leva à utilização de letras para escrever. Para as autoras, o desenvolvimento da linguagem escrita só começa quando a criança distingue desenho e escrita, ou seja, quando começa a usar letras para escrever. Anteriormente a essa diferenciação, o que ocorre é uma evolução/progressão que ajuda a criança a fazer essa distinção entre um e outro, daí a necessidade de a professora Joaquina utilizar, inclusive, materiais e técnicas para ajudar as crianças a progredirem nesse processo de conceitualização da escrita. A professora considera ainda que as crianças somente começam a perceber a diferença entre desenho e escrita:

(...)

Prof.: ...quando ela tem um ambiente alfabetizador legal:... quando a família também ajuda... a escola também a leva para um ambiente diferente... que faz a diferença... olha::... isto aqui com letras que a gente escreve... ((silêncio))

... mostra livros... mostra revistas... mostra jornais... Então a gente tem que fazer essa::... isso aí para que a criança perceba o que é número... o que é letra e o que é desenho...

Por mais que a professora Joaquina diga, em seu discurso, que não se lembra mais do que estudou sobre o desenvolvimento do desenho e escrita em crianças pequenas, podemos perceber ecos das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), pois, para a professora, no início, as crianças não conseguem identificar diferenças:

(...)

Prof.: ...para eles é tu::do a mesma coisa... para eles desenhar é escrever e escrever é desenhar...

Considerando esse pensamento, a forma que a professora Joaquina encontrou para ajudar as crianças a diferenciar escrita e desenho, em princípio, foi a utilização do lápis de escrever. Segundo ela, o lápis serve para escrever nomes e o lápis de cor, giz de cera e a canetinha colorida servem para desenhar. Novamente, temos refratados os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), que pontuam que as crianças, nessa fase, entendem a escrita como uma etiqueta do desenho e, desse modo, rechaçam qualquer outra forma de compreensão, apesar dos vários estímulos realizados, como aconteceu na pesquisa das duas autoras.

A professora Joaquina relatou sobre a inexistência de materiais e cursos que oferecessem subsídios para a formação dos profissionais da educação infantil, para que pudessem entender melhor esse processo. Os cursos que realizou sempre abordavam separadamente a escrita do desenho. Além disso, reiterava, durante toda a entrevista, que já não se lembrava mais nada do que leu e estudou sobre desenho e escrita, por isso não se sentia à vontade para emitir uma opinião. Observávamos, porém, que o discurso dela refletia as inúmeras vozes polifônicas que foram constituindo, ao longo dos anos, o seu saber.

Ressaltamos que, na perspectiva bakhtiniana, tratamos o plano polifônico como “[...] uma relativa liberdade e independência da personagem e de sua voz” (BAKHTIN, 2010a), porém, para a professora Joaquina, essa liberdade e independência não estavam claras, ela não tinha consciência de que poderia e deveria dialogar com os discursos instituídos, pois não se achava em condições de igualdade. Não percebia ainda que seu discurso era formado por sua própria voz e não somente pelas falas alheias.

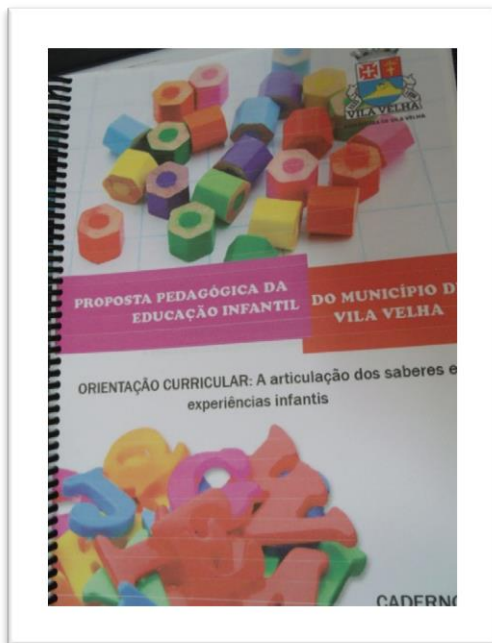
Ao se referir às formações que ocorreram na própria escola, a professora Joaquina relata que, nos últimos anos, também não teve orientações ou estudos de como abordar a relação entre desenho e escrita, mas que seguiu, fidedignamente, as orientações do Projeto Político-Pedagógico da escola. Ressaltamos que, nesse documento, está definido o referencial teórico que orientava o trabalho pedagógico na escola:

[...] A nossa prática pedagógica tem como referencial teórico a proposta construtivista sociointeracionista na qual a criança é sujeito ativo na construção do seu conhecimento, onde ocorrem situações de interações com seus pares num ambiente rico em estímulos e de

caráter essencialmente lúdico. Nessa concepção, os professores e demais funcionários são importantes elementos articuladores e mediadores no processo de formação de indivíduos críticos e pesquisadores (ESPÍRITO SANTO, 2012, p. 25).

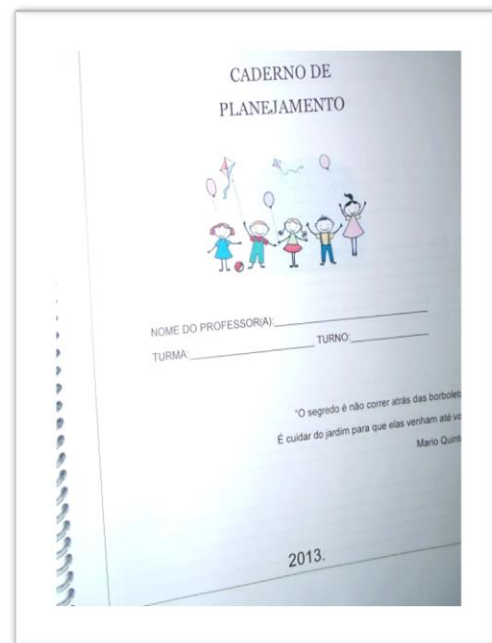
Assim, entendemos que o discurso da professora sobre desenho e escrita está fortemente marcado pela posição teórica definida no PPP (Foto 25), e que vai se configurando no caderno de planejamento semanal (Foto 26), que é mencionado por ela como um organizador da prática diária. Segundo ela, esse instrumento é elaborado em consonância com o Projeto Político-Pedagógico.

Foto 25 – Projeto Político-Pedagógico



Fonte: Da autora.

Foto 26 – Caderno de planejamento semanal



Fonte: Da autora.

O caderno de planejamento possui espaços para o professor relatar semanalmente todas as atividades que desenvolve juntamente com as crianças. Primeiramente, a professora planeja as atividades com a pedagoga, haja vista que possuem cinco momentos de planejamento. Posteriormente, ela faz, nesse caderno, o detalhamento e descrição das atividades. Ele ainda possui espaços para que se coloque a data e os objetivos para o desenvolvimento das atividades bem como a avaliação, tornando-o parte da documentação pedagógica.

Durante o tempo em que a pesquisa foi realizada, a professora Joaquina registrava diariamente todas as atividades desenvolvidas e, ao final do ano, estava com o caderno quase totalmente completo com as anotações dela. No próximo capítulo, analisaremos as relações entre desenho e escrita produzidas pelas crianças a partir das propostas didáticas orientadas pela professora.

4 ENCONTRO... INÍCIO DE UM DIÁLOGO

[...] na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim, levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem (BAKHTIN, 2000, p. 35-36).

Quando não conhecemos algo, o primeiro contato, o primeiro encontro é sempre constituído por impressões pessoais muito particulares e somente por meio da alteridade começamos a entender o olhar do outro que está à nossa frente, pronto para dialogar ou não conosco. Nosso julgamento inicialmente é prescritivo, pois parte de um olhar raso sobre a palavra, o pensamento e a constituição dos sujeitos. A partir da nossa disposição e abertura do outro, vamos nos relacionando cuidadosa e dialogicamente e, nesses encontros, deixamos nossas marcas e somos marcados pelas múltiplas vozes, atitudes e sensações que somente o diálogo pode engendrar.

Nessa perspectiva, fomos nos inserindo no campo da pesquisa, criando possibilidades para encontrarmos as crianças e a professora e com elas dialogar. Ao estabelecermos uma relação de proximidade, poderíamos compreender melhor os discursos produzidos na escola, pois as palavras alheias precisam ser entendidas no interior das relações sociais em que são produzidas. Além das nossas conversas, inicialmente muito tímidas, utilizamos também instrumentos para registrar os diálogos. Por meio de filmagens, fotografias, anotações no diário de campo, observação participante e entrevistas, montamos nosso arquivo e nossa história na UMEI Tubarão.

O primeiro encontro com as crianças foi de curiosidade. Algumas se mantinham distantes e apenas uma ou duas, de forma discreta, aos poucos, foram se aproximando e tentando estabelecer uma conversa. O fato de os primeiros encontros terem sido com uma turma muito pequena permitiu a criação de vínculos afetivos com o grupo que continuou quando as novas crianças foram se inserindo na sala.

Logo que iniciamos a pesquisa, além de observarmos as atitudes das crianças e as interações entre elas, percebemos também como os trabalhos educativos eram direcionados e quais metodologias de ensino foram utilizadas pela professora para

envolver o grupo, pois interessava-nos, nesse processo, acompanhar as condições de produção para, enfim, conhecer as relações produzidas pelas crianças entre desenho e escrita.

Com referência ao trabalho pedagógico realizado pela professora, observamos uma demarcação fundamental na organização da rotina escolar. Regularmente, usava livros de literatura para iniciar a conversa na roda. A orientação das atividades do dia era pautada, após a leitura do texto, na seguinte sequência: *escrita do próprio nome* e, depois, *desenho da personagem da história*. Em meio a essa rotina, buscamos conversar com as crianças. Além disso, ao percebermos que a professora gostava de contar histórias para a turma, levamos livros de literatura para contribuir com o seu acervo.

Como já dissemos, a rotina estava instituída e as crianças sempre eram estimuladas a *escrever o próprio nome* e, para *desenhar*, o incentivo é que mantivessem nos desenhos uma cópia (formas e cores) do que lhes era apresentado no livro de literatura. Ressaltamos que o uso do material também seguia uma rotina estabelecida. Primeiramente, era distribuído o lápis para a criança *escrever o próprio nome* e, posteriormente, os lápis de cor *para desenhar*. Essa metodologia utilizada pela professora e relatada durante a entrevista pressupõe que as crianças passam por etapas de desenvolvimento e, para que essa passagem ocorra, é necessário intervenções que as façam transpor de uma etapa para outra, ou seja, para a criança entrar no mundo da escrita, ela precisa distinguir o que é desenho e o que é escrita e, aos poucos, ir abandonando o desenho. Isso inicialmente era feito pela professora, por meio da diferenciação dos materiais.

Uma das estratégias que a professora encontrou para fazer as crianças compreenderem a distinção entre desenho e escrita foi a utilização dos materiais: lápis preto *para escrever* e lápis de cor *para desenhar*. Essas duas orientações restringem as possibilidades de as crianças conhecerem as diferentes formas de utilizar determinados materiais, bem como de compreender a escrita e o desenho como linguagem. No que diz respeito à exploração criativa dos materiais escolares, podemos dizer que o grafite é um material extremamente maleável e de muitas possibilidades e tonalidades, que cria nuances estéticas belíssimas e, portanto, não serve apenas para escrever.

Outro item observado é que os enunciados das atividades não eram lidos para as crianças; eram explicados e, para isso, a professora usava as suas próprias palavras. Muitas vezes, o enunciado da tarefa era escrito na folha de papel, pela auxiliar da professora, após as crianças realizarem as atividades. A leitura do escrito pode ser um elemento importante para a compreensão do desenho e da escrita, já que, em nossa prática, lemos o texto escrito e mostramos a elas as figuras/imagens. Além disso, por meio da escuta da leitura, a criança passa a perceber características do texto escrito comparado com o texto falado, explicado etc.

Em meio a essa rotina, conversamos com as crianças durante a realização das atividades, pois desejávamos saber como elas pensavam a relação desenho e escrita. Assim, em nossas conversas, fizemos perguntas, tais como:

- Você desenhou ou escreveu?
- Onde você desenhou? Onde você escreveu?
- Qual a diferença entre desenhar e escrever?
- Quando você olha a sua tarefa, como você sabe o que é escrita e o que é desenho?
- Para fazer o seu nome, você escreve ou desenha?

Nosso objetivo com essas perguntas foi tentar fazer com que as crianças refletissem sobre suas próprias produções. Ao mesmo tempo, queríamos entender amiúde como elas percebiam a relação desenho e escrita. A partir desses diálogos e de acordo com as respostas das crianças, identificamos três grupos que pensavam a escrita e o desenho de modos diferenciados na hora de **escrever o próprio nome** e **desenhar a história**. Importa-nos destacar que, ao escrever os nomes, os materiais utilizados eram sempre lápis grafite e, para desenhar, lápis de cor. Como suporte, tinham sempre o papel em branco. Em pouquíssimos momentos participamos de atividades com material xerocopiado.

Como mencionado, identificamos três grupos de crianças, porém deixamos claro que com isso não objetivamos separar as crianças por níveis de desenvolvimento. Esse agrupamento surgiu a partir da necessidade de detalharmos melhor o que

observamos. O primeiro grupo produzia desenhos quando as crianças eram estimuladas a escrever, ou seja, o desenho podia ser escrita e a escrita desenho. Elas acreditavam que desenhavam o próprio nome e enunciavam que gostavam mais de desenhar. O segundo grupo sabia diferenciar desenho e escrita, isto é, as crianças reconheciam quando desenhavam um objeto e quando escreviam o próprio nome. Elas conheciam algumas letras do alfabeto. Ao serem questionadas, não sabiam como fazer para escrever outras palavras que não fosse o próprio nome e, por isso, desenhavam. Para as crianças desse grupo, a escrita existia somente para escrever as letras do próprio nome. Contudo, também diziam que gostavam mais de desenhar. O terceiro grupo compreendia as propriedades do desenho e da escrita. As crianças sabiam escrever o próprio nome, conheciam as letras do alfabeto e utilizavam letras em suas tentativas de escrita, independentemente de ser o próprio nome, pois demonstravam saber que, para escrever, também utilizamos letras. Neste último grupo, percebíamos fortemente o desejo, o gosto e a preferência pela atividade de desenhar, configurando-se assim o que Vigotski (2003) diz sobre o desenho como atividade preferencial das crianças.

Trataremos, a seguir, de elencar exemplos concretos de momentos vivenciados pelos grupos e refletir mais detalhadamente sobre as características de cada um, lembrando que as produções estavam fortemente induzidas por orientações que visavam levar à distinção entre desenho e escrita.

4.1 ESCREVER É DESENHAR E DESENHAR É ESCREVER

Para esse grupo, escrever pode ser desenho e desenho pode ser escrita, independentemente do que foi pedido. Nesse caso, ao realizar a atividade solicitada pela professora (escrita do próprio nome e desenho da história *A pipa*), as crianças mostravam-se motivadas a desenhar e a pintar. Brincavam com os materiais disponíveis e, ao desenhar, diziam que escreviam. Como exemplo, trazemos um evento com Vampiro Cowboy.²⁵ Em um determinado momento da atividade estimulamos a escrever, mas ele desenhou. Faz-se necessário ressaltar que esse grupo de crianças não conhecia letras do alfabeto.

²⁵ Todos os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas crianças, no dia 03-06-2013, durante o momento da roda de conversa. Quando nos referirmos à pesquisadora, utilizaremos a letra P.

P: Vampiro Cowboy::... se você fosse escrever pipa... como você faria?

Vampiro Cowboy: aqui... ((mostra o desenho da pipa))

P: se você fosse ES::CRE::VER pipa... como é que você faria? Heim:::... faz aqui embaixo para eu ver... ((ele desenha uma figura retangular e puxa uma grande linha na vertical))

P: o que você fez aí?

Vampiro Cowboy: a linha... a pipa...

P: você escreveu ou você desenhou...

Vampiro Cowboy: é:::... esQUEVi..

Como pode ser lido, perguntamos à criança como faria para escrever pipa. Primeiro, Vampiro Cowboy quis saber onde escrever e, por isso, repetimos o nosso pedido. Ele desenhou a linha e a pipa, como mostra a Foto 27. Ao questioná-lo, indagando se havia escrito ou desenhado, ele responde que “esQUEVi”.

Foto 27 – Texto: Pipa (Vampiro Cowboy)



Fonte: Da autora.

Diante da resposta, perguntamos: por que a criança desenhou? Por que ela diz que escreveu? Seria porque não distingue desenho e escrita? Ou seria porque não conhece letras? Podemos inferir que Vampiro Cowboy tem a intenção de escrever, pois foi solicitado a ele que escrevesse e também em responder a nossa pergunta dizendo que escreveu.

Assim, podemos, de acordo com Vigotski (1929-1996), pensar que a escrita produzida pela criança é um simbolismo de primeira ordem, ou seja, a sua escrita produz elementos do objeto pipa. Nesse caso, em nossa opinião, pensar que a criança produziu uma escrita de primeira ordem é diferente de dizer que ela não

distingue desenho e escrita. Como a criança poderia diferenciar o desenho de algo que não conhece, isto é, das letras do alfabeto que representam os sons de uma língua ou os nomes dos objetos?

Em outra atividade, a professora explorou oralmente as partes do corpo humano, enfatizando fortemente os elementos que compõem o rosto. Depois entregou um desenho xerocopiado do corpo de um menino e uma menina e orientou que as crianças completassem os detalhes do rosto. Mais uma vez, buscamos compreender a relação entre desenho e escrita conversando com as crianças.

Vale ressaltar a orientação dada inicialmente pela professora para escreverem o próprio nome na folha para identificar o trabalho e, depois, desenhar-completar o que estivesse faltando nas imagens. Não interferimos nessa orientação solicitando, como no exemplo anterior, que a criança escrevesse, pois, nesse momento, aproveitamos para verificar se elas identificavam onde havia escrita e desenho no suporte que tinham à disposição. Contudo, ao questionarmos Vampiro Cowboy a respeito do enunciado da atividade, perguntando se era desenho ou escrita, ele nos respondeu que *é nome*, mostrando que reconhece que aqueles desenhos, em particular, servem para escrever nomes, afinal a professora, como mencionado, pedia sempre que eles escrevessem os nomes. Vejamos:

P: o que você tá fazendo Vampiro Cowboy?

Vampiro Cowboy: uma boneca e um menino::

P: hum:: mas você tá pintando... tá desenhando ou tá escrevendo?

Vampiro Cowboy: esquevendo...

P: tá escrevendo? aonde você tá escrevendo?

Vampiro Cowboy: na boneca...

P: ah:: você tá escrevendo na boneca? e aqui em cima é o quê? ((apontando para o enunciado da atividade))

...é desenho ou é escrita?

Vampiro Cowboy: é::: nome::

P: é nome?

P: e como você sabe que é um nome?

Vampiro Cowboy: olhando:::...

P: ah:: você falou que aqui é escrita porque tem um nome? e aqui é o que? ((apontando para o desenho))

Vampiro Cowboy: é::: a roupa dele

P: sim... mas é desenho ou é escrita?

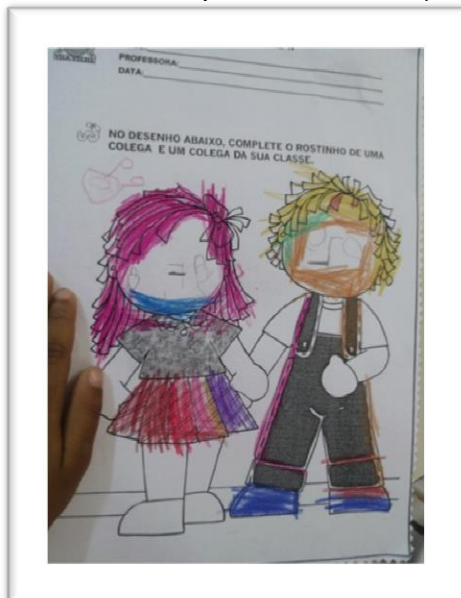
Vampiro Cowboy: esquiTO::

P: escrito? e onde é que tem desenho aqui nessa folha?

Vampiro Cowboy: aqui... aqui... aqui::: ((apontando para os locais onde ele pintou))

Como pode ser percebido, a criança demonstra pensar que escrever é desenhar. As próprias letras são consideradas desenhos. Talvez desenhos diferentes, pois servem para escrever nomes de pessoas/crianças, mas são desenhos. Vejamos abaixo (Foto 28) como Vampiro Cowboy completou o desenho:

Foto 28 – Completando a cena (Vampiro Cowboy)



Fonte: Da autora.

Podemos perceber, em suas respostas, que existe um sincretismo entre o desenho e a escrita, pois ambos se integram e se misturam, mas a criança já nos dá sinais iniciais de que entende que as letras são para escrever os nomes. Acreditamos que esse tipo de compreensão surgiu devido aos frequentes estímulos da professora em relação à utilização do lápis de escrever nomes. Podemos pensar também na possibilidade de que, anteriormente à entrada na escola, quando a criança produz registros gráficos, geralmente se diz que ela desenhou, pois, no meio social, entende-se que a escrita precisa ter um aspecto funcional, o que faz com que a criança se aproprie dessa nomenclatura quando se refere aos seus registros.

Um dado que nos parece importante diz respeito ao fato de as crianças desse grupo,

mesmo com todas as provocações e estranhamentos feitos por nós sobre seus registros gráficos (escritas e desenhos), continuam acreditando que desenharam o próprio nome. No exemplo abaixo, temos o diálogo com Rei (Foto 29):

P: o que que você fez aqui Rei? ((a pesquisadora aponta para as letras HM))

Rei: nada:::

P: nada? eu acho que é alguma coisa::: o que você tentou fazer?

Rei: NADA:::

P: você desenhou ou você escreveu aqui Rei?

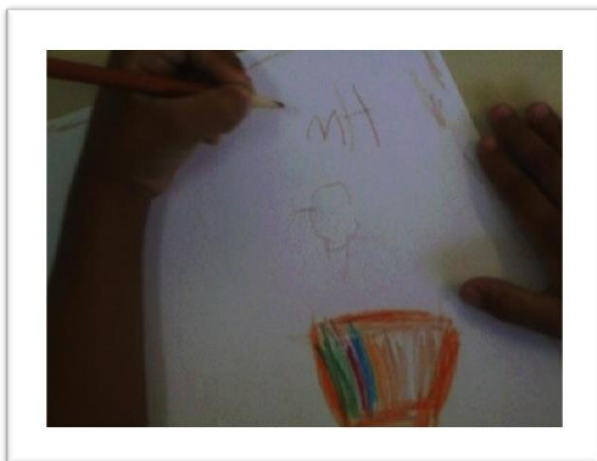
Rei: DESENHEI:::....

P: desenhou? o que você desenhou?

Rei: meu NOME::: ((apontando para as letras))

Dessa forma, apesar da insistência em dizer que não fez nada, acaba concordando que desenhou o seu nome. Essa resposta nos leva a pensar que as crianças desse grupo acreditam que escrever é desenhar, mesmo quando usam letras. Pensamos, no entanto, que provavelmente sabem que, ao escrever o seu nome, têm que produzir um desenho diferente, do jeito que a professora ensinou. Vejamos a escrita e o desenho produzido.

Foto 29 – Texto: Pipa (Rei)



Fonte: Da autora.

Com base nas produções e conversas com as crianças, podemos inferir, em acordo com Vigotski (2007), que a escrita produzida por elas é um simbolismo de primeira ordem, ou seja, usando lápis e papel, elas fazem traços dos objetos que pretendem

representar. Além disso, podemos perceber que existe um planejamento prévio da criança sobre o que vai fazer, ou seja, nota-se que a fala já ordena o desenho, sinalizando, assim, que existe uma intencionalidade e que suas grafias significam algo. Inferimos também, no que diz respeito aos nomes, que as crianças admitem a possibilidade de, na escrita dos seus nomes, usar desenhos ensinados pela professora, denominados letras.

Em relação à produção de Rei, quando fizemos a última pergunta, sobre o que desenhou e ele nos responde *meu nome*, apontando para as letras acima da pintura, isso nos permitiu pensar que não existem indiferenciações entre escrita e desenho. Toda atividade gráfica é desenho, porque as crianças ainda não aprenderam o que é letra ou o que é escrita.

Vejamos o evento vivenciado com Branca de Neve. Nessa atividade, como era de rotina, a professora solicitou que todos escrevessem o próprio nome e, depois, desenhassem. No momento em que as crianças realizavam a atividade, dialogamos com Branca de Neve:

P: ...o que você está fazendo?

Branca de Neve: escrevendo meu nome...

P: e se você fosse escrever PI::...PA, como você faria? faz aqui... do seu jeito ((em silêncio desenha uma linha na vertical e depois uma figura circular no topo da linha))

P: ah::... o que você fez aí?

Branca de Neve: ahh::... eu fiz uma PI::...pa...

P: uma pipa? você escreveu ou você desenhou?

Branca de Neve: desenhei...

P: e se você fosse escrever?

Branca de Neve: não sei::

Desse modo, ela responde que estava escrevendo o nome, conforme solicitado pela professora. Sugerimos, então, que escrevesse a palavra pipa. Ela desenha e diz ter feito a pipa. Quando perguntamos se havia desenhado ou escrito, disse que desenhou.

Finalmente, ao ser questionada sobre o que faria se fosse escrever, respondeu não saber. Ao nos dar esse tipo de resposta, Branca de Neve (Foto 30) demonstra que

desenha, porque ainda não sabe escrever, ou seja, ela reconhece, primeiro, que ainda não se apropriou de alguns elementos que são essenciais para que esse tipo de produção aconteça: as letras e, segundo, ela repete o que possivelmente já ouviu algumas vezes: você vai para a escola para aprender a escrever.

Foto 30 – Texto: Pipa (Branca de Neve)



Fonte: Da autora.

Ao continuarmos o diálogo com Branca de Neve, estimulamos, mais uma vez, que ela escrevesse *pipa* (Foto 31), porém acreditamos que, nesse momento, utilizamos uma pergunta inadequada, o que nos fez também repensar as perguntas que estávamos tentando inserir nos nossos diálogos e, conseqüentemente, a forma como deveríamos conduzir nossas conversas no intuito de verificarmos realmente como as crianças percebiam as relações entre o desenho e a escrita. Vejamos:

P: como você imagina que seria? o que você usaria para escrever PI... pa

Branca de Neve: lápis...

P: ... lápis e mais o quê? para escrever o seu nome você precisou de que? ((silêncio)) ... você disse para mim que aqui você escreveu o seu nome ((apontando o dedo para o nome da Branca de Neve)) ... e para escrever pipa?

((Branca de Neve aponta o desenho e repete o traçado do desenho da pipa ao lado do desenho anterior))

P: só assim? não precisa de mais nada não? ((silêncio))

Foto 31 – Texto: Pipa (Branca de Neve)



Fonte: Da autora.

Assim, a primeira resposta da criança é totalmente pertinente. A professora ensina que, para escrever, é preciso usar o lápis grafite. Então, ela diz que, para escrever a palavra pipa, usaria o lápis. No momento em que refizemos a pergunta, ela produziu outro desenho, demonstrando, por meio da sua ação, que escrever é desenhar.

Um aspecto interessante a ser percebido nesse grupo de crianças é que elas eram um pouco menos falantes na sala de atividades. Ficavam mais quietas, mas, ao serem instigadas, respondiam ao que era solicitado, contando e inventando histórias diversas sobre suas produções. Dependendo do material que a professora disponibilizava para a realização da atividade, principalmente tinta e caneta hidrocor, percebíamos uma maior interação entre elas, pois passavam bastante tempo explorando esses materiais e, às vezes, pintavam o próprio corpo (mãos, braços e pernas). Observamos que, durante a exploração desses materiais, os diálogos tornavam-se mais intensos e possibilitavam formas de encontros das crianças com seus pares. Nesses encontros, as trocas e reflexões aconteciam, pois elas eram instigadas a dialogar com os colegas, professores e, assim, ver e pensar sobre suas produções, suas ações e também sobre seus dizeres.

A análise das características das escritas-desenhos produzidas por esse grupo de crianças possibilitou-nos perceber que, inicialmente, escrevem por meio de desenhos, porque ainda não conhecem as letras. Reconhecem que a professora utiliza esse tipo de desenho (letras) para escrever os nomes, mas, em suas produções, o que aparece, quando é solicitado que escrevam, é o desenho, que

assume a função de escrita, pois é uma forma cultural de mediação entre as crianças, as pessoas e o mundo. Assim, os enunciados descritos demonstram que as crianças assumem seus dizeres com criatividade e inventividade por meio do desenho, mesmo quando solicitadas a escrever, porque esse é um modo de expressão simbólico que, quando promovido, permite que elas exercitem a autoria e a expressividade tão importantes na apropriação da escrita.

4.2 ESCREVER NOMES, DESENHAR NOMES...

Esse grupo de crianças desenha objetos e personagens das histórias e escreve o *próprio nome*. Elas já reconhecem algumas letras, contudo vale lembrar que, para elas, a escrita com letras é utilizada somente para nomes próprios, ou seja, para os nomes das pessoas, pois, mesmo indiretamente, esse é o discurso da professora ao pedir que registrassem os nomes nas atividades. Em um evento, após ouvir a história contada pela professora, Sereia deveria escrever o próprio nome na folha para identificar sua atividade e, posteriormente, desenhar a lagartixa:

P: acabou? o que você fez aqui? ((apontando para a escrita do nome))

Sereia: o meu nome...

P: e aqui você fez o quê? ((silêncio))

Sereia: a lagartixa...

P: aqui você desenhou ou você escreveu? ((apontando para o desenho))

Sereia: deseNHEI!:::...

P: e aqui? você desenhou ou escreveu? ((apontando para a escrita do nome))

Sereia: escrevi...

P: a é? e qual a diferença entre desenhar e escrever? ...o que é diferente? ((silêncio))

Sereia: é que eu escrevo lá em casa...

P: e o que você escreve?

Sereia: o meu nome...

P: e você não escreve outras coisas não?

Sereia: eu já escrevi o nome da minha Mã::E... do meu PA::!

P: e a gente pode escrever outras coisas sem ser o nome? ((balança a cabeça que sim)) ...o que a gente pode escrever... sem ser o nome das pessoas?

Sereia: o sapo... uma menina...

Conforme pode ser lido, a criança sabe indicar que desenhou a lagartixa e escreveu o seu nome. Ao ser questionada sobre a diferença entre desenhar e escrever, ela

assinala que escreve em casa os nomes dos pais. Ela parece saber que podemos escrever outras palavras, mas acreditamos que o ensino que lhe é oferecido direciona esse entendimento de que escrita é somente para nomes, o que, de certa forma, limita o entendimento da criança de que a escrita pode ser usada para outros fins e não somente para fazer nomes. Vejamos, no entanto, como ela reage à outra proposta:

P: então escreve aqui o sapo...

Sereia: tem que escrever a flor...

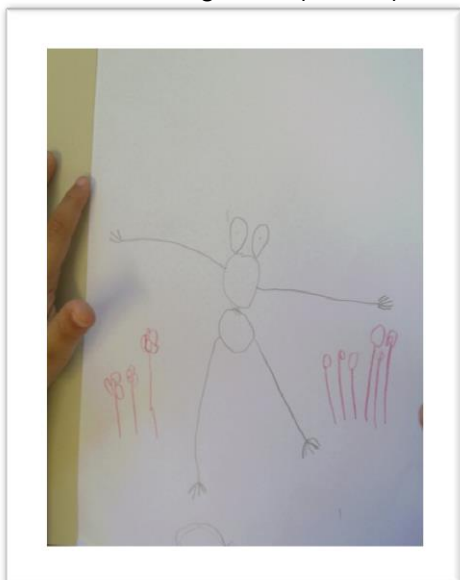
P: você consegue escrever flor? ((sorri para a câmera))... então escreve flor pra mim... ((nesse momento ela inicia o desenho de uma flor))...

P: qual a diferença de escrever aqui e escrever aqui? ((apontando para o nome dela e para o desenho das flores))

Sereia: é que aqui é escuro e esse aqui é:::... é vermelho... ((referindo-se às cores dos lápis))

Como podemos perceber, Sereia não se dispôs a registrar a palavra sapo mencionada por ela. Preferiu escrever flor ao lado do desenho da lagartixa. Ao escrever, desenhou flores (Foto 32).

Foto 32 – Escrita da flor e desenho da lagartixa (Sereia)



Fonte: Da autora.

Ao ser, novamente, perguntada sobre as diferenças entre escrita e desenho, reproduz a explicação dada pela professora: cor escura é para escrever o nome e

vermelho para desenhar. Desse modo, podemos inferir que a criança, ao explicar, no excerto imediatamente anterior a este último, de fato tem experiências com escritas usando letras e, talvez, para ela, as letras sejam um tipo de desenho para nomes próprios (de pessoas) e, para produzir esses desenhos, é preciso usar tom escuro.

Dada a importância atribuída à escrita dos nomes no processo de evolução da escrita infantil, Ferreiro (1987, p.121), em sua pesquisa, ao comparar a apropriação do próprio nome por crianças da classe média e da classe baixa, diz que “[...] o meio provê aos de CM com uma escrita estabilizada antes do ingresso na escola primária [...]. Para os outros, para os de CB, a escrita convencional do nome próprio é uma aquisição escolar”. Nesse sentido, podemos entender a importância atribuída à escrita de nomes nas práticas da professora e, também, a necessidade de diferenciar essa escrita dos desenhos.

Nesse contexto, é importante analisar um evento vivenciado com Cinderela (Foto 33) em que nosso diálogo nos remeteu a Vigotski (2007, p. 140), quando diz que: “[...] o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá [...] pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras”. Obviamente, esse deslocamento não ocorre em função de uma progressão natural, mas decorre das aprendizagens (voltaremos também a esse aspecto mais tarde).

Foto 33 – Desenho da lagartixa (Cinderela)



Fonte: Da autora.

P: você escreveu ou desenhou lagartixa?

Cinderela: desenhiei...

P: e se você fosse escrever lagartixa... como você faria? ((vai para a mesa para tentar escrever lagartixa e começa a fazer as letras do próprio nome))

P: o que você está fazendo?

Cinderela: meu NO::me...

P: e você sabe escrever o seu nome? ((balança a cabeça que sim))... e que mais você sabe escrever?

Cinderela: o nome da minha mamãe...

P: e se você fosse escrever lagartixa?

Cinderela: não sei...

Nesse trecho, Cinderela demonstra, com a sua resposta, que sabe que desenhou a lagartixa, mesmo porque a professora pediu que ela desenhasse. Perguntamos, então, o que faria, se tivesse que escrever. Ela escreve letras do próprio nome. Nesse caso, podemos inferir que ela sabe que, para escrever, usamos letras. Entretanto, ao ser questionada sobre a escrita, disse que estava escrevendo o próprio nome e ainda acrescentou que sabia escrever o nome da sua mãe e que não sabia escrever lagartixa, reafirmando assim nossa reflexão de que, para esse grupo de crianças, existe um desenho próprio para a escrita dos nomes das pessoas, que são as letras, mas elas ainda não conseguem estabelecer relações com a escrita de outras palavras.

É importante sinalizar que, mesmo faltando ou invertendo uma ou outra letra, Cinderela já escrevia o próprio nome e reconhecia algumas letras do alfabeto. Nessa perspectiva, ela nos mostrava que estava se apropriando dos códigos escritos, diferentemente do grupo anterior, que ainda não conhecia as letras. Quanto às letras (mesmo que faltassem algumas), eram, para ela, o próprio nome, e o desenho aparecia de acordo com a solicitação/orientação dada, ou seja, nesse caso, como cumprimento da tarefa e ali se encerrou.

Salientamos que a forma como a professora ensina a estabelecer essa relação, essa distinção entre desenho e escrita, acaba influenciando diretamente os modos como as crianças vão elaborando suas produções. Enfatizamos as influências ou os desdobramentos das teorizações construtivistas nas práticas da professora, isto é,

ela ensina a escrita a partir do nome das crianças, promovendo, com isso, diferenciações entre essas formas de linguagem.

É interessante observar, nos dois fragmentos a seguir (Fotos 34 e 35), que esse grupo de crianças escrevia o próprio nome e desenhava o que foi pedido, sem acrescentar nada mais às suas produções. Nas produções de Princesa e de Branca de Neve, aparecem algumas flores e o Sol, além da lagartixa, porém esses elementos também foram orientados pela professora para que fossem desenhados, bem como os detalhes e as cores que deveriam utilizar.

Foto 34 – Lagartixa e as flores (Branca de Neve)



Fonte: Da autora.

Foto 35 – Lagartixa e o Sol (Princesa)



Fonte: Da autora.

Percebíamos que Princesa, Branca de Neve e as demais crianças cumpriam as tarefas sem muitos questionamentos, sem subverter o que foi instituído no discurso da professora, mesmo porque elas sabem o que a professora espera delas e, assim, a grande maioria tenta dar o retorno esperado.

Como dissemos, esse grupo de crianças desenha objetos, personagens, pessoas e reconhece que, para escrever o próprio nome e o nome de outras pessoas, elas necessitam utilizar letras. Contudo, sabem que precisam de ajuda para que lhes sejam ensinadas as letras que desconhecem para elaborar suas escritas (aqui somente de nomes) e buscam ajuda com seus pares, reafirmando que a escrita, como elemento histórico-cultural, precisa ser ensinada. Vejamos um evento ocorrido

na sala de atividades enquanto esperávamos a chegada de todas as crianças, o que exemplifica essa afirmação.

Nesse dia, a professora demorou a dar as orientações e, enquanto as crianças esperavam, Princesa e Bela se aproximaram para conversar conosco. Princesa queria sempre conversar. Era curiosa e adorava mexer nos materiais, conforme registro no diário de campo:

Ela encontrou uma folha solta da minha agenda. Pegou meu lápis e começou a escrever algumas letras do próprio nome. Em seguida, pediu-me que a ajudasse com as letras do meu nome, pois queria escrevê-lo. Notei que ficou irritada diante da minha negação em falar para ela quais eram as letras do meu nome, como se quisesse me dizer que, nessa situação, ela tinha o direito de obter todas as informações que desejava (DIÁRIO DE CAMPO, 17-4-2013).

Vejamos o diálogo:

Princesa: é o seu nome... ((mostrando para mim algumas letras que fez no papel))

P: meu nome? ((faz silêncio e olha para a professora que está longe dela, mas que conversa com a turma, depois volta a imitar uma escrita)) ...o que você tá fazendo? ((silêncio)) ...é o meu nome? Princesa, como é que faz o meu nome então?

Princesa: assim ó... ((mostra as letras com o lápis))

P: como é que é o meu nome?

Princesa: é ESSE::... ((com tom de voz irritada))

P: mas como é que é o meu nome?

Princesa: eu NÃ::O:: sei...

P: é Margarete...

Princesa: ...mais como você FAZ o nome A::QUI:: no seu PAPEL...

P: Ahhh... o meu nome no meu papel... por que você não sabe?

Bela: eu sei... ((Bela entra na conversa))

Princesa: é Margarete eu JÁ:: sei...

P: então, aqui você escreveu do seu jeito?

Princesa: mais aí não é o seu nome não::...

P: aqui não?

Princesa: é ME::U::... nome, é porque aqui eu errei... ((pegando a borracha e desmanchando))

P: aqui é o seu nome... e se você fosse escrever o meu nome, como é que você faria? ...pensa um pouquinho... como é que você faria se fosse escrever o meu nome? ((silêncio, parece não prestar atenção, pois olha para o outro lado))

Princesa: aqui você faz SE::U:: nome...

P: não, faz você e depois eu faço... você consegue, pensa um pouquinho...

Bela: faz um A ((Bela interrompe novamente))

(...)

Princesa: você tem A? ((perguntando para a pesquisadora))

P: se eu tenho A no meu nome? sim, eu tenho A no meu nome...

Princesa: tem esse no seu nome?

P: cadê? é o que esse daqui?

Princesa: não sei...

(...)

P: é o que Bela... esse daqui?

Bela: não sei...

P: ah, você sabe...

Princesa: você tem que faLA:: pra nós, se não nós não vai sabê...

P: é isso mesmo... isso aqui é um L...

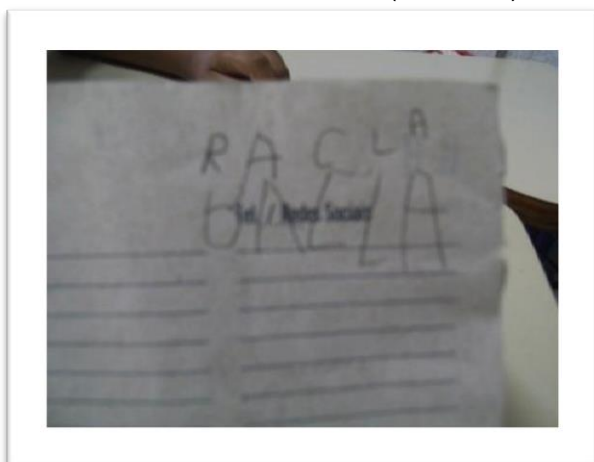
Princesa: e você tem o que mais? bolinha aberta?

P: o que é uma bolinha aberta? ((silêncio)) ... é o C?

P: você acha que escreveu o meu nome aí? ((silêncio))

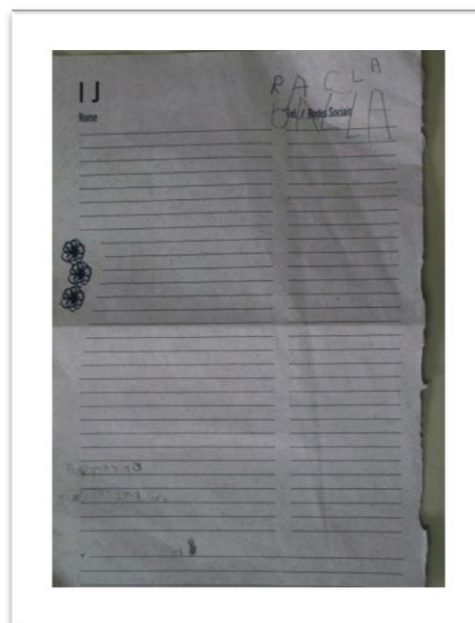
A atitude de Princesa nos remete à necessidade dos sujeitos de compartilhar informações e de desejar que o outro mais experiente lhe dê melhores condições para entender aquilo que ainda lhe é, de certa forma, desconhecido. Logo abaixo de onde Princesa fez tentativas de escrita (Fotos 36 e 37), Bela também utilizou as letras já conhecidas do nome dela para escrever o nome da pesquisadora. Ambas reconhecem que precisam da ajuda para escrever esse nome, porém não demonstram receio de arriscar ou de trocar informações conosco e entre elas. As duas distinguem desenho e escrita e demonstram ter noções da forma convencional da escrita, porque, apesar de usarem o canto direito da folha, ambas escreveram da direita para a esquerda, revelando que já se apropriaram dessa forma de organização/direção que é pertencente à escrita ocidental.

Foto 36 – Escrita de nomes (Princesa)



Fonte: Da autora.

Foto 37 – Escrita: Margarete (Bela)



Fonte: Da autora.

O que nos chama a atenção em todo esse processo é que Princesa busca, por meio do diálogo, ajuda, e Bela procura ajudá-la. Além disso, o argumento que ambas utilizaram para nos convencer a ensiná-las a escrever nos faz pensar e rever nossas práticas de ensino, de mediação e também de entendimento sobre o pensamento infantil e o conhecimento da criança.

Todo esse contexto nos provocou questionamentos e nos levou a criar situações para instigar os sujeitos da nossa pesquisa, incentivando-os a produzir textos, compreendidos aqui a partir da perspectiva discursiva, como o próprio lugar da interação que, no interior do evento comunicativo, engendra uma complexa produção de sentidos por meio dos enunciados (desenho e escrita). Dessa forma, puxaremos o fio do novelo para entendermos as relações entre o desenho e a escrita produzidas pelas crianças em condições distintas daquelas que acabamos de demonstrar. Voltaremos para esse trabalho no próximo capítulo.

4.3 COMPREENSÃO DAS PROPRIEDADES DO DESENHO E DA ESCRITA

Apenas uma criança nos dava respostas concretas sobre como compreendia as propriedades que diferenciavam o desenho e a escrita. Como características principais, ela demonstrava intencionalidade ao produzir seus desenhos e eles possuíam muitos detalhes e cores. Reconhecia as letras do alfabeto e sabia escrever o próprio nome, mas não percebia ainda a necessidade/possibilidade de utilizar a escrita fora desse contexto. Contudo, aceitou nossas proposições de escritas de outras palavras usando letras, inclusive utilizando as letras do nome dela, o que foi inconcebível para o grupo anterior. Vejamos a seguir um evento em que Gabriela²⁶ foi orientada a escrever o próprio nome e, posteriormente, desenhar o cavalo-marinho que estava na capa do livro de literatura.

Faz-se necessário pontuar que, até aqui, as condições de produção são as mesmas que o grupo anterior vivenciou em vários momentos. Embora tendo essas condições, Gabriela nos mostrou, discursivamente, que possuía conhecimentos diferenciados que lhe permitiam compreender as relações entre o desenho e a escrita.

P: e você Gabriela... tá fazendo o que agora?

Gabriela: meu nome...

P: aqui você colocou o quê? ((apontando para a letra U))

Gabriela: a letra U e a letra L

P: ah:: você precisa da letra L e da letra U para escrever o seu nome? ((balança a cabeça que sim)) e para fazer cavalo... precisa de quê? ((silêncio))

P: você falou que aqui você desenhou o cavalo... e se você fosse escrever cavalo... como seria?

Gabriela: ah:::... cavalo-marinho...

P: sim... mas se você fosse escrever? como é que você escreveria cavalo? ((Ela leva um tempo pensando e começa a colocar algumas letras ao lado e abaixo do nome. Depois coloca outras letras. Quando termina vira a folha para mim))

P: o que você fez? ahhh:::? ((ela balança o lápis sobre o desenho do cavalo e finalmente diz...))

Gabriela: o CAVALO...

P: ah... você fez o nome do cavalo? ((balança a cabeça que sim)) ... e aqui? ((apontando para o desenho))

²⁶ Como mencionado, as crianças escolheram nomes fictícios (personagens de histórias e filmes) para se denominarem, porém o nome Gabriela fugiu à regra. Ele foi escolhido pela criança, pois era o nome de uma prima muito querida.

Gabriela: o cavalo...

P: você desenhou ou escreveu aqui? ((apontando para o desenho))

Gabriela: desenei...

P: e aqui? ((apontando para as letras abaixo do nome dela))

Gabriela: escrevi também o nome... ((apontando para a escrita abaixo do próprio nome))

P: que nome?

Gabriela: cavalo... CA::VA::lo ((apontando para a letra E)) ...cavalo ((apontando para as letras U X A)) cavalo... ((apontando para as letras HUUE))

Conforme pode ser lido no excerto, a criança sabe quando escreve e quando desenha. Ela escreve, porque conhece letras do alfabeto. Dessa forma, não lança mão do desenho para escrever. As fotos (38 e 39) que seguem mostram como a criança escreveu a palavra cavalo e desenhou o cavalo:

Foto 38 – Texto: Cavalo (Gabriela)



Fonte: Da autora.

Foto 39 – Pintura do cavalo (Gabriela)



Fonte: Da autora.

Pedimos à Gabriela que escrevesse a palavra cavalo. Ela pensa um pouco, não fala nada e inicia, ao lado do próprio nome, a escrita das letras H U U E. Ao insistirmos que escrevesse a palavra cavalo, ela colocou as letras U X A (o X fez invertido como se fosse um sinal de mais) e, logo abaixo, escreveu a letra E. Ao questionarmos sobre o que ela fez, responde-nos apontado para as três escritas e fazendo para cada uma, concomitantemente, a correspondência oral dizendo cavalo, cavalo, cavalo.

Vigotski (2001, p. 314-315) nos diz que “[...] os motivos que mobilizam a criança para a linguagem escrita ainda lhe são pouco acessíveis no momento em que ela apenas começa a estudar a escrita” e ainda que “[...] além de não sentir necessidade dessa nova função de linguagem, ainda tem uma noção extremamente vaga da utilidade de que essa função pode ter para ele”. Trazemos essas reflexões por entendermos que elas são cabíveis no caso de Gabriela, pois, mesmo que tenha um conhecimento sobre alguns elementos da escrita, ela ainda não consegue perceber que a escrita tem função social cotidiana e que é arbitrária.

Ao estimularmos Gabriela a escrever o nome cavalo-marinho desenhado por ela, utilizamos um procedimento similar ao usado por Ferreiro (1987). No entanto, na escrita produzida, não percebemos preocupação em colocar as letras próximas ao desenho e, ainda, que as letras mantivessem relação de pertinência entre o que foi escrito e desenhado, como a pesquisadora propõe em seu estudo sobre a progressão genética. Ela faz três tipos de escritas (Foto 40) em locais distintos, sem se preocupar em colocá-las perto do desenho.

Foto 40 – Texto: Cavalo



Fonte: Da autora.

Vale ressaltar que, num primeiro momento do diálogo, Gabriela mostrou-se pensativa, mas, em seguida, respondeu às nossas indagações, pois, embora não estivesse habituada com esse tipo de solicitação, manteve uma lógica entre o seu discurso e o que produziu no papel.

Foi possível observar, em suas produções, que ela distinguia desenho e escrita, que conhecia as letras e que utilizou, naquela situação específica, as letras para escrever palavras que representavam a linguagem oral. Na atividade abaixo, temos outro evento vivenciado com Gabriela. Após a leitura da história, foi solicitado à turma que escrevesse o próprio nome e depois que desenhasse a floresta com os bichos. Novamente, percebemos ênfase na escrita dos nomes, porque, enquanto as crianças escrevem o próprio nome, a professora fica próxima a elas para ensinar o traçado das letras, porém, assim que finalizam a escrita e iniciam o desenho, não há mais, por parte da professora, intervenção ou preocupação em continuar acompanhando a atividade.

Ao iniciarmos o nosso diálogo, perguntamos à Gabriela o que ela havia feito. Ela relata inicialmente sobre os bichos, mas nos mostra que, entre os bichos, tem uma placa:

P: Gabriela o que você fez aí?

Gabriela: aqui a placa...

P: sim... mas por que você fez essa placa? o que é que tem nela? ((silêncio)) ... tem o que aí?

Gabriela: aqui é a letra...

P: letra de quê?

Gabriela: da placa

P: e o que tá escrito aí?

Gabriela: floresta...

P: floresta?

Gabriela: é... eu escrevi "lá da floresta"

A atividade é bem interessante, pois mostra que a criança desenha, em meio à floresta, uma placa. Nela está escrito "lá da floresta" (Foto 41). Nesse sentido, podemos inferir que ela começa a compreender que a escrita existe no mundo das coisas, dos objetos, da vida. Nesse caso, o mundo é a floresta onde há animais, árvores e placas com escritas. Por meio dessa atividade, ela aponta um aspecto muito importante: o processo de compreensão da atividade gráfica deve caminhar para possibilidades de convivência entre a escrita e o desenho e não para sua distinção, separação.

Foto 41 – Texto: Floresta (Gabriela)



Fonte: Da autora.

Como citado, Ferreiro (1987) nos diz que o desafio da criança em constituir uma escrita é definir a fronteira do que é desenho e escrita. Contudo, acreditamos, fundamentada numa perspectiva histórico-cultural e discursiva, que, mesmo percebendo as diferenças entre um e outro, essas duas formas mantêm relações entre si no curso do processo de apropriação da linguagem escrita e se misturam e se relacionam em determinados momentos e condições, pois, nesse caso, não foi solicitado que Gabriela escrevesse, ao contrário, a escrita na placa surgiu da sua própria vontade de se comunicar, de dizer algo e também expressa que ela começa a tomar consciência e se apropriar da escrita. O evento mostra que esse processo pode culminar na não separação entre desenho e escrita, mas na compreensão de que ambos coexistem no mundo.

Vejamos, mais uma vez, no exemplo a seguir, a forma como essas duas linguagens se relacionam, quando, em nossas conversas, Gabriela dizia que gostava mais de desenhar. Em suas enunciações, contava histórias e inventava detalhes para compor os seus desenhos de forma muito criativa. A linguagem presente no momento da produção de desenhos nos remete a Vigotski (1929, 1996), quando diz que a linguagem gráfica surge tendo a linguagem verbal como base, pois ela regula o planejamento do desenho e da escrita e contribui para o desenvolvimento dessas atividades.

Notávamos que Gabriela, mesmo aos quatro anos de idade, demonstrava autonomia e liberdade para expressar-se oral e graficamente, bem como a intencionalidade

sobre o que fazer, sobre o que dizer ao elaborar os seus registros gráficos. Gabriela antecipava, por meio da linguagem, o que pretendia e, ao mesmo tempo, reelaborava seu próprio discurso, bem como o seu desenho e sua escrita, ou seja, seus textos. Assim ocorreu nossa conversa com Gabriela:

P: o que é que você tá fazendo Gabriela?

Gabriela: o Sol

P: mas você vai desenhar o que do livro?

Gabriela: é a montanha aqui...

P: hum:: bem grandona essa montanha...

Gabriela: eu vou fazer aquele hepoPO::tamo que tá dentro do presente ((cochichando em meu ouvido e sorrindo))

P: ahhh:: entendi ((silêncio))

Gabriela: aqui é o presente onde ele tá... aqui é um monte de terra:: pra ele não cair... pra ele não fugir::

P: entendi:: que mais?

Gabriela: aqui está o hepopótamo...

P: aonde?

Gabriela: aqui no presente:: rabinho dele... cabeÇONA:: a orelha... o olho... a boca e pronto:: as patas agora ((silêncio)) ...agora só falta o laço... o laço do presente...

Além do diálogo de Gabriela conosco, percebemos que ela também conversa consigo mesma, pois, à medida que faz as suas tentativas de escrita, ela enuncia o que fará e como resolverá, por exemplo, a situação do hipopótamo que, caso não tivesse um montinho de terra para segurá-lo, acabaria caindo ou até mesmo fugindo (Foto 42). Para Vigotski (2000, p. 36), “[...] a linguagem egocêntrica assume a função de planejamento, de solução de tarefas”. Por constituir a transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, permite-nos acompanhar como se organiza a atividade mental da criança.

Foto 42 – Texto: Hipopótamo (Gabriela)



Fonte: Da autora.

Gabriela, em seu discurso, ajuda-nos a reafirmar nossa tese de que o desenho e a escrita mantêm relações entre si no curso da apropriação da linguagem escrita. Ela nos mostra ainda que produz belíssimos desenhos, com riqueza de detalhes, e se apropria das letras, da escrita que estão presentes no mundo e na concretude da sua vida.

Em seus estudos, Ferreiro (1987, p. 103) tinha o objetivo maior de focar na “[...] evolução da produção de textos, quer dizer, da própria escrita [...]”. Ela intencionava ver como as crianças construía suas escritas e elaborou quatro tipos de situações objetivando reconstruir a psicogênese da escrita. São eles: ditado de palavras (escritas descontextuadas); escritas colocando letras em desenhos (escritas vinculadas a uma representação gráfica própria); escritas em desenhos sem texto (escritas associadas a uma imagem); e escrita de nomes de objetos (escritas relacionadas com objetos).

Assim, como meio para investigar a evolução das escritas e, conseqüentemente, como as crianças faziam a distinção entre o desenho e a escrita, Ferreiro (1987) solicitava a elas que colocassem, nos desenhos que produzissem e nas figuras, “algo com letras”, ou seja, que escrevessem os nomes dos desenhos ou os nomes das figuras. Isso nos faz inferir que os modos, os processos de instrução/ensino (como o ensino das palavras utilizado como metodologia por Ferreiro (1987) e

disseminado pelas escolas brasileiras) influenciam os processos de aprendizagens, ou seja, a forma como a criança se apropria da escrita.

Quando Ferreiro (1987) estabelece uma progressão genética, perguntamos se todas as crianças passam pelas mesmas fases por ela determinadas, independentemente do ensino. Entendemos que cada criança é singular e tem conhecimentos construídos no meio social e cultural em que vive e estuda. Diferentes são os professores que, com seus planejamentos e suas metodologias, interferem nas aprendizagens e desenvolvimento infantis. Os primeiros resultados da pesquisa demonstram exatamente a impossibilidade de traçarmos percursos únicos de desenvolvimento. Isto é, o que faz as crianças pensarem e agirem das formas descritas é o fato de a professora, apoiada nas teorizações de Ferreiro (1987), construir desdobramentos metodológicos que conduzam à distinção entre desenho e escrita.

Apesar de estimularmos as crianças a escreverem nomes dos desenhos, não identificamos nas escritas relações de pertinência ou proximidades com os desenhos. Percebemos, sim, que, em todos os três grupos, ocorreram algumas mudanças nas produções por meio dos diálogos que se estabeleciam na sala de atividades entre os sujeitos da pesquisa (crianças e professora) e a pesquisadora. Aos poucos, as crianças refletiam sobre o que perguntávamos, observavam as próprias produções escritas e estranhavam outras, trocavam informações entre seus pares e faziam novas tentativas de registros, surgindo, portanto, novas possibilidades de enunciarem, dizerem o que pensavam e de se apropriarem de outros conhecimentos.

5 DISTINÇÃO ENTRE DESENHO E ESCRITA: UMA CONSTRUÇÃO ESCOLAR

Objetivamos, neste capítulo, abordar a forma como desejamos tecer a proposta metodológica para o desenvolvimento da segunda parte da nossa pesquisa em campo, sem perder de vista nosso objetivo principal que é ***investigar as relações entre desenho e escrita elaboradas por crianças de quatro anos de idade que frequentavam uma instituição de educação infantil***, pois entendemos que essas duas linguagens mantêm relações entre si.

Acreditamos que, inicialmente, a observação das práticas da professora e de todo o contexto da escola foi de fundamental importância para iniciarmos um diálogo respeitoso com a comunidade educativa que nos acolheu, porém precisávamos aprofundar questões que, durante os primeiros meses, não puderam ser observadas. Nesse sentido, buscamos construir um contexto em que a escrita pudesse ser usada de forma viva e que possibilitasse às crianças conversar e expor suas ideias para resolver situações-problema.

Elaboramos, então, propostas didáticas a partir de livros de literatura infantil por nós selecionados (APÊNDICE L). Para todas as propostas, buscamos levar em conta os ensinamentos de Geraldi (1997), ou seja, as crianças, ao produzir os textos, precisam ter o que dizer/escrever, se sentirem motivadas para tal e terem para quem dizer/escrever. Pensamos que, desse modo, as crianças poderiam se constituir como locutores responsáveis por seus dizeres e também escolheriam as estratégias para elaborar suas produções. Todas as propostas didáticas foram organizadas e orientadas às crianças seguindo os seguintes objetivos:

- a) que participassem das interações orais na sala de atividades, sugerindo ideias e respeitando os turnos de fala de cada um;
- b) que produzissem textos orais e escritos, com diferentes propósitos a partir das experiências vivenciadas.

As propostas foram orientadas para que as crianças elaborassem textos para, assim, compreendermos as relações que elaboram entre o desenho e escrita. Nesse momento da pesquisa, queríamos, sobretudo, produzir elementos para fundamentar a tese de que as crianças estabelecem relações entre essas linguagens.

Considerando a faixa etária, entendemos que as primeiras propostas didáticas teriam um caráter mais lúdico. As escritas seriam para o outro e, nesse primeiro momento, os interlocutores foram fictícios. Posteriormente, continuaríamos com os mesmos objetivos em relação à produção de textos escritos, porém com interlocutores reais, enfocando sempre dois aspectos que consideramos relevantes: a escrita para o outro e a escrita para si mesmo.

A escolha dos livros de literatura se deu pelo fato de estarem presentes nas escolas, porém, muitas vezes, com pouca circulação e utilização nas salas de atividades da educação infantil. Consideramos importante e necessário assegurar a circulação dos textos literários nesses espaços, bem como a aprendizagem dos diferentes modos de leitura e compreensão desses textos. De acordo com Zilberman (1984, p. 134), a literatura infantil “[...] provoca emoções, dá prazer ou diverte, ela é vista como arte e, ao assumir seu caráter transformador [...], ela torna-se necessariamente formadora”.

Ao iniciarmos esta segunda etapa da pesquisa, não sabíamos exatamente o que encontraríamos. Tínhamos, a partir das observações e conversas com as crianças, conseguido elaborar a nossa tese. Agora, era necessário buscar as relações entre desenho e escrita quando as crianças produzem textos. Conforme veremos, o nosso trabalho com as crianças permitiu perceber não só essas relações, mas outros aspectos importantes que integram a produção de textos das crianças.

Salientamos que existem muitos estudos sobre o desenho e a escrita e que grande parte desses trabalhos busca, de certo modo, distanciar essas duas linguagens. Além de dicotomizá-las e defini-las a partir de fases e níveis, desconsideram os sujeitos e as condições de produção em que eles se encontram ao elaborar suas produções escritas e desenhos. Sendo assim, faz-se necessário salientar, mais uma vez, que nosso foco de estudo não está na distinção dessas duas linguagens e nem no aprofundamento ou valorização de uma em relação à outra separadamente, mas nas relações que podem ocorrer entre ambas, a partir da perspectiva das crianças, no momento em que são incentivadas a produzir textos.

Inicialmente, durante o tempo em que estivemos em campo participando do processo de ensino-aprendizagem, percebemos que as condições de produção, por meio das atividades orientadas pela professora, levavam as crianças a distinguir o

desenho e a escrita. Exemplificamos essa afirmação a partir de fragmentos do nosso *corpus*, onde as crianças usavam lápis grafite (preto) para escrever nomes e lápis de cor para desenhar. Ou, ainda, quando eram orientadas a desenhar usando somente imagens que, preferencialmente, deveriam ser cópias dos livros de literatura após a contação de histórias. Nesse último tipo de situação, remetemo-nos ao ensino tradicional da Arte, que tratava o desenho como técnica ou representação do real. Nessa mesma direção, ressaltamos que a prática instituída em relação à escrita estava vinculada a ensinar a escrever letras do alfabeto e do próprio nome, cuidando fundamentalmente do traçado e da memorização dessas letras.

O entendimento de que, para escrevermos, utilizamos linguagens distintas (desenhos, números, sinais diacríticos etc.) é um conhecimento importante e necessário ao processo de alfabetização. No entanto, acreditamos que memorizar sequências e treinar o traçado das letras do alfabeto é insuficiente para que a criança compreenda a linguagem escrita e, conseqüentemente, os seus usos e finalidades. Por outro lado, o entendimento de que o desenho infantil se constitui com a finalidade de representar a realidade retira da criança a possibilidade de se expressar por meio dele, como linguagem, como forma de enunciação e de respostas, de diálogo com o outro e com o mundo ao seu entorno.

Nessa perspectiva e de acordo com a nossa metodologia de pesquisa, após os quatro meses de observações e interações com as crianças e a professora na sala de atividades, começamos a incentivar as crianças a escrever textos para diferentes interlocutores. Com esse trabalho, buscamos responder às nossas perguntas: quando são incentivadas a escrever textos, as crianças estabelecem relações entre o desenho e escrita? Se elas acontecem, que tipo de relações são produzidas pelas crianças?

Assim, considerando o trabalho com as crianças, elaboramos o nosso percurso analítico a partir de dois eixos que serão os fios condutores das nossas análises. São eles: a) *textos produzidos para interlocutores imaginários*; b) *textos produzidos para interlocutores reais*. Conforme aponta Geraldi (1997, p. 98), “[...] um texto é o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*”. E ainda que:

[...] O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar o seu autor, e ele o sabe, é já na produção de um sentido construído a dois (GERALDI, 1997, p. 102).

Assim, será por meio dos textos (desenho e escrita) produzidos pelas crianças que construiremos a arquitetura do nosso próprio texto, das nossas enunciações e relações dialógicas. Bakhtin (2000) pensava a vida a partir das relações. Para ele, o que importa é a inter-relação entre a vida e a cultura no campo dialógico, ou seja, o conhecimento está intrinsecamente ligado à vida de cada sujeito e às relações que são estabelecidas nessa interação. Sua concepção de estético “[...] resulta de um processo que busca representar o mundo do ponto de vista da ação exotópica do autor [outro], que está fundada no social e no histórico, nas relações sociais de que participa o autor” (SOBRAL, *apud* BRAIT, 2012, p. 108, grifo nosso).

A base do trabalho estético em Bakhtin (2000) se constitui a partir da exotopia, do excedente de visão: vejo o outro como acabado e a mim mesmo como, essencialmente, inacabado. E é esse sujeito inacabado que precisa ser compreendido no seu devir, que identificamos como o sujeito da nossa pesquisa, pois a certeza da incompletude e o desejo pelo complemento é que move os seres humanos a relacionar-se, a interagir. Sabemos que o sujeito não se constrói sozinho, ele necessita do excedente de visão que somente o outro, que está ao seu entorno, pode lhe dar, pois, de acordo com Bakhtin (2000), é o pensamento do outro que garante a minha existência, pois é ele quem me interpela e provoca a busca do exercício do dizer e da alteridade, com responsividade e responsabilidade.

Nessa busca pela alteridade e com um olhar exotópico, transitaremos pela/na pesquisa, cuidando para que nossos enunciados se constituam num diálogo respeitoso com os textos produzidos pelas crianças, com a escola e a vida que se entrelaçam e se relacionam.

5.1 TEXTOS PARA INTERLOCUTORES IMAGINÁRIOS

Ao pensarmos numa proposta didática que tivesse como objetivo fazer com que crianças, de aproximadamente quatro anos de idade, escrevessem textos (neste trabalho entendido como enunciados), pensamos que a abordagem deveria ser lúdica, provocativa e instigadora. Além dessa abordagem mais lúdica, interessávamos trazer um interlocutor que pudesse se inscrever nos textos das crianças de forma brincante, desmistificando, de certa maneira, a seriedade com que o trabalho com a linguagem escrita estava instituída na sala de atividades. Assim, propusemos, inicialmente, alguns interlocutores imaginários para as produções das crianças. Geraldi (1997, p. 100) nos fala que “[...] a destinação de um texto é sua leitura pelo outro, imaginário ou real”. Apoiados nessa afirmação, entendemos que ter um destinatário imaginário, no caso, os personagens das histórias infantis, que pudessem responder ao que foi elaborado pelas crianças, daria um sentido para que elas se sentissem motivadas a produzir textos.

Tínhamos ainda a preocupação de como as crianças reagiriam com a mudança da figura da professora, pois, até o momento, por mais envolvidas que estivéssemos nos processos diários, particularmente, nossa participação na sala de atividades estava voltada para o acompanhamento das propostas realizadas pela professora. Agora, seríamos nós a conduzir o grupo, a trazer nossas enunciações e propostas. Sabemos que, com crianças pequenas, a afetividade é muito importante para que os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem ocorram, por isso, todo o cuidado tomado em relação à escolha de um interlocutor imaginário perpassava também por esse viés, pois poderíamos compor estratégias mais lúdicas e envolventes. Queríamos que as crianças escrevessem textos, enunciações próprias (discursos), como ampliação de suas experiências e de sua forma singular de ver o mundo. Não objetivávamos, com nossas propostas, reproduzir atividades que refletissem o peso que a escola traz consigo, em suas responsabilidades com o ensino da linguagem escrita e suas respectivas conformações, mesmo porque a centralidade da nossa pesquisa não está posta no ensino da língua, mas sim em verificar se, ao produzirem textos, as crianças fazem relações entre desenho e escrita.

Nesse contexto, propusemos, como interlocutores imaginários, personagens dos livros de literatura.²⁷ Para envolvermos e aproximarmos as crianças da nossa proposta, trouxemos para os momentos da roda de conversa ²⁸ vários fantoches de bichos, personagens das histórias que contamos e que, de certa maneira, foram os interlocutores imaginários para quem as crianças deveriam elaborar as produções.

Conversamos também sobre os bichos reais. Nesses momentos, as crianças relataram sobre os animais que possuíam, como cuidavam deles, onde eles dormiam, o que comiam, seus nomes. Deixamos que falassem também sobre o desejo de terem um bicho de estimação. Contamos sobre o nossos animais de estimação e explicamos que, além desses animais, gostávamos muito de bichos. Apresentamos, então, uma caixa cheia de fantoches de bichos: lobo, ovelha, urso, rato, coelho e o gato. Contamos que esses animais eram nossos amigos e que gostávamos de ajudá-los sempre, em tudo o que precisassem. Dissemos que, como todos nós, cada bicho tinha uma história e que, naquele momento, eles estavam com problemas e, ao ouvirmos as histórias deles, teríamos que pensar formas de ajudá-los.

P: quem quer ajudar os meus amigos?

Crianças: EEEuuuuu...((responderam todos juntos))

P: Então, vamos combinar... vou contar a história de cada bicho... e depois... TODos nós ajudaremos a resolver os problemas dos meus amigos...

Enfatizamos que todos os bichos gostavam muito de crianças e que, por isso, precisaríamos da ajuda de cada uma, com suas ideias e sugestões, para resolvermos as situações-problema. A alegria e a receptividade das crianças em tentar ajudar esses personagens foram notórias e, por isso, inferimos que elas entraram num mundo de brincadeira, pois conversavam com os fantoches, faziam carinhos e até mesmo agrediam, conforme o desenrolar das histórias lidas.

Inicialmente, para as três histórias ²⁹ escolhidas, as crianças deveriam escrever para interlocutores imaginários, entretanto, para as nossas análises, usaremos somente a

²⁷ Conforme propostas didáticas do APÊNDICE L.

²⁸ A roda de conversa era o nosso momento inicial. Nela cantávamos, contávamos as novidades e traçávamos as propostas de atividades de todos os dias.

²⁹ Livros: *O megaplano do lobo*; *O ratinho*, *o morango vermelho maduro* e *o grande urso esfomeado*.

proposta didática do livro *O megaplano do lobo*. A história foi lida em partes e, na primeira, apresentamos somente o ponto de vista do lobo que estava com a dentadura quebrada, precisando comprar uma nova. Na segunda parte, revelamos as intenções dele que nada mais era do que consertar a dentadura para comer as ovelhas. Finalmente, apresentamos o plano das ovelhas para defenderem os filhotes das investidas do lobo. Em todas as três situações, incentivamos as crianças a escrever textos: primeiro, para o lobo, segundo, para as ovelhas e terceiro, para os filhotes das ovelhas.

No primeiro momento, assim que terminamos a leitura da história, provocamos as crianças a escrever um plano para ajudar o lobo a comprar uma dentadura. Enfatizamos a necessidade do lobo e como a nossa ajuda era importante nesse momento. Esse era o problema do lobo que as crianças precisavam ajudar a resolver. Interessante pontuar que todas elas demonstraram querer ajudar o lobo, mas de maneiras diferentes: umas queriam ajudar a comprar a dentadura, porque acreditavam que o lobo era bom e entenderam que ele estava com dor de dente; outras queriam ajudar o lobo a comer as ovelhas, pois acreditavam que o problema dele era fome e, na perspectiva delas, não se pode deixar ninguém com fome.

Em momento algum, falamos que o lobo era mau, porém um pequeno grupo de crianças antecipou essa informação, dizendo que sabiam que o lobo era mau e que ele estava preparando algo contra as ovelhas. Contudo, elas se posicionaram a favor do lobo, ou seja, queriam que ele mantivesse a personalidade de lobo mau, de bicho feroz que come porquinhos e ovelhas. Depois de darmos todas as orientações para a produção do texto, assim que as crianças passaram para a mesa para iniciar a atividade proposta, fomos interpelada por uma primeira pergunta:

Super-Homem: ó tia... é pra nós escreVÊ ou pra deseNHÁ o lobo?

P: ah::: olha só... vocês vão EScrever o plano para ajudar o lobo...

Com essa pergunta, Super-Homem demonstra perceber diferença entre a escrita e o desenho, porém aguarda nossa confirmação. Espera que lhe digamos o que queremos que ele faça (escrever). Respondida à pergunta, ele retorna à carteira e começa a escrever o próprio nome, utilizando o lápis de escrever. Entendemos que o tipo de orientação dada que era *escrever* a partir do que as crianças já

vivenciavam na sala de atividades, influenciou o resultado da produção das crianças, pois o próprio comando direciona para a escrita com letras e não para o desenho.

Importa-nos pontuar que, nesse momento, disponibilizamos para a turma lápis de cor e lápis grafite, porém, majoritariamente, as crianças continuam usando primeiramente o lápis grafite para depois pegar o lápis de cor, demonstrando o quão conformadas estão em relação às práticas instituídas. O lápis de cor foi utilizado somente por algumas crianças ao final das atividades, outras optaram por fazer tudo com o mesmo lápis grafite. A ordem dos procedimentos em relação às atividades também seguia o padrão instituído, pois, mesmo que o nosso combinado tivesse sido dado no sentido de escrever um plano para ajudar o lobo a comprar uma dentadura, a primeira reação das crianças, ao sentarem na carteira, foi pegar o lápis grafite e começar a escrever o próprio nome, no canto da folha e na parte superior.

Seguem, então, as análises dos primeiros textos produzidos pelas crianças diante das situações-problema apresentadas e que elas precisavam ajudar a resolver.

5.1.1 Escritas para o lobo

Começamos com Príncipe (Fotos 43 e 44) que apresenta uma postura menos enrijecida em relação aos procedimentos adotados pela professora e isso é revelado em sua produção, pois, ao iniciar a atividade, desenha antes de escrever o próprio nome, contrariando o instituído. Assim como ele, poucas crianças desenharam antes de escrever. Como era a primeira vez que as crianças fariam esse tipo de atividade, após elas se sentarem, retomamos a orientação de escreverem para o Lobo, e Príncipe iniciou o desenho antes mesmo de encerrarmos a orientação. Assim que terminarmos de falar, ele nos chamou até a sua mesa para vermos o que havia feito:

Príncipe: olha aqui:: ((balançando a folha em que havia feito a atividade))

P: qual é o seu plano Príncipe... o que você escreveu?

Príncipe: eu fiz o lobo::

P: mas por quê? qual é o seu plano?

Príncipe: hum:: é comprar uma dentadura... ((enquanto fala desenha o nariz do lobo))

P: e como ele vai fazer para comprar a dentadura Príncipe?

Príncipe: dinheiro:: ((apontando para os dois círculos que já havia feito próximo às pernas do lobo))

P: isso daqui é o dinheiro? (referindo-se aos círculos)

Príncipe: é::

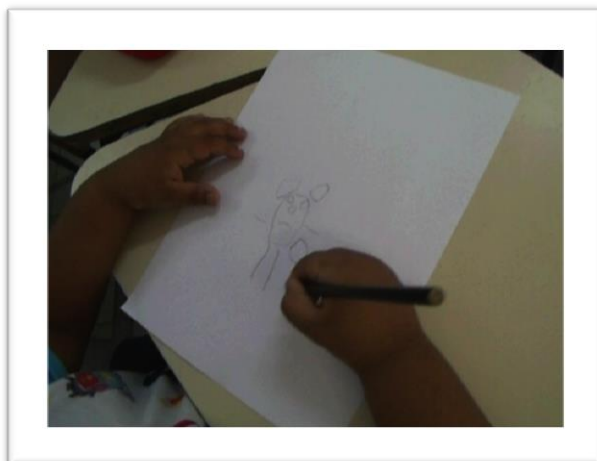
Nesse momento, ele volta a desenhar em silêncio e nos afastamos. Ele se levanta e nos informa que desenhará o homem que vai levar o lobo ao médico. Depois senta e começa a falar e desenhar: *esse é o caminhão que vai levar o lobo...* Quando retorno à mesa de Príncipe, ele já acrescentou outros detalhes na produção. Ele aponta para cada desenho e, ao mesmo tempo, narra uma história, o que nos leva a perceber que o texto produzido é para ele, ou seja, é ele com ele mesmo organizando o próprio texto.

Príncipe: esse é o lobo... e vai pro coelho... e vai pra outro lobo::: e a gente vai ajuDA::

P: e aqui? o que você escreveu?

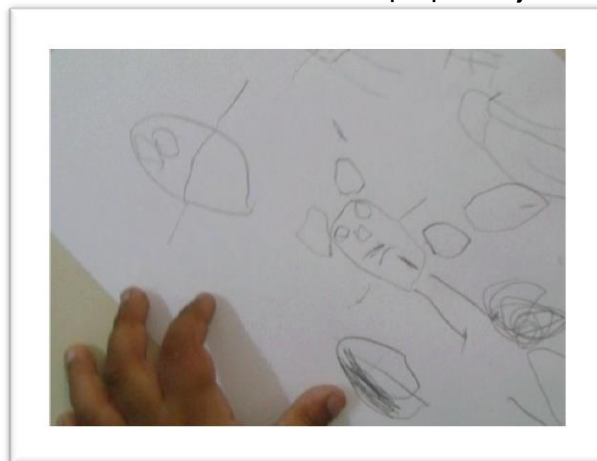
Príncipe: uma bola de CANHÃO... e aqui é o céu... eu fiz um MOnTe de moeda e o lobo... é porque ele precisa de dinheiro para comprar uma dentadura... o amigo DEle vai ajuDÁ...

Foto 43 – O lobo



Fonte: Da autora.

Foto 44 – Plano do Príncipe para ajudar o



Fonte: Da autora.

A relação que Príncipe estabelece entre o próprio discurso e a escrita é de um *querer dizer*. Isto é, para ele, nesse momento, o desenho expressa aquilo que pensou e quis dizer a partir do que havia sido solicitado: o lobo precisava de dinheiro para comprar a dentadura. Ele ainda acrescenta na produção a figura do coelho e de outro lobo, pois seria esse amigo que o ajudaria a ir à loja comprar a dentadura.

Assim que termina, entrega a atividade, demonstrando que não precisava colorir o que havia produzido. Isso nos move a pensar que, para ele, o desenho assumia, naquele momento, um *caráter enunciativo* que expressa a totalidade de seu pensamento. O discurso dele é recriado pelo e no desenho, sinalizando, nesse sentido, que o desenho expressa o que queria dizer ao seu interlocutor que, nesse caso, é o lobo. É importante esclarecer que Príncipe, em outras atividades, sempre iniciava o trabalho com a escrita do próprio nome, porém não percebia nas letras utilizadas uma função social, apenas realizava o que era solicitado pela professora. Diferentemente, nessa situação, seu desenho tinha uma intenção clara de dizer ao lobo aquilo que ele idealizou para ajudá-lo: ele precisaria de moedas e de alguém que o ajudasse a comprar a dentadura.

Esse evento confirma o que Luria (1929, 2010) observou em sua pesquisa, ou seja, quando os sujeitos não têm domínio da escrita convencional, o desenho é utilizado com função de escrita, porém ampliamos esse pensamento, pois, nesse caso, o desenho é a linguagem com a qual a criança consegue interagir com o seu interlocutor ou que permite expressar o que tem a dizer. Vigotski (1929, 1996), ao escrever sobre a pré-história da escrita, considera que “[...] o desenho infantil é uma linguagem gráfica nascida da linguagem verbal. Os esquemas característicos dos primeiros desenhos infantis recordam os conceitos verbais que dão a conhecer tão-somente os traços essenciais e constantes dos objetos” (VIGOTSKI, 1929, p. 192).

Assinalamos que Príncipe, ao desenhar o lobo e as moedas, remonta o próprio discurso, compondo elementos que ele considera essenciais para ser compreendido, ou seja, não é necessário que tudo esteja escrito ou desenhado, pois a linguagem verbal completa o que ele quis dizer, por isso, ao inserir algumas figuras, observamos que elas são carregadas de sentido que organizam o seu próprio discurso. Isso também ocorre quando a criança utiliza somente letras, o que veremos a seguir na produção de Lanterna Verde e que nos remete, novamente, a Vigotski (1929, 1996), quando diz que tanto o desenho quanto a escrita se constituem sobre a base da linguagem verbal e ambos podem ser vistos como diferentes momentos no desenvolvimento da linguagem escrita.

Diferentemente de Príncipe, que utilizou o desenho em seus registros, Lanterna Verde (Foto 45) nos aponta outro modo de dizer ao lobo o que fazer para comprar

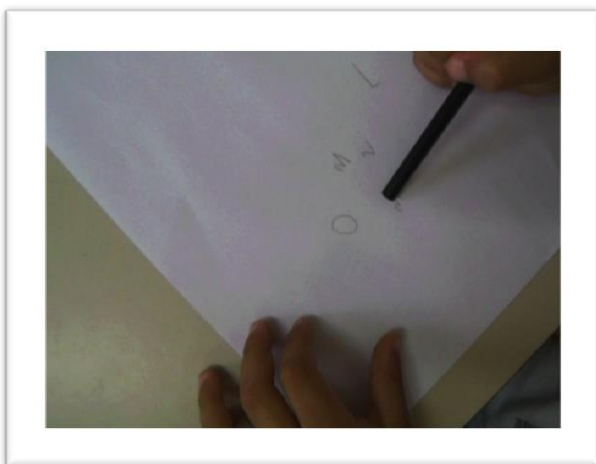
uma dentadura. Inicialmente, ele se mantém silencioso durante a realização da atividade, observando o trabalho de Gabriela ao seu lado, que já utiliza letras em suas produções. Adiante, ele utiliza o lápis grafite e coloca somente letras em sua atividade e nos chama para ver o que fez. Vejamos:

(...)

P: fala seu plano Lanterna Verde...

Lanterna Verde: lobo... compra... ((apontando uma letra para cada palavra enunciada, cinco letras para cinco palavras)) dentadura... roupa... LOja:: ((para um pouquinho para pensar e recomeça)) o lobo compra dentadura e roupa na loja... veste a roupa depois vai embora... ((apontando novamente para a mesma sequência de letras))

Foto 45 – Plano de Lanterna Verde para ajudar o lobo



Fonte: Da autora.

Lanterna Verde faz uma correlação entre as *letras e palavras*, diferentemente da correspondência *desenho e palavras* realizada por Príncipe, porém, em ambos os casos, a linguagem oral dá sentido às suas produções. No primeiro momento, para cada letra, ele usa uma palavra: lobo (letra O), compra (letra M), dentadura (letra N), roupa (letra L) e loja (letra M novamente). Num segundo momento, no entanto, faz uma leitura direta, sem pausa, mas mantendo e indicando a mesma sequência de letras para cada palavra. Tentamos conversar com ele no sentido de fazê-lo compreender que precisava escrever para o lobo como comprar a dentadura nova, mas ele respondia que era só o lobo ir à loja, reforçando, assim, que era simples a ação de procurar um comércio quando precisamos adquirir algo.

Como pedimos que escrevesse, utilizou apenas letras sem lançar mão de desenhos. Podemos inferir, fundamentada em Luria (2010, p. 154), que esse tipo de registro gráfico “[...] é indistinto, casual e associado de forma puramente externa com a tarefa de escrever. É também muito imitativo”, pois observa os escritos de Gabriela para poder produzir seu próprio texto. Percebemos também que ele utiliza, como referencial, as letras do alfabeto que estão dispostas nas paredes da sala de atividades, pois, enquanto escreve, observa as letras atentamente antes de traçá-las no papel.

Nesse contexto, tanto a escrita de Gabriela, como a referência na parede remetem à letra bastão maiúscula e, dessa forma, surge sua escrita; mas nem sempre será assim, pois mais à frente ele retoma uma maneira própria de produzir os seus textos. Isso ocorre porque a relação de Lanterna Verde com a escrita é puramente externa, ou seja, ele recria formas gráficas conhecidas na experiência escolar, quando estimulado a escrever. Luria (2010, p. 183), em seus experimentos, esclarece que “[...] a habilidade para escrever não significa necessariamente que a criança compreenda o processo de escrita”. Esse tipo de registro torna-se muito comum nos espaços escolares, haja vista que tanto no ambiente familiar como nas práticas pedagógicas, desde a mais tenra idade, a criança já convive com a orientação de que a escrita está vinculada ao uso das letras.

Gabriela, ao expor graficamente o plano para socorrer o lobo (Foto 46), segue procedimentos aprendidos na sala de atividades com a professora. Ela inicia seus registros escrevendo o próprio nome. Para tal, utiliza o lápis grafite, mantendo, assim, as orientações que constantemente recebia. Ao nos aproximarmos, observamos que ela trabalhava silenciosamente e, quando perguntamos o que estava escrevendo, respondeu-nos que ainda estava fazendo. Gabriela mantinha esse tipo de postura e, geralmente, conversava conosco somente depois que a atividade estivesse pronta.

Posteriormente, ela escreve algumas letras, pois já domina um número considerável, incluindo letras do próprio nome, para, somente depois, desenhar a casa do lobo e o próprio lobo. Ela separa suas escritas com um contorno, começando a leitura de baixo para cima. Diz que escreveu o próprio nome, depois *o lobo pedindo pra ir na festa*, ao lado direito, *ele vai na festa e ganha uma dentadura de zumbi*. Por fim,

apontando para todas as letras, da esquerda para a direita, diz que escreveu na parte superior da folha *festa*.

Foto 46 – Plano da Gabriela para ajudar o lobo



Fonte: Da autora.

P: e você Gabriela... qual é o SEU plano para ajudar o lobo?

Gabriela: aqui o lobo pedindo pra ir na festa... ((referindo-se às letras próximas do lobo))

(...) sabe aquela dentadura de zumbi que você ganha... não TEM? ele vai na festa e ganha uma dentadura de zumBl...

P: Hum::: que ideia bacana Gabriela... boa ideia... e aqui? você escreveu o quê? ((referindo-me às letras na parte superior da folha))

Gabriela: eu escrevi "festa"... porque é a festa que ele vai...

No momento em que Gabriela dialoga conosco, podemos concluir que nós é que somos o interlocutor de Gabriela e não necessariamente o lobo, pois nessa conversa ela nos informa sobre o que escreveu, explicando-nos detalhes de como o lobo deveria fazer para conseguir a dentadura nova. Apontamos que, em muitos momentos durante a pesquisa, nos deparamos com esse tipo de situação, porque a criança ao ser questionada reelabora o próprio discurso, fazendo com que surja um segundo interlocutor, que somos nós, para o qual ela se dirige. Parece-nos, então, que dois interlocutores estão presentes nesse processo: o primeiro seria o lobo, para quem Gabriela inicialmente produziu o texto; o segundo seria a pesquisadora, que interroga a criança e a faz responder de maneira a informar sobre o teor do que escreveu.

Observa-se que Gabriela produz o texto com desenhos e escrita. Essas duas linguagens estão entrelaçadas no processo de produção. Ao dizer o plano, busca informar o conteúdo do texto, demonstrando que letras e desenhos estão integrados na composição. Luria (1929, 2010), com objetivo diverso ao que temos, observou que os desenhos são usados com função de escrita, ou seja, eles servem como meio para recordar o conteúdo verbal registrado, quando os sujeitos são incentivados a escrever para lembrar. Nossas crianças não foram estimuladas a escrever para lembrar, como forma de registro mnemônico, mas escrever para ajudar ao lobo, um interlocutor imaginário. Nessas condições, a criança compôs o texto com desenhos e letras compreendendo que pode produzir textos dessa maneira. Se pensarmos nos livros de literatura que as crianças manuseiam, há sempre desenhos e letras compondo as páginas das histórias. Esse pode ser um elemento que influencia esse tipo de produção.

Tanto Príncipe, como Lanterna Verde e Gabriela são solidários à situação do lobo, por considerarem que ele é bom e por compreenderem que ele necessita de ajuda. Por isso, escrevem para o lobo, expressando ideias que evidenciam o intuito de ajudá-lo. Entretanto, Vampiro Cowboy demonstra, em suas ações e em seus relatos orais, posicionamento crítico sobre o que ouve.

No momento da contação de história, enquanto todos demonstravam acreditar na inocência do Lobo, Vampiro Cowboy, no excerto a seguir, posiciona-se e diz que a verdadeira intenção do lobo era comer as ovelhas, pois ele é mau, e esse discurso se materializa em sua produção, pois, ao pedirmos que ele dê uma ideia para ajudar o lobo, ele nos devolve a informação que para ele já era clara: o lobo é mau, ou seja, para Vampiro Cowboy, esse perfil inocente do lobo não pode ser aceito, porque ele conhece verdadeiramente as intenções desse personagem das histórias infantis. Sua atitude demonstra que não há nada para dizer para o lobo, que ele não poderia ajudá-lo, pois o lobo é mau. Vejamos o extrato do diálogo:

P: o que você escreveu para o lobo Vampiro Cowboy?

Vampiro Cowboy: lobo mau... ((refere-se ao desenho inacabado que fez – uma figura com corpo e dois braços))

P: você escreveu aqui lobo mau?

Vampiro Cowboy: é:: ((apontando para o corpo e os braços desenhados)) ...vô escreVÊ de novo “mau”...((faz algumas letras de cabeça para baixo))

P: o que você escreveu aí Vampiro Cowboy?

Vampiro Cowboy: o nome do Lobo MAU::

P: por que você quer escrever o nome dele?

Vampiro Cowboy: por que ele é MAU:: e ele vai coME as oveLHA::

Esse tipo de discurso instituído nas histórias infantis e repetido por Vampiro Cowboy sobre a personalidade e as ações do lobo nos remete a Bakhtin (2010) quando discute como lidamos com as *palavras alheias*. Segundo Bakhtin, na primeira forma, mantemos o discurso hegemônico que é associado a uma ideia intocável, por isso o assimilamos e repetimos. O segundo modo de lidar com as *palavras alheias* é aquele que admite a réplica e interpenetração entre o discurso do sujeito e o do autor. Podemos dizer que Vampiro Cowboy reconhece que a única intenção do lobo era alimentar-se das ovelhas, pois esse era o discurso que conhecia e, desse modo, manteve uma postura crítica, posicionando-se contrário a dar alguma ideia para ajudar o lobo.

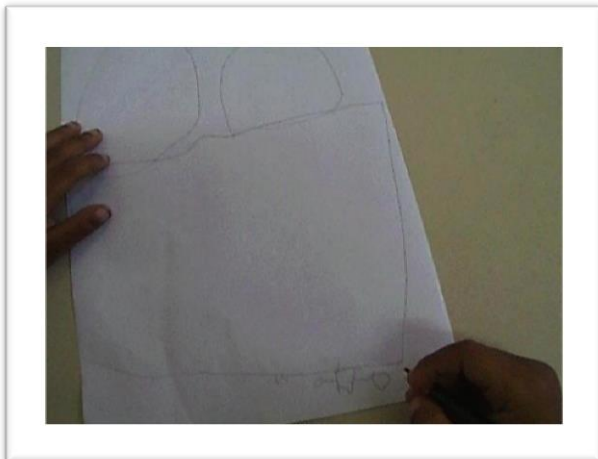
Em relação à sua produção (Foto 47), ele a inicia desenhando um caminhão e faz uma figura inacabada do lobo (faz o corpo e os dois braços). Enquanto desenha, ele pensa e relata os acontecimentos, organizando, assim, sua escrita e produzindo o texto:

Vampiro Cowboy: o caminhão... o homem vai levar o lobo no médico... ((enquanto fala ele desenha)) ... o nome do LObo::... ((escreve a letra M))

Ao nos aproximarmos, perguntamos o que havia escrito para o lobo, então ele nos aponta o desenho inacabado, a letra M e diz *lobo mau*. Ao perguntamos sobre o que havia escrito para o lobo, ele nos responde que vai escrever de novo *mau*, e começa a inserir as letras M, I, R, outro R (espelhado), a letra P, outro M e, por fim, um B que chega até o final da linha (Foto 48). Nota-se que a sua escrita é elaborada de cabeça para baixo, pois, ao desenhar o caminhão e o lobo, ele inverte a folha e utiliza a linha como referência para escrever. Podemos observar que ele usa os espaços e procedimentos que a professora ensinou, ou seja, que se deve colocar o próprio nome na parte superior da folha, no entanto escreve o nome do lobo e não o próprio nome. Ao finalizar a atividade, ele desenha dentro do caminhão novamente o

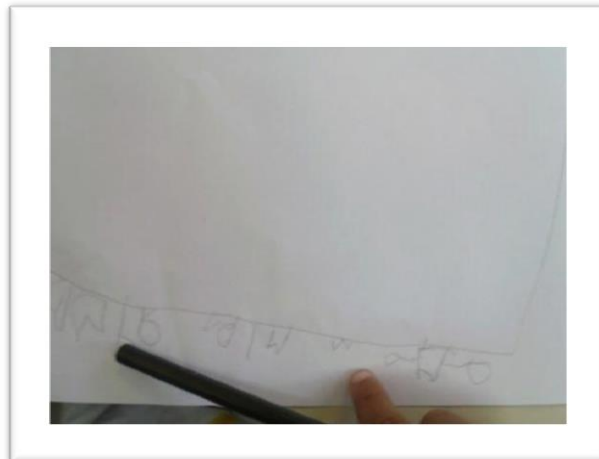
lobo, mas agora com todos os detalhes, inclusive demarcando bem a dentadura (Foto 49).

Foto 47 – Texto: Caminhão e do lobo



Fonte: Da autora.

Foto 48 – Texto: Nome Lobo Mau



Fonte: Da autora.

Foto 49 – Texto: Lobo Mau



Fonte: Da autora.

Nessa atividade, percebemos que, inicialmente, Vampiro Cowboy desenhou o lobo mau e fez a letra M, indicando o nome do lobo, reafirmando o processo de ensino-aprendizagem que vivenciava, por isso ele repete o que já havia aprendido: escrever nomes e desenhar. No entanto, como solicitamos que escrevesse para o lobo, ele escreve o nome do lobo (Lobo Mau), correspondendo, de certa maneira, às

expectativas da professora que ensinava todos os dias a escrita do nome dele, ou melhor, a escrita especificamente voltada para nomes próprios.

Ferreiro e Teberosky (1985) diriam que a escrita de Vampiro Cowboy demonstra o primeiro estágio de evolução da língua escrita nas crianças. Isto é, a criança distingue desenho e escrita e supõe que letras são usadas para grafar nomes. Porém, tendo em vista as influências dos processos educativos, acreditamos que a criança demonstra compreender o que a professora ensina e, ao mesmo tempo, ao refletir sobre nossa pergunta, encontra respostas nas práticas vivenciadas.

No caso de Vampiro Cowboy, sabemos que a forma de ensino-aprendizagem por ele experimentada fomentava diretamente a orientação da escrita do nome e o desenho dos objetos ou pessoas, pois o intuito dessa prática instituída, em que ecoam princípios de uma perspectiva construtivista, era levar as crianças a dicotomizar ou distinguir desenho e escrita, como primeiro passo fundamental para a entrada no processo de construção da escrita.

Além disso, é importante destacar que, como a prática pedagógica constituída e instituída levava ao uso do lápis grafite para escrever, com o desejo de observar como as crianças reagiriam na hora de produzir os textos, apesar das solicitações, não disponibilizamos lápis de cor nessa primeira atividade. Queríamos desconstruir algumas práticas, para podermos observar as reações e posicionamentos das crianças, por isso, somente ao final dessa atividade, colocamos à disposição os lápis de cor. Percebemos que algumas crianças realizaram as produções sem nenhuma preocupação, outras utilizaram muito a borracha, fazendo e refazendo a tarefa.

Não obstante, a perspectiva adotada neste trabalho de pesquisa é, ao contrário do exposto anteriormente, perceber as relações e tratar tanto o desenho como a escrita como linguagens que a criança articula a partir do que conhece e domina. No caso das crianças citadas nos exemplos, as letras são desenhos ou sinais que são usados para escrever. Dessa maneira, elas recriam as formas com as experiências escolares. O desenho, assim como a escrita, são duas linguagens das quais as crianças lançam mão numa relação dialógica. Podemos, então, pensar que são as experiências escolares que produzem a dissociação entre desenho e escrita logo no início da alfabetização, perpetuando-se no decorrer da vida escolar dos estudantes.

Nos processos de produção vivenciados na sala de atividades, tanto as crianças, quanto nós, pesquisadoras, utilizamos a linguagem oral e esta permeia toda a interação: a criança lança mão da linguagem oral devido ao seu caráter expressivo e necessário ao ato comunicativo; nós recorremos da mesma forma à linguagem oral, pois nem o desenho e nem a escrita produzidos pela criança nos dão condições de entender o que elas querem dizer, por isso necessitamos interrogá-las, ou seja, precisamos perguntar para elas o que produziram e por que produziram, pois, nas produções de sentido, o processo de compreender e ser compreendido torna-se imprescindível.

5.1.2 Escritas para as ovelhas

Diferentemente do perfil do lobo, as ovelhas são vistas, nos textos literários adotados nas escolas, como um animal indefeso, sujeito a correr perigos e precisando sempre de alguém para defendê-las e protegê-las. Novamente, recorremos a Bakhtin (2010), pois esses discursos nos remetem à *palavra autoritária* e reafirmam determinados pontos de vista que apostam somente em uma perspectiva. Ao trazermos esse tipo de literatura e discussão para a sala de atividades, faz-se necessário reunir diferentes vozes, dissonantes ou não, para escaparmos de enunciados monológicos e instituídos. Afinal, como fazer com que as crianças se reconheçam e reconheçam o outro como sujeitos dos seus próprios dizeres, de maneira alteritária, se não oferecemos a elas oportunidades de se posicionarem e de perceberem que não existem verdades absolutas ou pontos de vistas únicos. Para o lobo, existe, a partir do olhar dele, uma necessidade que é real: ele precisa se alimentar; para as ovelhas, também existe um ponto de vista: elas precisam se defender do lobo. No entanto, as literaturas infantis reforçam um posicionamento único e não mutável tanto do lobo quanto da ovelha: o lobo é sempre mau e a ovelha é sempre vítima.

Nesse sentido, nossa proposta de contar o livro em partes teve o intuito de oportunizar esse tipo de reflexão às crianças, pois, no primeiro momento, o lobo é vítima e as ovelhas são más; no segundo momento, os papéis se invertem. Infelizmente, o final do livro reforça o esperado: o lobo é mau e, por isso, é merecedor de todas as coisas ruins que acontecem para ele. Mesmo que a história

tenha tido esse desfecho, acreditamos que a discussão gerada durante o processo instigou as crianças a perceberem que nossos atos, assim como nossos discursos, são passíveis de reformulações e de mudanças, a partir do momento que nos colocamos no lugar do outro.

Então, nesse segundo momento, reveladas as verdadeiras intenções do lobo, os textos orais produzidos durante a roda de conversa foram sempre no sentido de cuidado em relação às ovelhas, e as crianças deveriam escrever um plano para ajudá-las a escapar dele. Majoritariamente, as crianças elaboravam suas produções somente com desenhos, porém isso foi se alterando no decorrer da pesquisa. Notamos, nesse contexto, que, mesmo Super-Homem que nos perguntava sempre se era para desenhar ou escrever, utilizou, no evento que será transcrito, apenas desenhos. Vejamos o fragmento, a partir do momento em que Super-Homem nos chama até a sua mesa para vermos o que ele havia feito:

Super-Homem: tia... ó:: o lobo:: ((apontando para a figura maior)) esta é ovelha... ovelha... e o CA- RA-COL::

P: e o que vai acontecer aí? o que você escreveu para a ovelha?

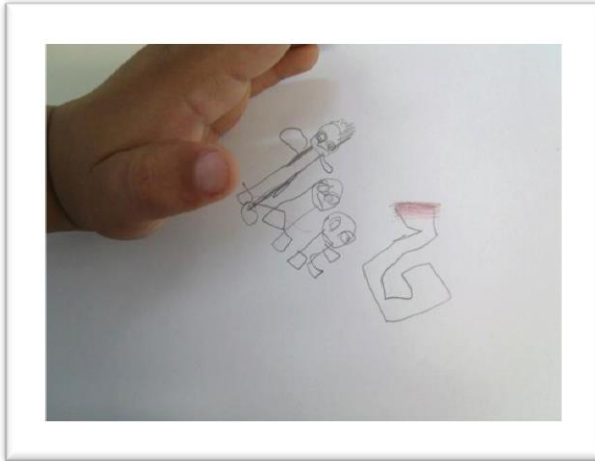
Super-Homem: o lobo:: ovelhas:: ((apontando para os desenhos)) você vai TÊ a ideia de tirar os dentes:: e as ovelhas vão tirar os dentes do LObo... essa é a ideia...

Parece-nos que, inicialmente, Super-Homem se propôs a desenhar os personagens da história. Mas, ao nos aproximarmos, algo muda. A nossa conversa e os desenhos contribuíram para produzir a ideia que ele descreveu? Talvez. Por outro lado, quando diz primeiro: *Lobo. Ovelhas, você vai tê a ideia de tirar os dentes*, parece-nos que ele conversa com as ovelhas (seu interlocutor imaginário), ajudando-as a construir um plano para se defenderem do lobo. Em seguida, responde ao perguntado pela pesquisadora: *e as ovelhas vão tirar os dentes do lobo, essa é a ideia*. Nessas condições, podemos inferir que Super-Homem interage verbal e graficamente com dois interlocutores. Podemos pensar, nesse caso, que é o desenho dos personagens que o ajuda a construir o plano, primeiro, informando às ovelhas e, depois, à pesquisadora que o questiona sobre o plano.

Refletindo sobre o processo de produção (Foto 50), podemos perceber um dado interessante: ele utiliza para desenhar o lápis grafite, em desacordo com o que era

ensinado. Esse dado é importante, porque, na primeira atividade, após escrever o próprio nome com lápis grafite, ele solicitou o lápis de cor para desenhar, demonstrando, com o pedido, um estranhamento em relação aos procedimentos adotados, pois não conseguiu compreender por que não teria o material que utilizava cotidianamente para desenhar. Porém, ao perceber que não teria o lápis de cor, redimensiona suas ações, utilizando o que havia sido disponibilizado. Ao final, ao receber os lápis de cor, inicia uma pintura cobrindo tudo o que havia feito com o lápis de escrever.

Foto 50 – Plano do Super-Homem para ajudar as ovelhas



Fonte: Da autora.

Notamos ainda que ele desenha os personagens e acrescenta o caracol que não tem papel enunciado por ele no plano. É apenas um espectador mudo. Então nos perguntamos: por que esse tipo de desenho aparece numa produção cuja orientação é de escrita? Supomos que a criança, ao realizar a atividade, percebe que pode produzir formas diferenciadas de linguagem, pois a maneira que encontra para dar sentido ao que pretende expressar é desenhando, escrevendo, conversando... O desenho aparece, então, como uma manifestação expressiva, cujo caráter polifônico e libertador é revelado. Nesse ínterim, diferentes formas e personagens podem aparecer como fruto do seu discurso, de sua gestualidade, da sua interação verbal, como processo de autoria que implica o fazer e a experimentação.

Em contrapartida, Lanterna Verde (Foto 51) elabora a produção no centro da folha, com alguns rabiscos, pseudoletas e letras aleatórias, sem uma direção ou posição convencional para o uso. Vejamos:

Foto 51 – Plano de Lanterna Verde para ajudar as ovelhas



Fonte: Da autora.

Mesmo utilizando letras diferentes, consideramos, apoiada nos estudos de Luria (1929, 2010), que esse tipo de escrita é indiferenciado, de brincadeira, feito também com simples rabiscos, pois criança ainda não descobriu o uso instrumental da escrita. Nesse caso, a utilização de letras variadas ocorreu, possivelmente, pelo fato de Lanterna Verde já frequentar a escola e devido à orientação que recebeu. Assim, para cada letra, ele vai apontando e nos contando uma parte de sua ideia para ajudar as ovelhas.

Observamos que ele tem um plano e uma intenção clara ao fazer esse tipo de registro, porém, no primeiro momento que o questionamos, ele se limita a dizer elementos essenciais do seu plano e sua linguagem é condensada. Ao pedirmos que falasse novamente o que escreveu, ele explica de forma mais clara seu plano, suas ideias. Segue o excerto sobre o qual discorreremos nossas observações:

P: você terminou sua atividade Lanterna Verde? ((fizemos essa pergunta porque ele não estava fazendo mais a atividade)) o que você fez?

Lanterna Verde: A:: ovelha... BOta... uma CORda... Unha... LObo... corre... LObo... morre... ((apontando com o lápis, pausadamente, uma letra para cada palavra dita, como se falasse para si mesmo)) é o plano pra corda levantar e ele cair... ((voltando-se agora para a pesquisadora))

P: NOssa Lanterna Verde... que plano interessante... você escreveu tudo isso?

Lanterna Verde: sim...

P: ótimo:: você quer falar de novo o plano pra mim? ((ele silencia um pouco e depois começa a falar))

Lanterna verde: esse daqui é o lobo ((apontado para uma figura circular com duas linhas verticais)) a ovelha colocou a corda e o lobo vai cair e morrer... ((nesse momento não aponta mais para o desenho, apenas responde ao que foi perguntado))

Poderíamos dizer, a partir desse diálogo, que a criança, compreendendo, diante do pedido, a necessidade de explicitar o que desenhou/escreveu, inicialmente, responde produzindo um texto com lacunas e com palavras que ainda não faziam muito sentido, conforme podemos verificar na palavra unha do texto. Nesse caso, as lacunas e os sentidos da palavra são preenchidos pelo que ela conhece sobre a sua ideia. No entanto, não são inteligíveis para a pesquisadora que pergunta. No segundo momento, quando é solicitada a dizer novamente o plano, ela reelabora o próprio discurso, preenchendo as lacunas e suprimindo palavras ditas para dar sentido ao texto.

Poderíamos pensar também que os registros sobre os quais elabora os textos são aleatórios. De certa maneira, Lanterna Verde realiza o que está acostumado a fazer, cotidianamente, ou seja, após a leitura de uma história, faz um registro, mais especificamente, um desenho no papel. O que muda, nesse caso, é a orientação para escrever e, assim, com essa proposição e com o lápis grafite disponibilizado, ele registra formas gráficas que ganharão sentido ao discorrer sobre o que fez. Nesse caso, são os registros que produzem a ideia. Isso explicaria, por exemplo, as lacunas, as palavras sem sentido no primeiro momento em que é questionado. No segundo, está seguro da ideia e pode explicar para a pesquisadora o seu plano. Podemos perceber ainda que seu discurso não estava direcionado às ovelhas; ele pretendia informar à pesquisadora o plano pensado e construído na interação entre os dois.

Quando era incentivado a escrever textos, o tipo de registro de Lanterna Verde, com pseudolettras, foi recorrente durante esse momento inicial. No entanto, não podemos

dizer que sua escrita era puramente imitativa, pois, quando pedimos que dissesse o que escreveu, atribuiu sentidos aos grafismos. Também é possível supor que, pelo fato de pedirmos que escrevesse, e tendo aprendido que escrevemos com letras, não usou desenhos em suas produções.

Assim como ele, outras crianças mantiveram esse tipo de produção, optando pela utilização de letras e por não utilizar os lápis de cor disponibilizados. Quando terminavam, entregavam a atividade, comunicando que haviam finalizado. Quando questionadas se gostariam de fazer mais alguma coisa, diziam que não, reafirmando o fim da atividade. Perguntamo-nos então: que relação é essa que a criança estabelece com a escrita que a impede ou, então, que faz com que dê por encerrada uma atividade em que poderia dar continuidade expressando-se por meio das cores, da pintura e do desenho que, de acordo com Vigotski (2003), são atividades preferenciais das crianças? Entendemos que, para esse grupo de crianças, o desenho e a escrita mantêm relação de independência, são linguagens distintas, um tipo de relação elaborada nas práticas pedagógicas instituídas pela professora.

Como mencionado outras vezes, Ferreiro (1985) diz que o processo de desenvolvimento da escrita inicia quando termina a relação desenho e escrita, quando fazem distinção entre uma e outra linguagem e descobrem que, para escrever, precisamos usar letras. Se assim o fosse, poderíamos pensar que Lanterna Verde está nesse processo, porém, nas próximas atividades, isso se modifica e o desenho reaparece, como um jeito próprio de enunciação, a partir das condições de produção que fomos produzindo.

Diferentemente de Super-Homem, que realiza a atividade utilizando somente desenhos, e de Lanterna Verde, que utiliza rabiscos e letras, trazemos outro excerto, onde exemplificamos que Gabriela usa as duas formas de linguagem para expressar seus enunciados, reiterando nossa afirmação. Interessante pontuar que, durante a produção, ela se mantém silenciosa. Dificilmente conversa com quem está ao seu lado e conosco. Falava somente quando terminava a atividade e era sempre uma das últimas a terminar. Nesse evento, especificamente, só conseguimos conversar com ela quando estava tudo pronto e ela nos chamou para vermos o que fez. Vamos ao registro:

Gabriela: as duas ovelhas amaRRA:: amarrou o lobo... aqui a corda... ((mexendo com o lápis e apontando primeiro para as duas ovelhas e depois para o uma linha que cortava por inteiro o corpo do lobo))

P: ah é? ela amarrou? e por que que ela amarrou? o que ela quer fazer com o lobo?

Gabriela: é que ele ia coME ela:: ela amarrou a boca dele... ((apontando agora para a boca))

P: hum::: entendi... ((silêncio))

Gabriela: puxou assim ó... ((gesticulando com as mãos)) e amarrou assim... ficou assim ó::: pra frente... ((aperta com as duas mãozinhas os lábios formando um biquinho, como se o lobo estivesse com a boca costurada))

P: muito boa a sua ideia Gabriela... e aqui em cima você escreveu o que? ((pega o lápis e começa a desenhar os cílios do lobo))

Gabriela: amarre o BOlo ((ri do que escreveu e continua desenhando os cílios))

P: amarre o quê?

Gabriela: amarre o BOlo...

P: o que é isso? “amarre o bolo”?

Gabriela: AMARRA O BO::LO...

P: mas, por quê? O BOLO ou o LOBO?

Gabriela: BOLO ((sorrindo e divertindo-se com o jogo de palavras))

P: ah::: você tá chamando o LOBO de BOLO?

Gabriela: é::: olha o que eu fiz no lobo...((rindo muito da situação e imitando uma risada de bruxa, pois fez grandes cílios no lobo))

P: ah::: tá certo... você tá de brincadeira com o lobo...

Na tessitura de sua narrativa, notamos que ela nos conta o que fez, descrevendo os desenhos, iniciando pelas ovelhas, pela corda e pelo lobo, mantendo assim um sentido coeso em sua fala e um movimento na sua produção visual. A sequência elaborada verbalmente por ela mantém a ordem dos acontecimentos e, possivelmente, ela organizou de forma intrapsíquica o que queria registrar e utilizou, para isso, o desenho, pois ela já possui um repertório com ricos detalhes de forma e de conteúdo, o que nos dá condições de compreender o que queria nos mostrar, enunciar (Foto 52).

Foto 52 – Plano de Gabriela para ajudar as ovelhas



Fonte: Da autora.

Entretanto, por mais que o desenho seja bem estruturado, ela recorre à linguagem verbal para dar sentido ao que queria dizer, lança mão dos gestos, do corpo e do tom de voz para descrever o plano elaborado. É o seu corpo inteiro que participa da produção. Seu corpo torna-se extensão dos seus traços, do seu dizer. Vigotski (1929, 2007, p. 128) infere que:

[...] os gestos estão ligados à origem dos signos escritos [...]. Em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, observamos que, frequentemente, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos.

Quando analisa esse tipo de produção, Vigotski (1929, 2007) se refere aos rabiscos iniciais da criança, o que não caberia para compreendermos a produção de Gabriela, entretanto ele complementa sua inferência afirmando que “[...] Ao desenhar conceitos complexos ou abstratos, as crianças comportam-se da mesma maneira. Elas não desenharam, elas indicam, e o lápis meramente fixa o gesto indicativo” (VIGOTSKI, 1929, 2007, p. 129). No caso de Gabriela, podemos pensar que os gestos, a dramatização da cena dão sentido aos desenhos e aos enunciados orais. A criança, ao dizer à pesquisadora o seu plano, participa por inteira desse momento. Gabriela se diverte também com as cores e formas dos desenhos, compondo cenas e colorindo-as, demonstrando saber utilizar diferentes linguagens para expressar suas ideias. Ela também brinca e se diverte com as palavras,

percebendo semelhanças sonoras entre as sílabas que compõem as palavras lobo e bolo. Diverte-se com a brincadeira, com a falta de sentido ou com o sentido criado: *amarra o bolo*.

Antes de passarmos para o próximo tópico, é preciso sublinhar alguns aspectos importantes elaborados a partir das interações com as crianças. Em primeiro lugar, a dificuldade de precisar linhas que separam a complexa inter(ação) com os registros produzidos intencionalmente ou não, e com os sujeitos que questionam o produtor do texto. Outro aspecto, talvez o mais importante, diz respeito à participação da criança por inteira no processo de produção de sentidos por meio da linguagem: corpo, brincadeiras, gestos, enunciados orais e gráficos entram em uma complexa relação, que busca elaborar ou dar sentido, no caso específico, ao plano de ajudar as ovelhas.

5.1.3 Escritas para os filhotes das ovelhas

Para o desenvolvimento desta proposta, conversamos muito sobre todas as ideias que as crianças tinham dado às ovelhas. Assim, dialogamos sobre as escritas delas e elas também identificavam o que os amigos haviam produzido para as ovelhas. Resgatamos as partes da história contada e fomos para a leitura da última parte, onde as ovelhas descobrem toda a trama armada pelo lobo e inventam um plano para se proteger dele. Ao final, aparecem placas com alguns dizeres. Ao perguntamos se eles sabiam o que estava escrito nas placas, Príncipe rapidamente respondeu: Nomes! Confirmando, dessa maneira, como ensinado pela professora, a ideia de que a escrita é utilizada para escrever nomes.

Dissemos-lhes que não eram nomes que estavam escritos e sim alguns combinados que as ovelhas escreveram de como os filhotes deveriam fazer para se prevenir das investidas do lobo. Ao perguntarmos novamente sobre o que estava escrito, foram surgindo várias ideias como: “não confiar no lobo”, “não ficar longe da mamãe dela”, “não fugir de casa”, “ficar de blusa de frio”, “fechar a porta da casinha”, “colocar uma roupa quentinha”... Nessas falas, podemos perceber que imaginação e realidade se misturam, pois, ao mesmo tempo em que falam das ovelhas, enunciam vivências e experiências com suas mães. Solicitamos, então, que as crianças *escrevessem*

outros combinados para os filhotes das ovelhas, para que eles não corressem o risco de serem comidos pelo lobo.

Ainda com a ideia de desconstruirmos algumas práticas instituídas em relação ao uso de materiais e percebermos se teríamos alteração nas produções, trouxemos caneta hidrocor para que elas *escrevessem* para os filhotes das ovelhas. Fizemos todos os combinados de como utilizar esse tipo de material no papel, mas a grande novidade era abrir e fechar as canetinhas. De chofre, algumas crianças iniciaram uma pintura: fizeram rabiscos, círculos, pontilhados, pintaram grande parte da folha. Essa reação se deu, porque elas não tinham disponíveis, na sala de atividades, esse tipo de material e, por isso, nesse momento, a grande preocupação era explorar a caneta hidrocor, bem como as cores e formas por elas produzidas, esquecendo-se do que havíamos combinado de fazer.

Nesse sentido, é importante notar que, no curso de uma atividade, a introdução de uma novidade, como é o caso da caneta hidrocor, pode desviar a ação das crianças para o que lhes permitam conhecer o novo objeto que têm em mãos. Do mesmo modo que a troca do material implicou uma mudança de comportamento diante da proposta apresentada, inferimos que a orientação que dávamos, desde o início da pesquisa, no sentido de que as crianças deveriam *escrever* para os animais das histórias, também interferiu diretamente na elaboração das atividades. Reconhecemos que esse direcionamento influenciou a produção de algumas crianças, pois o próprio ato de escrever remete a marcas gráficas utilizando letras, e elas, mesmo frequentando a escola pela primeira vez, já traziam consigo o conhecimento de que sabiam e podiam *desenhar*, porém aprender a *escrever* é uma aprendizagem escolar.

Vejamos então dois exemplos. No primeiro, trazemos um evento com Príncipe que desenhou somente a ovelha, sem preocupar-se em colocar o próprio nome ou inserir letras, mantendo, de certa maneira, a mesma atitude, da atividade descrita no início destas análises quando escreve para o lobo. No fragmento a seguir, notamos que ele conversou com a ovelha, pois o jogo simbólico criado permitiu esse tipo de interação com o interlocutor imaginário. No desenrolar da atividade, ele demonstrou aliar sua experiência cotidiana com situação de produção. Logo, ao iniciar a atividade, ele desenha e, ao mesmo tempo, conversa com a ovelha:

Príncipe: NÃO fuJA da mãe... ((como se conversasse com a ovelha))

P: isso mesmo:: NÃO fuja da mãe... ((tentamos entrar na conversa dele com a ovelha))

Príncipe: eu não fugi quando eu saí pa pasSEA com a minha mãe... ((direcionando sua fala para a pesquisadora))

P: você não fugiu? ((Príncipe balança a cabeça que não))

Príncipe: então ovelhinha oh::: NÃO FUJA DA MÃE... fica pertinho porque seNÃO::: ((voltando-se novamente para conversar com a ovelhinha que desenhou))

Ao produzir o texto, primeiro, aconselhou a ovelha a não ficar longe da mãe. Certamente, trouxe para esse texto uma experiência vivida. Crianças não devem se afastar da mãe, “senão” algo terrível pode acontecer. É necessário notar que ele não explicou o que pode acontecer, deixa em suspense. Ele se remete ao modo como a mãe ou familiar o adverte e, por isso, imagina o que pode acontecer ou não. No caso das ovelhas, elas se afastaram e foram comidas pelo lobo. Assim, contou oralmente o que aconteceu com os filhotes das ovelhas que não obedeceram às orientações de suas mães, recriando, dessa forma, os dizeres, provavelmente, de sua própria mãe. Nesse movimento, as palavras de Príncipe e de sua mãe se misturam e dão sentido à produção, isso porque:

[...] a palavra não pertence ao falante unicamente. [...] assim como todas as vozes que antecederam aquele ato de fala [...] tudo que é dito está situado fora da alma do falante e não pertence somente a ele (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 154).

Nessa perspectiva, o discurso de um sujeito singular é sempre habitado por outras vozes e, assim, teremos um discurso narrado e enunciado (discursivizado), no qual haverá sempre a minha voz e a voz do outro. Para Bakhtin (2010), o discurso vem do outro, por isso não é totalmente meu. O discurso do outro comparece no meu discurso, dando-lhe sentido. Assim como essa polifonia de vozes surge dando sentido aos enunciados de Príncipe, os interlocutores também foram variando, ou seja, ora eram as ovelhas, ora a pesquisadora. Perguntamo-nos, então, por que esse tipo de troca de interlocutores?

Observando detalhadamente a interação verbal entre os diferentes interlocutores que apareciam, percebemos que as crianças conversavam muito pouco entre si e não conversavam nem com as crianças que estavam ao seu lado e, mesmo quando

iniciavam uma conversa, a professora interferia dizendo que cada uma fizesse a sua tarefa, sem conversar e, assim, elas ficavam silenciosas durante a produção das atividades. Isso influenciou diretamente os nossos diálogos, pois, se elas não falavam, tínhamos que perguntar e, dessa forma, o primeiro interlocutor desaparecia para dar lugar ao segundo interlocutor, que era a pesquisadora.

Na interação verbal com seus interlocutores, Príncipe busca produzir sentidos para os seus registros gráficos (Foto 53) e essa produção pode ser observada também na materialidade que ele explora, nas cores e nos rabiscos. Eis o extrato abaixo em que Príncipe descreve seu desenho:

Príncipe: o lobo fiCO:: TAva:: aqui... aqui... aqui e aqui... ((apontando para os riscos de rosa e laranja que fez)) ... então ele comeu a ovelhinha::

P: ah:: então ele comeu a ovelhinha? ela não conseguiu se proteger?

Príncipe: ela fiCO longe da mamãe dela...

P: coitada da ovelhinha::

Príncipe: NÃO:: Não :: é de mentira:: é esse lobo... ((apontando para o lobo desenhado))

Foto 53 – Plano de Príncipe para ajudar as ovelhas



Fonte: Da autora.

Príncipe mantém, desde o início da nossa conversa, um discurso no qual mistura a fantasia com a realidade, pois, ao mesmo tempo em que fala sobre os filhotes das ovelhas, ele fala de sua própria vida, que aparece materializada no desenho, nessa forma singular de linguagem infantil. Nesse aspecto, concordamos com Leite (2006) quando ela reforça que o desenho é

[...] *um* dos tantos elementos das *culturas das crianças*; uma de suas tantas formas de expressar-se e fazer-se presente no mundo. Toda experiência vivida deixa, sim, marcadas a carne, o imaginário, a subjetividade de cada um. Assim, para conhecer as crianças, devo *estar com elas* – ouvi-las, vê-las, conversar com elas, trocar, brincar, partilhar experiências, procurar perceber onde se posicionam e, assim, capturar o que pensam e sentem, o que querem revelar, desvelar, esconder, transformar, *poetizar* (LEITE, 2006, p. 64-65).

Entretanto, ela questiona a visão simplista e direta em que o desenho é compreendido como revelador da realidade imediata da criança, ou melhor, uma relação de causa e efeito em que o vivido aflora diretamente nas produções gráficas. Certamente, essas marcas aparecem e podemos perceber isso na produção discursiva de Príncipe, pois revela o vivido. Ao mesmo tempo, como parte das descrições narrativas gráficas sobre o que quer representar (VIGOTSKI, 2009), existe uma liberdade para trazer elementos que são cabíveis somente na própria imaginação da criança, daí a retomada do discurso de Príncipe em relação à veracidade do que ocorreu com o filhote das ovelhas, dizendo que aquilo era de verdade. Para ele, talvez seja inconcebível o fato de que a história das ovelhas se torne um fato real, que pode acontecer com ele mesmo, como indicava a resposta “Coitada das ovelhas”. De certo modo, ele diz: não precisa ter pena, porque não é de verdade, é só imaginação. Apesar de compreender os dois mundos (da imaginação e da realidade), a criança transita pelos dois e realiza a produção.

No segundo exemplo, trazemos as produções de Dragão que discute com Cinderela (Foto 54) sobre o que fazer com o lobo:

Cinderela: a vovozinha vai ajuda a ovelha... vovozinha pa maTA o lobo... ((desenhando uma figura humana e um grande círculo em volta))

Dragão: NÃO:: não:: a vovó dá... a vovó DÁ uma guarduchava nele....

P: é? o que é isso?

Dragão: é com o guarda-CHUva... ((Cinderela não responde e continua a pintar o cabelo da vovozinha))

Foto 54 – Texto: Vovozinha (Cinderela)



Fonte: Da autora.

Enquanto dialoga com Cinderela, Dragão realiza a própria atividade. Para isso, ele mantém os procedimentos que a professora utilizava no dia a dia: primeiro, ele escreve o nome na parte superior da folha, canto esquerdo, utilizando a caneta hidrocor preta (afinal ele não tinha o lápis grafite); depois, ele desenha duas figuras com apenas o corpo e os membros saindo dele (Foto 55) e, posteriormente, escreve o plano da ovelha (Foto 56):

Dragão: a mamãe ovelha e o filhote... ((desenhando esquemas de uma figura humana)) ... ela vai prendÊ e maTÁ o lobo... ((falando e fazendo várias letras))

Foto 55 – Texto: Ovelha e filhote



Fonte: Da autora.

Foto 56 – Combinado de Dragão



Fonte: Da autora.

Enquanto desenha, ele descreve o que está fazendo e, na sequência, faz algumas letras do seu próprio nome. Lê o plano apontando com a canetinha que era para a ovelha prender e matar o lobo. Não podemos deixar de notar na conversa que ambos incluem na história a vovó (lembrando-se, certamente, da história da Chapeuzinho Vermelho, em que quem mata o lobo é o caçador). Assim, no processo de produção de sentidos, também mundos imaginários e conhecidos pelas crianças se tocam, habitam os seus enunciados e, portanto, a sua produção.

Diferentemente de Príncipe e de Dragão, Gabriela não se deixa influenciar pelo material disponibilizado e nem pela orientação de *escrever*, adotando a mesma postura ao realizar a atividade: ela mantém a escrita do próprio nome, desenho dos personagens, pintura do desenho e escrita de letras dentro das placas para recriar o seu discurso. Ela inicia a atividade, como sempre, silenciosa, escrevendo o nome no canto da folha e, depois, produz desenhos. Desenha a ovelha protegida pela mãe, dentro de casa, e comunica à pesquisadora que não vai desenhar o lobo, porque ele já foi embora (Foto 57), retratando claramente o final da história. Nesse momento, não dialogamos com ela, apenas observamos, pois, de acordo com a concepção bakhtiniana, há sempre, no mínimo, duas enunciações, mesmo que, no momento, o enunciado do outro seja o silêncio.

Foto 57 – Plano de Gabriela para ajudar as ovelhas



Fonte: Da autora.

É interessante observar na imagem que ela desenha um cenário e escreve o plano na placa e, para tornar mais evidente a orientação que quer dar ao filhote e também a todos que estiverem por perto, escreve dentro da placa: “ASUAI UIS” (Não confiar no lobo), demonstrando, nesse momento, saber que as placas trazem escritas que as pessoas podem ler. Certamente, a conversa, ao final da história, influenciou a sua opção em escrever em uma placa. Somente ao final da atividade, como Gabriela não falava sobre a sua produção, começamos a perguntar. Segue o excerto:

P: o que você escreveu?

Gabriela: aqui é a mamãe ovelha... aqui é a sua filha e aqui é a casa::: ((apontando para os personagens e para a composição do cenário))

P: ah::: por que você fez isso?

Gabriela: porque não tem lobo aqui::: ((informando à pesquisadora))

P: não tem lobo isso mesmo...

Gabriela: eu fiz o rabinho...

P: é o rabinho::: tá certo... e o que você escreveu aqui... ((apontando para as placas))

Gabriela: NÃO confiar no lobo...

Podemos perceber que a compreensão de Gabriela em relação à orientação de escrever um combinado para os filhotes das ovelhas foi observada. Ela demonstra muita segurança no que faz e sua forma de dizer o que escreveu é conclusiva, direta para seu interlocutor, pois, na perspectiva dela, é exatamente isso que uma ovelha filhote deve fazer em relação a um lobo mau: não confiar nele.

Com essa enunciação de Gabriela, remetemo-nos a Bakhtin (2010), quando nos faz pensar que *a palavra* possui duas facetas elementares: ela procede *de alguém* e se dirige *para alguém*. Portanto, são sempre duas enunciações, produtos da interação entre dois sujeitos socialmente organizados. Mas, nesse caso, perguntamo-nos: para quem Gabriela dirige sua palavra? O outro nessa situação é realmente a ovelha ou a pesquisadora? Cremos que ambas, porém, em momentos distintos, porque são as relações sociais que definirão as enunciações. No momento em que elabora o seu pensamento e escreve na placa *não confiar no lobo*, seu interlocutor é, certamente, a ovelha, porém, ao ser perguntada sobre o que escreveu na placa, direciona sua palavra para a pesquisadora, mudando, dessa forma, inevitavelmente, de interlocutor. Por isso, primeiro, explica o cenário elaborado.

Os diálogos entre a pesquisadora e as crianças apontam para as questões das histórias que as motivou a se posicionarem discursivamente por meio de textos, diante das situações-problema que precisavam resolver. Nessa primeira sequência de atividades, quando elas eram incentivadas a produzir textos ou, então, escrever textos para interlocutores imaginários, como o lobo e as ovelhas, obtivemos como respostas: a) somente desenhos; b) somente letras; c) desenho e letras.

Num primeiro momento, perguntamo-nos, então, por que elas “*desenham*”: para responder à nossa solicitação de produção de texto ou mesmo de escrever? Por que, nesses momentos e nessas condições, elas tiveram o desenho como resposta? Compreendemos que o interlocutor imaginário assumido na figura dos personagens das histórias é um fator importante para que as crianças optem em demonstrá-los por meio do desenho, trazendo características físicas que são marcantes, como os dentes, unhas e orelhas, o que nos remete à Vigotski (1929, 1996), quando cita que a criança desenha o que sabe sobre o mundo e não sobre o que está vendo.

Assinalamos que essas crianças começam a estabelecer as primeiras relações com a escrita e, ao desenhar, utilizam o gesto, como signo visual, para apoiar-se, assim os gestos ajudam a dar sentido às produções gráficas. Elas se apoiam também nos enunciados verbais, pois relatam suas produções, contando os planos elaborados. Dessa forma, compreendemos que o desenho aparece nesses momentos não com uma função de escrita representativa, mas como linguagem que lhes permite ampliar sua imaginação criadora e possibilita acrescentar informações e marcas singulares, idiossincráticas no seu texto sobre a forma como compreendem e se constituem no mundo.

Num segundo momento, perguntamo-nos: por que algumas crianças utilizaram somente “*letras*”? Por que demonstravam estabelecer outra relação com a escrita, diferentemente do grupo anterior, que só utilizava desenhos? O tipo de orientação dada não era a mesma? Por que as letras passam a ser a única forma de registro cabível para realizar a atividade proposta? Primeiro, porque o nosso comando direcionava para um tipo de registro. Orientávamos que as crianças deveriam *escrever*, o que era entendido por elas, então, como escrita com letras e, nesse caso, sem desenhos. Segundo, porque era ensinada todos os dias a escrita do nome de cada criança com letras, além do traçado e do reconhecimento de sons

correspondentes às letras. Importa-nos esclarecer que, concomitantemente à nossa pesquisa, a professora continuava com o trabalho de ensino das letras que formam os nomes e isso, de certa maneira, fortalecia a postura das crianças em manter o uso de letras para nomes e, no caso de terem que escrever outras coisas, o uso das letras era totalmente possível. A sala de atividades estava também cercada por letras, assim como a escrita dos amigos mais próximos era feita com letras. Diante dessas condições, cremos que as crianças partiam do pressuposto de que o correto era utilizar letras e, mesmo não sabendo usá-las, a experiência escolar apontava para esse tipo de solução.

Assinalamos ainda outro aspecto observado nesse grupo, quanto ao procedimento adotado no uso dos materiais. A utilização do lápis grafite para a escrita com letras reforça a concepção de certo e errado, pois notávamos que o uso das borrachas era constante durante a realização das atividades em que as crianças usavam as letras. Percebemos que, ao utilizar o lápis de escrever, o ato de desmanchar e refazer reproduzia também uma prática instituída, porque, quando o traçado da letra não ficava correto, a criança era orientada a refazer. Isso se modificou quando introduzimos a caneta hidrocor e retiramos o lápis grafite, pois a possibilidade de refazer tornou-se difícil. Não tendo como apagar o que faziam, esse ato torna-se irrelevante e, assim, desenhar utilizando cores variadas fica mais prazeroso, apesar de algumas crianças pedirem outra folha de papel quando percebiam que a atividade não estava como gostariam que estivesse ou a contento da professora.

E o que levou as crianças, que já percebiam certa independência entre desenho e escrita, a responderem às nossas orientações com desenhos e letras? Nesses casos, contrariamente ao que Ferreiro e Teberosky (1985) pontuam, as crianças não mantinham uma ordenação linear, nem tinham preocupação com a quantidade e variedade de letras, mas percebíamos que buscavam manter uma sequência do sentido que queriam dar a seus enunciados, demonstrando saber o que queriam dizer e para quem dizer. Acreditamos que a necessidade de dizer suas ideias para um interlocutor favoreceu a necessidade de resposta, pois compreendemos que “[...] a ideia não vive na consciência individual isolada de um homem” (BAKHTIN, 2010a, p. 98).

E por que “*letras e desenhos*”? Que relações essas crianças fizeram ao trazer essas linguagens como respostas às nossas propostas? Pontuamos que, para Ferreiro e Teberosky (1985), a linha psicogenética da escrita começa quando a criança faz a distinção entre desenho e escrita, por isso essas duas formas de representação não se influenciam e nem se misturam, quando a evolução da escrita tem início. Mas será que é assim que ocorre? O que muda quando compreendemos o desenho e a escrita como enunciados e não somente como linhas evolutivas que não se misturam? Ao trazeremos propostas para que as crianças escrevessem para os interlocutores imaginários, buscamos afirmar a ideia de que os textos entram na sala de atividades como enunciados, dando sentido às produções e à vida dos sujeitos. Assim, enfatizamos que somente nas relações dialógicas “[...] com a ideia dos *outros* é que a ideia começa a ter vida (BAKHTIN, 2010a, p. 98), pois a ideia é um acontecimento vivo”. Nesse processo, a escrita é direcionada para um interlocutor e a criança lança mão de várias linguagens: uma que ela está aprendendo (escrita), outra com a qual ela já está mais acostumada e tem mais segurança em utilizar (desenho) e outras, como a linguagem oral e o gesto, que contribuem para dar sentido às suas produções.

Esses apontamentos permitem inferir que a separação, no curso da aprendizagem da escrita, da linguagem escrita, imagética e gestual, é fruto da cultura escolar que cisma em ensinar a escrita como uma forma autônoma de comunicação, de registro, independente de outras formas de linguagem. Seria esse um processo necessário? Acreditamos que não. Talvez, se as crianças pudessem, ao invés de aprender somente sinais com lápis grafite no papel, usar desenhos, letras e outros meios para enunciar suas ideias, a aprendizagem da escrita perdesse seu caráter mecânico, difícil e desestimulante.

5.2 TEXTOS PARA INTERLOCUTORES REAIS

As relações, na perspectiva bakhtiniana, ocorrem entre sujeitos que se integram e se constituem no mundo da cultura e na vida. Os sujeitos são produtores de palavras/textos que respondem a enunciados e, nesse sentido, os sujeitos da nossa pesquisa foram nossos interlocutores que têm muito a nos dizer, que são responsáveis por seus dizeres e, nessa inter-relação responsiva, nossas vozes

foram se constituindo de muitas outras vozes alheias. Para Bakhtin (2003, p. 348), a vida é “[...] dialógica por natureza” e, portanto,

[...] viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.

Nas relações dialógicas com as crianças, a linguagem aparece como o lugar do construto, do sentido e da interação. Esse sentido que constitui o outro e nos constitui como sujeitos histórico-culturais acontece somente na conversa e nas diferentes e diversas formas como nos colocamos no diálogo e emitimos nossos julgamentos socioavaliativos. Com a criança acontece do mesmo modo, pois, a depender do interlocutor e das suas experiências, ela elabora respostas de maneiras diversas, de acordo com as situações das quais participa e se apropria.

Trazemos, então, nessas análises, a produção de textos das crianças para os interlocutores reais, pois esse tipo de atividade inclui aspectos afetivos, pois envolve uma escrita para alguém que é próximo, com quem as crianças podem estabelecer laços afetivos ou de repulsa, pessoas das quais elas gostem ou não, que possam, inclusive, despertar outros sentimentos, pois, de acordo com Smolka (2001, p. 69), a criança “[...] Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre um interlocutor”.

Realizaremos, então, a análise dessas produções a partir de três propostas didáticas. A primeira incidirá sobre o livro *O gatinho perdido* no qual analisaremos as produções destinadas às pessoas da comunidade escolar (diretora e professores) e familiares. A segunda abordará escritas para os amigos e para a professora da sala de atividades por meio da história *O Natal do carteiro*. E, para finalizarmos, trazemos o livro *Ler é uma gostosura*, no qual tentaremos compreender as produções realizadas para o dono de uma livraria e para o vendedor ambulante de livros. A partir desse contexto e objetivos, iniciamos com a proposta didática do livro *O gatinho perdido*.

5.2.1 Escritas para pessoas da comunidade escolar

Ao chegarmos à escola naquele dia, apresentamos às crianças um gatinho e dissemos tê-lo encontrado na rua da escola. Conversamos na roda sobre o que fazer quando encontramos algo que alguém perdeu e sobre os animais de estimação que cada criança tinha em casa. O momento da roda era, então, destinado às conversas sobre as vivências de cada um. Aproveitávamos para ouvir as experiências das crianças e conhecer o que sabiam sobre o que estávamos vivenciando e, assim, conversávamos sobre o assunto ampliando nossas discussões. A necessidade do dizer, de se posicionar, de dar a opinião é importante, por isso destinávamos grande parte do tempo da roda a variados assuntos. Inicialmente, existia certa dificuldade em ouvir o outro e esperar a vez para falar, o que gerava brigas e impactava negativamente no resultado de algumas atividades. Posteriormente, as crianças começaram a se posicionar com mais cuidado em relação ao espaço do outro, bem como os turnos de voz de cada um. Descreveremos a seguir nossa conversa inicial com elas:

P: na hora que eu estava chegando na escola... eu estacionei o carro ali na frente ... olha o que eu encontrei... OLHA o que EU encontrei:::.... eu encontrei na rua... é de alguém? É seu Vampiro Cowboy?

(...)

Vampiro Cowboy: é meu tia... é MEU:::

P: tem certeza Vampiro Cowboy que o gatinho é seu?

Lanterna Verde: ele não tem certeza...

Vampiro Cowboy: EU TEnho::: EU TEnho::

Lanterna Verde: não tia... é meu... ele quer levar pra casa pra brincar:::...

P: e Lanterna Verde:: pode levar pra casa coisas que:::.. que a gente encontra e que não são nossas?

Lanterna Verde: não...

P: se eu acho uma coisa que não é minha... eu POsso por na minha bolsa... no meu bolso e levar embora?

Vampiro Cowboy: eu levo tia:::...

P: o que eu tenho que fazer quando isso acontece?

Vampiro Cowboy: entreGAR...

P: pra quem?

Vampiro Cowboy: é pro amigo...

P: ah:::

Vampiro Cowboy: tem que devolver...

P: olha o que o Vampiro Cowboy falou... fala de novo ::

Vampiro Cowboy: tem que pegar o que o amigo perdeu e entregar...

O excerto anterior é um pequeno fragmento das conversas que tínhamos com as crianças e que, de certa maneira, nos ajudam a conhecê-las mais a cada dia, suas formas de pensar, de agir e como estavam se constituindo no mundo. Agora, com nosso excedente de visão, entendemos que, em alguns momentos, deixamos de questionar e buscar compreender melhor as razões das crianças. Por exemplo, tínhamos tanta certeza de que é errado levar coisas que não são nossas para casa e queríamos que esse ensinamento fosse incorporado pelas crianças, que deixamos de perguntar a Vampiro Cowboy por que ele leva coisas para casa e que coisas são essas que ele leva. Isso nos instiga a repensar nossas práticas, pois esse tipo de situação é muito corriqueiro nas salas de atividades, ou seja, o professor planeja propostas de atividades, mas deixa de perceber os conhecimentos que as crianças trazem de suas vivências e experiências na vida e segue sem perceber esses indícios que se revelam na interação verbal.

Continuamos nossa provocação que era no sentido de fazer com que as crianças descobrissem de quem era aquele gato que estava perdido na rua. Propusemos, então, que escrevessem para algumas pessoas da escola perguntando se elas sabiam nos informar sobre o dono do gatinho.

P: o que vocês acham então:: o que a gente poderia fazer pra... encontrar o DOno desse gatinho aqui...

Dragão: o tia é só gritar...

P: ah:: gritar... Ó::..... quem é o dono do gatinho? ((risos))

Sereia: o tia... é SÓ ficar na rua pra procuRÁ o dono...

Dragão: a gente pode peGÁ a moto e saí procurando...

Super-Homem: é só pergunTÁ pras pessoas...

A partir da deixa do Super-Homem, solicitamos às crianças que escrevessem para uma pessoa da escola, perguntando se elas sabiam quem era o dono do gatinho perdido, pois alguém deveria ter informações sobre o dono dele. Branca de Neve e Gabriela dialogam entre si sobre como vão desenhar o gatinho. A discussão girava em torno de quantas patas ele possuía, pois, inicialmente, Gabriela desenhou o

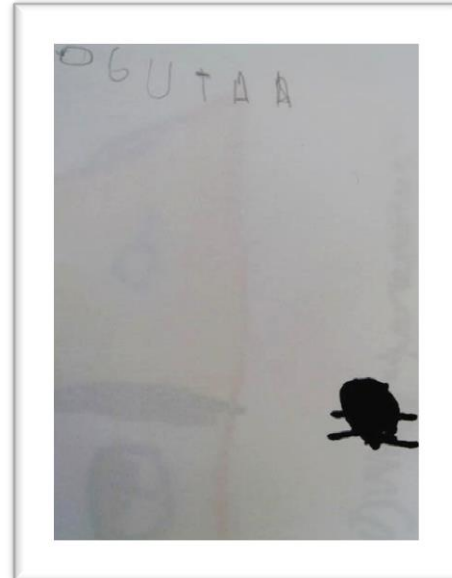
gatinho a partir de uma visão lateral (Foto 58) e Branca de Neve explora o desenho visto de cima (Foto 59). Dessa forma, Branca de Neve questiona Gabriela sobre a quantidade de patas, dizendo que ela errou o desenho, pois o gato tem quatro patas e não duas. Gabriela, então, reelabora o desenho do gatinho, colocando-o em uma posição em que as quatro patas aparecem e também o rabo, certificando-se, assim, de que essa forma era a correta. Interessante pontuar que disponibilizamos para esse momento caneta hidrocor, lápis de cor e lápis grafite. Supomos que o fato de Gabriela desenhar com a canetinha impossibilitou-a de usar a borracha para desmanchar, porém isso não foi entrave para que ela solucionasse a situação e refizesse o desenho da forma que considerava certo.

Foto 58 – Texto de Gabriela



Fonte: Da autora.

Foto 59 – Texto de Branca de Neve



Fonte: Da autora.

Até esse momento não interferimos no diálogo de ambas. Percebemos, então, que elas deixam de lado a caneta hidrocor que utilizaram para fazer o desenho e pegam o lápis de escrever, indicando que o momento agora era para a escrita com letras, o que confirma a delimitação do material utilizado para escrever e para desenhar. Assim que terminam suas escritas, começamos a dialogar com elas.

P: Branca de Neve, o que você escreveu?

Branca de Neve: eu escrevi... é pra achar o dono dele... ((utilizando as letras O, G, U, T, A, A))

P: pra achar o dono dele? e pra quem você escreveu?

Branca de Neve: pra tia F...

P: será que ela sabe quem é o dono do gatinho?

Gabriela: eu acho que sim... ela é a Diretora e a diretora sabe TUDO o que acontece na escola... ((Gabriela interfere no diálogo que estávamos tendo com Branca de Neve))

Branca de Neve: e é mesmo...

P: e você Gabriela... o que você escreveu?

Gabriela: tia F::: você sabe quem é o dono do gatinho? ((apontando para todas as letras que colocou abaixo do próprio nome))

Gabriela e Branca de Neve dialogam buscando uma pessoa de referência para ajudá-las a encontrar o dono do gatinho. Elas escolhem a diretora, pois acreditavam que ela sabia de tudo o que acontecia na escola. Branca de Neve escreve as letras O, G, U, T, A, A e diz que “é pra achar o dono dele”. Ela não demonstra preocupação em colocar o nome do interlocutor e nem de escrever o próprio nome, invertendo também a ordem de como estava habituada a realizar as tarefas, pois desenha antes de escrever. Perguntamo-nos, então, quem é o interlocutor de Branca de Neve nesse momento? Cremos que seja a pesquisadora que lhe fez a pergunta, porém ao perguntarmos para quem ela escreveu, responde-nos simplesmente, “pra a tia F...”. Ela demonstra assim que teve intenção de escrever para a *diretora F*, porém o tom de sua voz e a maneira como elaborou sua fala são determinantes para acreditarmos que ela estava afirmando uma situação, ou então dando uma ordem, que era para a diretora achar o dono do gatinho.

A relação entre a escrita e o desenho que Branca de Neve nos mostra é que o desenho integra o texto oral (fragmentos do próprio discurso) e escrito, demonstrando a importância e o imbricamento de ambos para dar uma resposta ao que foi solicitado, ou seja, dar um sentido à sua produção. Gabriela também desenha, depois escreve o próprio nome e, finalmente, insere várias letras. Nesse caso, o desenho aparece, repetindo todos os personagens que ela escreveu: o gatinho e a diretora. Destacamos o texto de Gabriela, porque, primeiro, ela se direciona ao interlocutor “tia F...”, e somente depois dá sequência à pergunta “você sabe quem é o dono do gatinho?”. Dessa forma, ela dialoga com um interlocutor que supõe saber de tudo que acontece na escola. Considerando o objetivo (descobrir o dono do gatinho), para ela, é suficiente e necessário construir uma pergunta direta

para o seu interlocutor. Se este sabe tudo que acontece na escola, não é preciso expor outros detalhes.

Nesse sentido, a escolha que Gabriela fez para escrever foi a partir de uma situação concreta de comunicação com alguém que ela conhecia e mantinha uma relação de proximidade. Esse tipo de situação nos remete a Bakhtin (2010) quando nos diz que, nas interlocuções, nos atos sociais é que acontecem possíveis desdobramentos e o acabamento do enunciado se revela nas alternâncias dos sujeitos falantes.

Após a realização da atividade, as crianças entregaram as produções para a diretora que lhes respondeu oralmente, dizendo que não sabia quem era o dono do gatinho, o que demandou a necessidade de novas escritas para outras pessoas, no caso, escolhemos os amigos das outras salas. Sugerimos que as crianças escrevessem para outras pessoas da escola e, nesse contexto de produção, Cinderela produz um tipo de registro que supomos ser a imitação da letra cursiva. Interessante que ela não demonstra preocupação em escrever o próprio nome na atividade e opta por utilizar somente a caneta hidrocor, que ainda era uma novidade entre as crianças e acabou desmistificando o uso desse material, pois, ao mesmo tempo em que desenha o personagem e compõe o cenário onde o gatinho foi encontrado, ela faz seu registro escrito, produzindo uma escrita que imita a letra cursiva (Foto 60).

Foto 60 – Texto de Cinderela



Fonte: Da autora.

Perguntamo-nos, então, qual a relação que Cinderela estabelece entre desenho e escrita, e o que ela nos mostra em suas produções? Na materialização da atividade, ela planifica a escola, o carro da pesquisadora, algumas flores, o gatinho preto e a

rua onde ele foi encontrado. Parece-nos que o intuito de desenhar a rua é justamente detalhar, descrever e marcar bem o lugar onde o gatinho foi encontrado e isso ocorre também quando desenha o gatinho, pois, durante nossas conversas, incentivamos oralmente que as crianças percebessem algumas características do gatinho que ajudassem na identificação dele por outras pessoas, por exemplo, a pinta branca que ele tinha na orelha. Cinderela mantém essa informação, pois ela desenha o gato utilizando a cor preta, várias pernas e duas orelhas, que são apenas contornadas para que o branco apareça. Ao descrever o cenário e os detalhes do gatinho, toma por apoio a linguagem oral, dando-lhe assim condições de fazer um percurso na leitura do que produziu.

Ela realiza a atividade de forma silenciosa e, aparentemente, não interage com os seus amigos. Ao indagarmos sobre sua produção, Cinderela nos informa, utilizando uma fala infantilizada, que escreveu para a professora T. (professora auxiliar) descobrir quem era o dono do gatinho e, depois, descreveu o que desenhou. Nota-se que, mesmo não utilizando as letras convencionais do nosso alfabeto, ao falar sobre o que escreveu, demonstra segurança, ao apontar (da esquerda para a direita) para a escrita em formato cursivo. Esse tipo de situação nos remete a Ferreiro (1985), quando analisa as relações entre desenho e escrita e enfoca somente as distinções entre uma e outra linguagem. Para ela, essa dicotomização é que faz com que a criança avance no processo de desenvolvimento da escrita, mas o que percebemos é que essas produções não são compostas apenas por letras. Elas se constituem por imagens, letras, números, gráficos e outros elementos que circulam nos espaços onde as crianças estão situadas e que, certamente, dão condições para elas se apropriarem ao elaborar seus textos.

Provavelmente, esse tipo de registro realizado por Cinderela para responder à proposta de atividade de escrita teve relação com sua experiência com um adulto que utiliza esse tipo de letra, e que ela recriou, o que nos leva a constatar que Cinderela não está alheia à interação com a linguagem escrita. Por mais que esse tipo de escrita não lhe dê condições, mais adiante, de evocar o que quis dizer, ela demonstrou que o percurso adotado, por meio do desenho, deu sentido à sua produção gráfica, bem como ao conteúdo daquilo que queria dizer à professora T.

Assim como Branca de Neve, Gabriela e Cinderela, percebemos que crianças pequenas, quando estimuladas a responder a determinados enunciados, em situações concretas de comunicação, lançam mão das mais variadas linguagens (desenho, escrita, fala, gestos, brincadeiras de imitação...), pois são essas linguagens que darão sentido às suas (inter)ações com o outro e com o mundo. Pelo fato de esses registros serem endereçados a pessoas próximas, criam-se possibilidades, de certo modo, para que conheçamos como essas crianças vivem, como vivem e com quem convivem. Além disso, possibilitam-nos perceber o que pensam, como pensam e o que têm a dizer sobre o mundo de forma criativa e singular.

Mas perguntamo-nos: por que esses processos interativos, de negociações discursivas às quais o endereçamento dado, ou melhor, os interlocutores dos textos das crianças podem e devem ser pessoas próximas, são tão raros nas salas de atividades? Qual a concepção de texto e de sujeito que perpassa entre/nos espaços da educação infantil que nos impede de incentivar que as crianças produzam textos e, ao invés disso, instituem-se algumas práticas repetitivas e vazias de sentido? Como perceber as relações que as crianças fazem entre o desenho e escrita se não oportunizamos momentos para que elas se enunciem nos mostrando como se apropriam dos conhecimentos histórico-culturais, como aconteceu com Cinderela ao realizar uma imitação de escrita cursiva?

Chegamos, então, à produção dos textos; textos (orais e escritos) como diz Geraldi (1997, p. 135), “[...] como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”, mas não textos alfabético-ortográficos, que se hierarquizam por meio de uma visão etapista; falamos de textos de crianças da educação infantil, de enunciados, de discursos realizados com diferentes linguagens que constituem o universo lúdico desses escritores-desenhistas que não se revelam dicotomizados, mas sim numa constante e intensa (inter)relação.

5.2.2 Escritas para os familiares

Ao final da história *O gatinho perdido*, o personagem *Lelinha* ganha o gatinho de presente e, com o consentimento da própria mãe, adota o animalzinho. As crianças

ficaram empolgadas com a história da menina, o que gerou uma discussão sobre os bichos de estimação. Majoritariamente, as crianças não possuíam animais e demonstravam querer muito um. Sugerimos, então, que escrevessem para as pessoas que eram responsáveis por elas (mãe, avós, pais, tios), pedindo se eles poderiam ter um bichinho de estimação. Assim, cada criança respondeu sobre o animal preferido que gostaria de ter e também antecipou uma possível resposta dos responsáveis, que permitiriam ou não. Surge, dessa forma, a necessidade de escrevermos para o interlocutor real e as condições de produção tornam-se evidentes: “[...] se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz; se escolham as estratégias para realizar” (GERALDI, 1997, p. 137).

Essas rodas de conversas são interessantes, pois potencializam posicionamentos das crianças e reflexões sobre suas vidas e as relações que mantêm com as pessoas que são próximas e com as quais convivem, demonstrando que conhecem seus responsáveis e suas possíveis atitudes, isso implicará, inclusive, na hora de escreverem, pois terão que ter argumentos convincentes para conseguir o que desejam. Vejamos abaixo o diálogo que tivemos com Princesa:

Princesa: eu tô escrevendo pra mamãe... ((direcionando sua fala para a pesquisadora que estava ao lado conversando com Gabriela))

P: pra sua mãe? E o que você escreveu pra ela?

Princesa: é::: PRA ela deiXÁ eu... ((não entendi o final))

P: e isso daqui?

Princesa: é uma menina... ((referindo-se à imagem))

P: é o quê?

Princesa: é EU::

P: e qual é o bichinho que você quer? ((silêncio, porém continua escrevendo em formato cursivo com a canetinha rosa))

Princesa: um GAtO... ((silêncio, depois aponta para o início da sua escrita em formato cursivo))

Princesa: é isso daqui que é o gato que eu escrevi... isso daqui é a mamãe... ((escrita cursiva)) que eu falei pa ela deiXÁ... e ela deixou:::

Percebemos que Princesa inicia a atividade desenhando e, depois, enquanto produzia o texto (Foto 61), ela falava baixinho, conversando consigo mesma, tentando organizar o próprio pensamento e a direção de suas ações. Posteriormente, ela responde à pesquisadora que estava ao seu lado dizendo “eu tô

escrevendo pra mamãe...”. Ela continua a escrever com caneta rosa enquanto fala baixinho, porém não entendemos o que sussurra. Smolka (2001, p. 75) salienta que, “[...] quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do ‘discurso interior’ (que é sempre diálogo consigo mesmo ou com os outros)”.

Foto 61 – Texto de Princesa



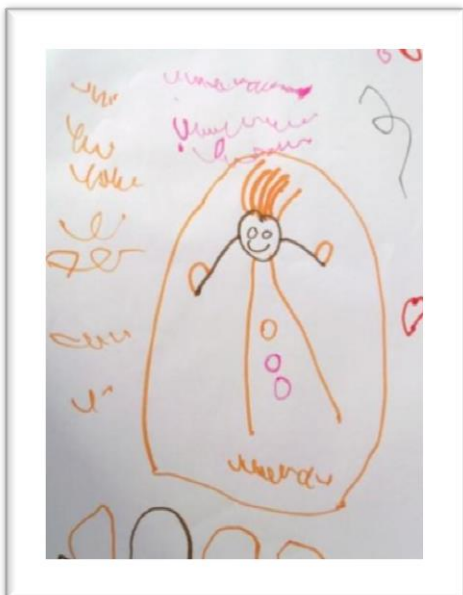
Fonte: Da autora.

Vigotski (2000, p. 56) também se interessa pela linguagem egocêntrica, ou melhor, “[...] a função e o destino da linguagem egocêntrica”, pois, segundo ele, ela não desaparece no limiar da idade escolar, ao contrário, ela se torna uma reflexão silenciosa, do qual surgem os processos interiores, pois tanto a linguagem egocêntrica quanto a linguagem comunicativa possuem “[...] funções igualmente sociais, porém diferentemente dirigidas” (VIGOTSKI, 2000, p. 63).

A partir do momento em que começamos a perguntar, mudamos o foco do interlocutor, pois ela nos explica o que fez, porém, enquanto fala conosco, continua a escrever (a terceira linha em rosa), agora não mais como um *querer dizer*, mas como um ato mecânico. O texto que Princesa elabora traz seu autorretrato e, depois, a escrita em rosa reflete seu discurso “um gato” e, logo abaixo, “que eu falei pa ela deixá... e ela deixou”. Verificamos que a cor verde é utilizada somente para a escrita do nome dela, reforçando a ideia de uso de materiais específicos para compô-los. Assim que nos direcionamos às outras crianças, Princesa continua a escrever

(agora com a canetinha laranja), porém não conseguimos avançar com a nossa conversa, pois tivemos que interromper a atividade (Foto 62) porque a turma teve que sair da sala para cantar o Hino Nacional.

Foto 62 – Texto de Princesa



Fonte: Da autora.

Mesmo que a orientação dada tenha sido no sentido de escrever para alguém da família e, ainda, que eles levariam o texto para casa, notamos que algumas crianças perguntavam e respondiam aos próprios enunciados, demonstrando não entender a proposta e que as produções feitas poderiam ser lidas, compreendidas e respondidas por outras pessoas. Notamos também que, na sala de atividades, surgiu com Princesa um tipo diferente de escrita, a cursiva. A partir daí, as crianças que ficavam próximas a ela passaram a fazer uso desse tipo de letra. Luria (2010) diz que, inicialmente, as crianças têm uma produção escrita que imita os atos dos adultos ao escrever. E que atos são esses? Para ele, são os gestos, imitações puramente externas.

Como já sinalizamos, inicialmente, um grupo de crianças, quando era incentivado a produzir textos ou, então, escrever textos, desenhava. Entretanto, houve uma mudança nesse tipo de resposta, e a escrita com letras (ou com letra cursiva) surge ao lado do desenho. Perguntamo-nos, então, o que foi acontecendo nesse

percurso? Por que começaram a utilizar os dois tipos de linguagem em suas produções? Em quais condições fizeram a opção por um ou por outro tipo?

Vejamos as produções de Super-Homem, pois, no percurso, seus registros tiveram alterações. Ele demonstrava oralmente que percebia uma relação de independência entre o desenho e a escrita, por isso nos perguntava se era para desenhar ou escrever antes de iniciar suas atividades, mostrando-nos que deveria fazer a opção por um ou outro tipo de registro. Respondíamos sempre que era para ele escrever. Entretanto, como respostas às nossas solicitações, ele sempre desenhava e colocava o próprio nome. No decorrer da pesquisa, ele começou a escrever letras e a desenhar em todas as atividades, iniciando, no entanto, sempre com a escrita do seu nome. Vejamos o evento ocorrido com Super-Homem que retrata essa observação:

P: o que você escreveu Super-Homem?

Super-Homem: isso... eu escrevi isso... ((apontando para as letras em rosa))

P: mas... o que você quis escrever com isso?

Super-Homem: meu pai... minha mãe... minha avó... meu tio...e:: ((para cada letra ele apontava e se referia a uma pessoa da família))

P: mas o que era para escrever? ((silêncio, depois volta a escrever))

P: o que você completou?

Super-Homem: minha mãe... meu PAI... minha VÓ... meu Tio... minha Tia... minha MÃE... meu PAI...

P: o que você quer ganhar? tem que escrever o que você quer...

Super-Homem: deixa eu pensar um pouco? ((silêncio))

Super-Homem: é:: um cachorrinho e um gato:: um CA-cho-rro e UM GA-TO ((enquanto escreve vai soletrando as sílabas e escrevendo as letras com a canetinha hidrocor azul))

Podemos perceber que Super-Homem, após escrever o próprio nome (em marrom), escreve (em rosa) um número e letras variadas (Foto 63) para responder, enfim, ao que foi solicitado. Entretanto, ao nos informar o que escreveu, ele diz “meu pai... minha mãe... minha avó... meu tio” para cada letra/número escrito, sem se dar conta do que realmente havia sido solicitado para ele fazer, que era escrever para uma pessoa da família e não o nome pelo qual chama seus familiares.

Quando perguntamos sobre o que ele queria ganhar e dissemos o que teria que escrever, ele precisou de um tempo para pensar. Ao retomar, agora, demonstrando mais segurança, troca de canetinha, pois sabe que não fará uma escrita de nomes, e faz novas letras sussurrando “é:: um cachorrinho e um gato:::”, e depois soletrando em voz alta “um CA-cho-rro e UM GA-TO”.

Foto 63 – Texto de Super-Homem



Fonte: Da autora.

Aos poucos, Super-Homem abandona a ideia de que deveria fazer somente desenhos e, em suas produções, começam a aparecer os dois tipos de linguagem simultaneamente. Interessante pontuar que Ferreiro e Teberosky (1985), quando discorrerem sobre desenho e texto escrito, enfatizam que esse tipo de distinção é feito pelas crianças, inferindo que:

[...] A maioria das crianças faz uma distinção entre texto e desenho indicando que o desenho serve ‘para olhar’ ou ‘para ver’, enquanto que o texto serve ‘para ler’. Quando perguntamos por que se pode ler no texto, a maioria das crianças diz que é ‘porque tem letras’ (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 47).

Contrapomo-nos a esse tipo de perspectiva que distingue essas duas linguagens, a “ver” e “ler”, e desconsidera a perspectiva enunciativa que o desenho e a escrita possibilitam, ou seja, eles não servem somente para olhar ou ler, eles funcionam como dizeres, como enunciados, ambos podem ser lidos, se entendidos como

produções de sentidos, como experiências sensíveis, únicas e irrepetíveis desses sujeitos. Ao ler vemos; ao olhar lemos, ou seja, elaboramos sentidos.

Entendemos que, quando a criança desenha, traz seu conhecimento, sua compreensão de mundo, suas experiências e as influências que advêm dessa relação com a realidade circundante. Assim, a expressão dessa criança é singular, mas, ao mesmo tempo, relacional porque, no processo de criação, ela vai ao encontro de outros sujeitos e dialoga com diferentes linguagens. Talvez seja exatamente nesse ponto que as práticas escolares que envolvem a educação infantil e, especificamente a alfabetização, se tornem tão reducionistas, pois ao condicionarem a linguagem em codificação e decodificação de palavras isoladas, ou seja, com o código escrito que pode ser decodificado, lido, elas não conseguem dialogar com as diferentes linguagens (música, imagem, dança, brincadeira, teatro...) e a produção artística e cultural que integra e envolve a vida da criança. Além disso, Lavelberg (2006, p.11) infere que

[...] não se compreende mais o desenvolvimento do desenho mediante fases universais, mas de momentos conceituais, com invariâncias funcionais e diversidade cultural. Tais momentos, edificados pelo sujeito da aprendizagem no diálogo com as culturas e nas situações educativas, denotam transformações de níveis de menos saber desenhista para outros de mais saber, alcançados em múltiplas interações: do desenhista com sua própria produção e com a de seus pares e ainda com a produção sócio-histórica de diversos tempos e contextos culturais.

Se as crianças se constituem e dialogam com as diferentes culturas nas situações educativas em múltiplas interações e diferentes linguagens, como podemos definir então que elas compreendem que a imagem serve para ver e letras servem para ler? Não seriam as nossas práticas que induzem a esse tipo de compreensão? Quando separamos as crianças por níveis de escrita e por níveis de desenho, o nosso próprio olhar não estaria fragmentando essas linguagens que são vivenciadas pela criança de maneira integrada e não separada?

Creemos que Super-Homem não trouxe consigo, em seu pequeno tempo de existência, a percepção fragmentada dessas linguagens. Fragmentar, certamente, ele aprendeu na escola, mas poderia ser diferente. Após a escrita com letras, Super-Homem faz o desenho de que tanto gosta. A primeira imagem remete à figura do

cachorro (em marrom) e do gato (em amarelo) (Foto 64). O restante das grafias é realizado mais como motivo de experimento do material (canetinha) que, para ele, ainda era uma novidade.

Foto 64 – Texto de Super-Homem



Fonte: Da autora.

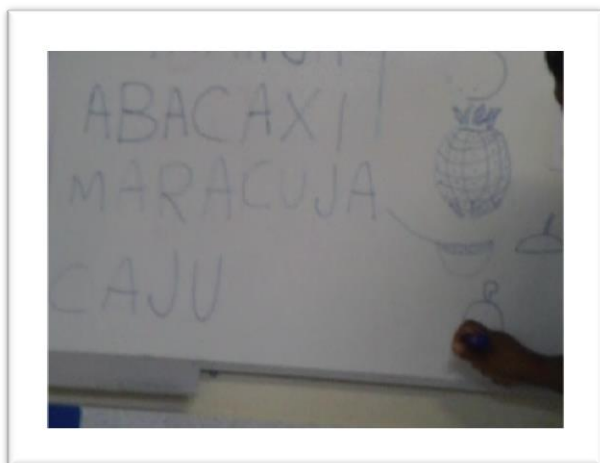
Acreditamos que, em nossa pesquisa, por mais que a orientação tenha se mantido no sentido de escreverem textos para o outro, as crianças se enunciaram com as diferentes linguagens. Concomitantemente à nossa pesquisa, a professora, em sua rotina diária, continuava incentivando as crianças a fazerem as distinções entre desenho e escrita, a utilizar lápis grafite para escrever letras, explicando que a escrita com letras servia para escrever nomes, palavras soltas e descontextualizadas, o que culmina no aparecimento de escritas como as de Super-Homem com palavras como “mamãe, papai, tio, tia...”.

A identificação de letras que se relacionam com determinados nomes e a soletração das sílabas nos remetem a aspectos das práticas alfabetizadoras que insistem, mesmo fundados em modelos inovadores, como os construtivistas, a estimular a criança, desde muito cedo, a discriminar unidades silábicas com a finalidade de levá-las a perceber constituintes menores da linguagem oral. Geralmente, a professora conversava sobre o nome das coisas e relacionava com as letras e sílabas que formavam o nome delas. Como exemplo, trazemos o dia em que ela explorou com as crianças o nome das frutas. Ela perguntava o nome das letras e, algumas vezes,

da sílaba que compunha o nome da fruta, e associava às iniciais dos nomes das crianças e de outros objetos. Como a maioria das crianças não conhecia as letras do alfabeto, elas diziam qualquer nome, porém a professora respondia com a palavra correta e, assim, de letra em letra, a professora formava o nome da fruta e, depois, desenhava no quadro (Foto 65). Era comum também, ao pedir que as crianças falassem determinadas palavras, alongar o final da sílaba dando ênfase à vogal, para fazer com que elas percebessem a relação sonora:

Prof.: vamos escrever outra palavra... que letra é essa? A::: qual amigo tem o nome que começa com A? ((ninguém responde e ela continua)) A-BA-CA-XI... como faz o XIIIIIII?

Foto 65 – Escrita da professora

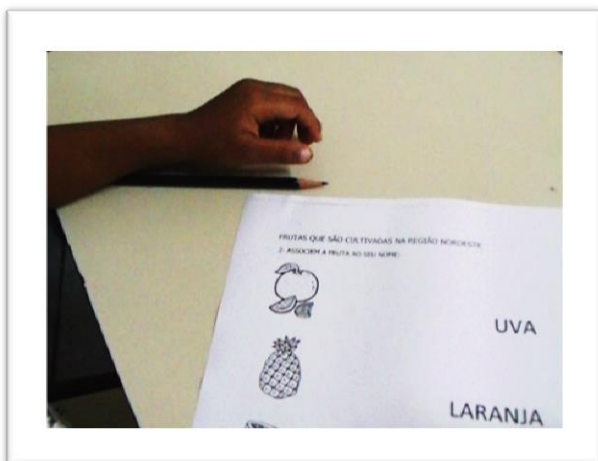


Fonte: Da autora.

Nesse dia, ao terminar a explicação realizada oralmente e exemplificada no quadro, a professora entregou uma folha xerocada (Foto 66) com o desenho de algumas frutas e os seus respectivos nomes e pediu às crianças que ligassem os nomes das frutas ao desenho.

Prof: observa os nomes heim... ó... o U da UVA:: o L da laranja... o A é do ABACA-xii:: o M é do MA:: Maracujá e o C é do CA::: JU...

Foto 66 – Atividade: Ligue o nome à fruta



Fonte: Da autora.

De acordo com o que sinalizamos, reafirmamos que o estímulo dado às crianças nas práticas pedagógicas em relação à percepção das unidades menores da língua, fazendo com que relacionassem a letra/sílaba com determinados nomes e enfatizando o som de determinadas letras/vogais, induzia as crianças a esse tipo de relação com a escrita, o que influenciava diretamente os textos que eram produzidos na pesquisa. cremos que, devido a isso, as crianças começaram a mudar suas produções. Os desenhos continuavam a aparecer, mas somente como forma de representação dos objetos, e as letras ocupavam um espaço definido nas produções das crianças.

Trazemos agora um fragmento do diálogo que tivemos com Lanterna Verde, demonstrando também a mudança que ocorreu em suas produções. Inicialmente, suas escritas eram realizadas apenas com lápis grafite e utilizava somente letras e pseudoletas, geralmente no centro da folha e de forma desorganizada. Agora, suas produções são acrescidas de desenhos e as letras se localizam de forma mais organizada no início da folha. Ele inicia a atividade desenhando e, depois, escreve da direita para a esquerda. Nesse momento, podemos perceber que ele inverte as letras (Foto 67), justamente porque inicia o traçado na direção incorreta.

Foto 67 – Texto de Lanterna Verde



Fonte: Da autora.

Diferentemente das atividades anteriores, ele não escreve o próprio nome na folha e, em sua produção, demonstra fazer uma relação de independência entre desenho e escrita. Vejamos a leitura de sua produção:

P: lê pra mim... o que que você escreveu? ((silêncio))

Lanterna Verde: o VÓ::... eu posso ter um animalzinho... um passarinho... um cachorro?

P: hum:: que lindo... e aqui você fez o quê? ((apontando para o contorno azul do desenho))

Lanterna Verde: uma casa pra ele... ((apontando para o desenho do cachorro)) uma casa bem grande pro cachorro... ((gesticulando com as mãos para demonstrar o tamanho da casa))

Observamos, nesse momento, três questões: a primeira está relacionada com o fato de termos solicitado que ele lesse o escrito. A entonação de sua voz e sua própria fala “o VÓ... eu posso ter um animalzinho... um passarinho... um cachorro?” nos leva a acreditar que ele supõe estar lendo. A segunda questão está associada ao interlocutor, no caso, a avó. Ele sabe exatamente para quem está falando e o que pretendeu dizer e disse.

O terceiro ponto nos mostra que, ao se remeter ao desenho e falar sobre o que fez, organiza seu pensamento e elabora o que pretende dizer, descrevendo as imagens e, nesse momento, lança mão de diferentes linguagens: oral, visual e gestual. Lanterna Verde desenha o cachorro e a casa do cachorro, pois sabe que, para ter um animal, é necessário alguns cuidados básicos, por exemplo, arrumar um lugar

para ele dormir e, dependendo do cachorro, uma casa bem grande que só poderia ser demonstrada utilizando as mãos.

Para Ferreiro e Teberosky (1985), desenho e escrita são representações e funcionam como substitutos materiais de algo evocado. Consideramos que esse ponto de vista é discutível, pois não falamos de desenho e escrita como representação, compreendemos que ambos são discursos, linguagens, textos, pois nascem da necessidade de dizer algo, de narrar, de trazer relatos e contrapalavras e não simplesmente representar, ou seja, colocar algo no lugar de outra. No caso da escrita, ela se coloca no lugar dos sons produzidos oralmente e ainda, segundo as autoras, “[...] o desenho mantém uma relação de semelhança com os objetos ou acontecimentos aos quais se refere; a escrita não. Por outro lado, a escrita constitui, como linguagem, um sistema com regras próprias; o desenho, por sua vez não” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 64). Elas apontam que, entre as duas linguagens, existem diferenças e semelhanças substanciais e buscam reforçar essas distinções para definir as etapas no desenvolvimento da linguagem escrita na criança.

Discordamos do fato de que somente a escrita possui regras próprias e o desenho não. Sabemos que o desenho tem regras (técnica e conceitos) a serem seguidas e aprendidas, a partir dos hábitos culturais e sociais. Além disso, o contato das crianças com a produção social da arte certamente enriquece o seu desenho. Iavelberg (2006) nos diz que uma criança pequena aprende, a partir de algumas experiências pessoais, exatamente onde pode ou não desenhar, ou seja, os locais autorizados para que deixe suas marcas. Além dos suportes diferenciados, as temáticas e os modos de desenhar também variam e seguem certas práticas instituídas, pois o saber técnico requer aprofundamento. Segundo ela, “[...] os hábitos culturais, portanto, diversificam as ideias das crianças sobre o desenho” (IAVELBERG, 2006, p. 35).

Vigotski (2009, p. 97), por sua vez, quando se refere ao desenho infantil, relata que “[...] as crianças desenhavam de memória. Desenhavam o que já sabem acerca das coisas, o que nelas lhes parece mais importante, mas de maneira nenhuma o que vêem ou o que, por conseguinte, imaginam das coisas”, sem, necessariamente, ter

por finalidade representá-los ou buscar técnicas para fazê-los, pois, nesse momento, não sentem necessidade de utilizar regras para desenhar.

Observamos que Lanterna Verde faz exatamente esse tipo de desenho de que nos fala Vigotski (2009), pois, em sua narrativa gráfica, ele descreve o que sabe do cachorro e das necessidades desse animal, sem necessariamente se preocupar com formas, perspectivas, traçados, cores, ou seja, buscar a semelhança com o cachorro e a casa. Ele apenas registra o que sabe e a linguagem oral o ajuda a compor o cenário.

Certamente, o tipo de registro gráfico que Lanterna Verde faz não significa dizer que o desenho infantil não possui regras; o que ocorre é que, nesse momento, quando as crianças pintam de memória, existe, sim, “[...] a arbitrariedade e a licença do desenho infantil” (VIGOTSKI, 2009, p. 97). Compreendemos, então, que os desenhos dependerão da vontade das crianças, de seus desejos, revelando-nos a autoria singular de suas produções e, dessa forma, não seguem princípios lógicos. Elas não se preocupam em buscar semelhanças com o real, limitando-se a uma indicação superficial dos traços essenciais e permanentes do que querem desenhar e relatar.

Vigotski (2009, p. 98) pressupõe que esse tipo de elaboração “[...] resulta de uma insuficiência de uma finalidade artística séria, acompanhada igualmente de limitações técnicas”. Para ele, a necessidade que a criança tem de trazer para os desenhos a definição de cores, formas, linhas, perspectivas, a plasticidade dos objetos e definições de formas entre as partes ocorrerá, no decorrer de sua vida escolar, a partir do ensino e do estímulo que terá para desenhar, bem como em situações especiais em casa ou em casos de crianças superdotadas. Acrescentamos, aqui, que o contato que elas terão com a mídia e com a arte adulta (técnicas, estilos) também mudará a forma como se apropriarão desses conhecimentos.

Esclarecemos que, para fazermos esse contraponto com a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1985), partimos de bases teóricas diferentes, porém investigando as mesmas relações. Assinalamos ainda que, ao pesquisarem sobre as relações desenho e escrita, as autoras objetivaram “[...] averiguar quais são as hipóteses das

crianças com respeito à escrita, quando está acompanhada de uma imagem” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 66). No entanto, observamos que as autoras, ao analisarem os resultados dos dados produzidos, não levaram em consideração as condições de produção por elas instituídas e que, a nosso ver, produziram determinados tipos de respostas das quais fazemos alguns questionamentos.

A primeira questão é que as autoras, ao tentarem verificar as relações existentes entre desenho e escrita, trouxeram como proposta algumas lâminas prontas, já compostas com textos e imagens. Acreditamos que esse tipo de situação sugere à criança, de antemão, que ambos se relacionam e que possuem algo em comum ou, então, que se excluem, havendo entre eles diferenças marcantes. Quando Ferreiro e Teberosky (1985) solicitaram às crianças que fizessem a “leitura” dos textos, obtiveram duas formas de respostas: crianças que tentavam decifrar os textos e as que antecipavam a leitura do texto, ambas, porém, em função da imagem que estava posta. Daí a chegarem à conclusão de que existia uma diferenciação entre desenho e texto e que o texto escrito é considerado como uma etiqueta do desenho.

Nessas condições, compreendemos que, quando elas apresentaram o texto escrito e desenho, de certa forma, conduziram as crianças a buscar, no próprio texto, relações com as imagens. Essas autoras entendiam a escrita como processo de representação do oral e pensavam em uma forma evolutiva do seu desenvolvimento, vendo, nesse desenvolvimento, traços da história da escrita humana. Ao trazerem a imagem e a palavra, fazem referência às escritas logográficas, cujo sistema é baseado em símbolos que representam as palavras. Esses símbolos possuem semelhanças com os objetos representados. Intencionavam evidenciar as semelhanças e diferenças entre uma e outra linguagem, pois as respostas que buscavam estavam, exatamente, em comprovar que, a partir do momento em que a criança conseguisse fazer essa distinção, estava pronta, numa perspectiva evolutiva e etapista, para entender a escrita alfabética.

Compreendemos que o processo de apropriação da linguagem escrita não acontece de forma linear, evolutiva e ciclicamente como postulam alguns autores acerca da história da humanidade, ao contrário,

[...] a criança começa a tomar consciência da estrutura lexical, silábica e fônica da língua em um processo que não pode ser

comparado com o desenvolvimento dos sistemas de escrita, mas que demonstra com muita exatidão que as crianças passam a pensar a língua em termos dos seus constituintes no processo de aquisição da escrita e não antes dele. Sendo assim, não há repetição dos processos de constituição da escrita alfabética, mas as categorias do sistema de escrita com as quais a criança tem que lidar levam a que passem a refletir sobre a linguagem oral tendo como referência essas categorias (GONTIJO, 2008, p. 137).

O segundo questionamento à proposta de trabalho de Ferreiro e Teberosky (1985) diz respeito ao fato de as autoras darem imagens para que as crianças formulassem seus textos e suas hipóteses. Neste trabalho, estimulamos as crianças a produzirem textos com motivos próprios para escrever/dizer, tendo interlocutores e liberdade para escolher a linguagem que desejavam utilizar e se expressar. Nesse contexto e nessas condições, buscamos perceber as relações que as crianças estabeleceram entre o desenho e a escrita, entendendo ambos como linguagens, como discursos.

O evento que trazemos agora vai ao encontro dessa discussão, pois, ao solicitarmos que Rainha escrevesse para seus familiares pedindo autorização para ter um bichinho de estimação, deixamos que escolhesse livremente suas estratégias e, dessa forma, observamos como essas relações se estabeleceram. Primeiramente, Rainha escreveu com letras variadas o que queria dizer para a mãe dela e, posteriormente, começou a desenhar. Poderíamos pensar, ao observarmos a materialidade do texto de Rainha (Foto 68), que ele traz, além das letras onde ela leu o que escreveu para a mãe, outros elementos que aparecem somente no desenho e na linguagem oral, quando nos propusemos a conversar com ela.

Foto 68 – Texto de Rainha



Fonte: Da autora.

Aparentemente, poderíamos supor que sua vontade de dizer, de dialogar se encerraria nesse fragmento de letras, porém, pelo fato de termos ficado na sala de atividades sozinhas enquanto a turma havia saído com a professora para cantar o Hino Nacional, pudemos ouvir, enquanto Rainha desenhava, a história que estava vivenciando no ambiente familiar:

[...] quando ninguém mais estava na sala, ficamos eu e Rainha frente a frente. Ela, silenciosa como sempre, terminava suas escritas quando se pôs a contar suas histórias. Contou-me sobre a necessidade de arrumar dinheiro para comprar comida no supermercado, sobre o amigo de seu pai que era menor de idade, que roubou certa quantia de dinheiro e escondeu em sua casa e, seu pai, que era maior de idade, teria sido preso, sendo responsabilizado por tal ato... Contou-me ainda sobre a luta de sua mãe e dela mesma, indo até a delegacia para convencer o delegado que o pai era inocente... Sobre a falta de ética desse delegado que, além de não soltar o pai, havia comido vários churrasquinhos na barraquinha de sua mãe e saído sem pagar... Contou-me sobre a atitude de sua avó em ter mandado prender o próprio filho, seu tio... Assim, por meio dos traços em seu desenho e das letras em seu texto, seus enunciados se materializavam... (DIÁRIO DE CAMPO, 26-6-2013).

Enquanto desenhava, Rainha explicitava a sua vivência e a compreensão de um mundo que se apresentava sem ética, sem moral e profundamente desigual. Na concepção bakhtiniana, a compreensão aprofundada no enunciado e na vivência do outro e do mundo são elementos fundantes para um encontro dialógico na perspectiva da alteridade. Nesse encontro dialógico com Rainha, percebemos, em

suas enunciações, muitas vozes que penetravam e constituíam seus dizeres, pois “[...] A ‘palavra outra’ é a palavra na palavra, enunciação na enunciação, mas, ao mesmo tempo, é também palavra sobre palavra, enunciação sobre enunciação” (BAKHTIN, 2011, p. 69).

Nas enunciações de Rainha, muitas vozes aparecem e se constituem pelos discursos de sua mãe, de sua avó, de seu tio, do delegado e, naquele momento, da própria pesquisadora, que conversa com ela, o que nos leva a refletir sobre o processo de apreensão da palavra alheia que se revela na/pela alteridade, dialogismo e polifonia.

Ao analisar os personagens de Dostoiévski, Bakhtin (2010) discorre que o modo como esses personagens veem o mundo é que os fazem tomar consciência de si mesmos. Nessa perspectiva, por meio de seus enunciados, podemos perceber como Rainha está concebendo o mundo ao seu entorno e também como, aos poucos, ela se constitui e toma consciência de si mesma, e isso implica nos posicionarmos com responsividade e responsabilidade. Sabemos que toda enunciação é um diálogo, uma vez que faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, por isso somos impelidos a responder objetivamente como forma de repensarmos nossas atitudes diante do outro. Mais do que responder, precisamos auscultar, como nos diz Bakhtin (2010). Precisamos praticar o exercício da ausculta e da alteridade, colocando-nos no lugar do outro e aceitando que afetamos e somos afetados por pessoas, atitudes e palavras para podermos rever o lugar que ocupamos na sociedade.

Naquele momento, não tínhamos muito que fazer a não ser ouvi-la. Acreditamos que, por meio da ausculta, enriquecemos nossas possibilidades de trocas, pois, além de nos colocarmos no lugar do outro, colocamo-nos à disposição do outro. Escutar nos remete ao lugar de ouvitor e, por conseguinte, de cuidador e é desse lugar que enunciamos o nosso ato responsável. Nessa perspectiva nos colocamos como ouvidores das histórias de Rainha. Histórias essas que ela quis nos contar, pois vivenciava um drama que, possivelmente, não tinha com quem conversar.

A escola não criava espaços para que contasse a sua história e nem a atividade proposta lhe permitiu tal ato, porém Rainha se expressa pelo meio com o qual lhe é

possível no momento e conta tudo em seu desenho. O desenho não se refere ao bicho que ela gostaria de ganhar; ele diz respeito à sua história de vida, que era muito mais importante do que qualquer outro dizer naquele momento. Bakhtin (2012) esclarece que não podemos dicotomizar o mundo da vida e o mundo da cultura, pois eles estão intrinsecamente vinculados, porém o que geralmente ocorre é que o mundo teórico se torna indiferente à singularidade da vida de cada um.

Como interlocutores desse processo, nosso papel toma, então, uma dimensão importante na elaboração dos enunciados de Rainha, pois ela reelabora o seu discurso algumas vezes, para que pudéssemos compreender a lógica de suas experiências e, assim, a partir do nosso excedente de visão, ela nos impele a criar possibilidades para se expressar e se posicionar a partir do lugar singular que ocupa no mundo. O diálogo que se constitui fez com que conhecêssemos não somente a história de Rainha, mas aquilo que ela produziu, o que foi materializado em seu desenho. Essa situação reafirma nossa compreensão de que o desenho vai muito além do diagnóstico de fases e níveis para emitir juízo de valor; ele é uma linguagem essencial à criança que nos permite aprender com ela sobre o que faz, o que pensa e o que vivencia em suas experiências de vida.

Conversar com as crianças sobre suas produções vai além de perguntarmos *o que fez*, implica indagar também *por que fez*, conhecê-las e orientar os olhares desavisados, superficiais, sobre aquilo que elas produzem a partir do lugar que ocupam como sujeitos histórico-culturais. Vale, então, questionar: o que está acontecendo com as crianças no momento em que respondem às nossas propostas? Não responderemos a esse questionamento, pois o excerto do diário de campo demonstra que acontecem muitas coisas que a escola e as pesquisas não ouvem ou, na maioria das vezes, a elas ficam indiferentes.

Após o diálogo que tivemos com Rainha sobre a história de sua vida, voltamos nosso olhar para a atividade que ela realizava enquanto conversava conosco.

P: você escreveu o quê?

Rainha: escreví... MAmãe POde gaNHA::: um bichinho? ((pausa)) ...e ela falou que PODE... ((apontando as letras da direita para a esquerda))

P: e aqui você fez o que?

Rainha: minha mãe com o cabelinho dela...

P: ah... sua mãe com o cabelinho dela... e qual é o bichinho que você quer ganhar Rainha?

Rainha: eu quero ganhar:::... um cachorro GANdão e um Gato...

P: um cachorro e um gato? e você ia cuidar direitinho dele?

Rainha: se minha mãe comPA só um... eu cuido dele... agora eu vo deseNHÁ o meu Pai...

Esse trecho demonstra que Rainha faz também o que pedimos, mas a nossa proposta importa como lugar de autoridade, pois o que lhe interessa mesmo é desenhar o pai.

Rainha e Lanterna Verde conseguem distinguir o que é escrita e o que é desenho, contudo isso não lhes impossibilita utilizar as duas linguagens em suas produções. Entretanto, Ferreiro (1987), em suas pesquisas, conclui que a criança, ao distinguir desenho e escrita, não produz mais escritas por imagens. Discordamos dessa análise, pois o que dizer da produção textual de Rainha? O imbricamento entre a linguagem oral e escrita (letras e desenhos) apareceu comprovando a hipótese de que o desenho ajuda a compor o seu texto. Diante desse resultado, dessa produção escrita, inferimos que desenho é enunciado, ou seja, o texto e as relações que as crianças fazem entre o desenho e a escrita apontam para uma atribuição de sentido para o que querem dizer, para uma sucessão de momentos discursivos que se materializam por meio dessas linguagens.

Bakhtin (2010b) nos diz que, para compreendermos os fenômenos humanos, devemos considerar o seu contexto de produção, os sujeitos envolvidos e tudo mais que produz sentidos para eles na interação verbal com o outro e com o mundo. Esses elementos constituem as relações dialógicas e os enunciados que orientam as atividades humanas. Desse modo, consideramos que o que temos a dizer para alguém são textos, e eles não se constituem de palavras ou frases isoladas, ou ainda de aulas expositivas cujas atividades de identificação e repetição de letras se tornam o objetivo central dos momentos vivenciados nas salas de atividades; ao contrário, eles são discursos e, como tal, podem ser traduzidos por meio da linguagem falada ou escrita. Importa-nos, porém, diante da elaboração de tais textos, perceber, no processo de apropriação da linguagem, as relações que as crianças fazem entre desenho e escrita.

Acreditamos que os eventos anteriores demonstram que as crianças, em suas produções, já se apropriaram de muitos conhecimentos que envolvem a linguagem escrita, como os tipos e traçados de letras, direção da escrita, distinção entre desenho e escrita... e que a escola trabalha exatamente para isso, ou seja, para que essas estruturas sem sentido para crianças de quatro anos sejam apreendidas por elas. Parece-nos que o esforço da escola ainda está vinculado à preparação das crianças da educação infantil para a vida escolar. Por trás das metodologias adotadas, percebemos uma concepção que insiste em conceber o sujeito como passivo ou, ainda, cognitivo, mas ambos percebendo esses sujeitos de forma fragmentada, separando o que deveriam aprender na escola do que realmente vivenciam e aprendem na vida. As metodologias desconsideram que são sujeitos sociais, históricos e ideologicamente situados, que se constituem na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que eu sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade (BAKHTIN, 2010b), no que já trazem de conhecimento e no que desejam aprender. Consideramos que o ato de escrever é da escola, mas a escrita precisa se relacionar com a vida da criança fora dela – não podemos pensar o mundo da cultura (da escola) fora da vida. E as crianças vão nos mostrando isso, porque, para elas, as diferentes linguagens caminham juntas, pois fazem parte do universo dialógico que lançam mão da interação verbal e que seus textos, sejam eles materializados por desenhos ou letras, são carregados de sentido e precisam de um *espaçotempo* próprio para serem constituídos, dialogados e compreendidos.

Nos eventos analisados, notamos que a escrita de textos para os interlocutores reais (pessoas da escola e familiares) motivou as crianças a se enunciarem, a dizerem sobre suas curiosidades, seus desejos e histórias de vida, lançando mão das mais variadas linguagens e nos apresentaram as relações que estabelecem entre o desenho e a escrita. Com o objetivo de ampliar nossa percepção sobre as relações entre essas linguagens, propusemos, então, que as crianças escrevessem para os amigos da turma, instituindo, assim, momentos de diálogos e um movimento para que pudessem dizer e se posicionar sobre os diferentes assuntos, pois, como já dissemos, essa troca não era muito comum na sala de atividades. Trazemos, para esta análise, algumas atividades desenvolvidas a partir da leitura do livro *O Natal do carteiro*.

5.2.3 Escritas para os amigos da sala de atividades

Antes mesmo de iniciarmos a leitura do livro, problematizamos, juntamente com as crianças, em um contexto enunciativo-discursivo, os diferentes sentidos que a capa do livro provocou na turma, pois assim que terminamos de cantar a música que indicava o início da leitura da história, M.³⁰ se posicionou, dizendo que não gostava de Natal. Vejamos o diálogo:

M: tia... eu não gosto de Natal...

P: mas por QUE você não gosta do Natal?

M: porque dá presente... porQUE::: tem esTÁtua... e não pode DOrar imagem...

P: entendi... não pode adorar imagem... mas o Natal é adorar imagem? quem sabe o que é Natal?

Lanterna Verde: é do Papai Noel... é por causa do Papai Noel... ele paSSÔ na minha casa e deXÔ um carrinho... ele dexô no quarto da minha avó...

P: mas M... por que você falou que não gosta de Natal? eu não falei nada de Natal...

M: porque a minha mãe disse... é porque:: Natal num existe... é Jesus que nasceu PAra faZÊ isso... Ai...Ai...Ai... ((aproximando-se da pesquisadora e negando com o dedo e com a cabeça))

P: pessoal... por que será que a M. tá falando isso? ((todos falavam juntos))

Vampiro cowboy: ela viu no livro...

P: ah... é por causa desse livro? ((mostrando a capa do livro que contém a imagem da árvore de Natal, mas não tem Papai Noel))

Super-Homem: da onde Papai Noel vem?

Homem-Aranha: lá do céu... ((levantando o dedo e falando))

Sereia: ele vem de trenó... avuando...

Homem-Aranha: ele vem de trenó...

[...]

M. trazia consigo um discurso que certamente havia apropriado da mãe e no espaço religioso quando dizia que “*não pode doRÁ imagem*” e que “*Jesus que nasceu PAra faZÊ isso...*”. Os amigos, por sua vez, trazem a contrapalavra, pois não aceitam que Papai Noel não exista. Relatam experiências vividas e sabem, inclusive, de onde ele vem e o que faz, como sendo uma pessoa real e imaginária ao mesmo tempo.

Durante a discussão com M., Lanterna Verde demonstra em seus enunciados que, para ele, Jesus é tão fictício quanto o Papai Noel, pois ele não tem motivos que o leve a pensar de outra maneira. Esse diálogo com M. e as crianças nos faz refletir sobre o *excedente de visão estética*:

[...] Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, a expressão do rosto –, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos (BAKHTIN, 2000, p. 43).

Aquilo que M. tinha como convicção, como ensinamento familiar, contrapunha-se ao que, por exemplo, Lanterna Verde trazia de sua experiência pessoal e social. Essa experiência de vida, certamente, influenciou-o ao elaborar suas opiniões e ideias. Ao aproximar-se de nós e expressar-se oral e gestualmente, M. desejava que pudessemos ver aquilo que para ela era claro e correto, pois o “eu” se realiza no “outro”, ou seja, para instaurar um sentido a seus enunciados, precisava de nós para dialogar. Tínhamos, então, nesse momento, dois mundos que se entrecruzavam e que dialogavam a partir de pontos de vista diferentes.

M. retorna ao seu lugar e bate na amiga que estava ao seu lado sem nenhum argumento convincente para tal ato, ficando silenciosa. Acreditamos que, como seus enunciados não mudaram o posicionamento dos colegas, ela então resolve extravasar de outra maneira. Conversamos com as crianças sobre tal ato, dizendo que as pessoas são diferentes e pensam de maneiras diferentes, por isso precisávamos respeitar a opinião de cada um, além disso, era necessário tentar resolver as coisas sem bater nos amigos. Dessa forma, demos continuidade à leitura do livro, porém, durante toda a atividade, M. mostrou-se aborrecida e irritada com todos.

³⁰ Trazemos a inicial M. para substituir o nome de uma criança, pois ela entrou no mês de outubro na turma, quando já estávamos finalizando a pesquisa em campo, por isso não participou da escolha dos nomes fictícios.

Mostramos às crianças que, na capa do livro, não tinha a figura do Papai Noel; tinha, sim, uma grande árvore de Natal com muitos cartões, pois o nome do livro era *O Natal do carteiro*. Provocamos, mais uma vez, as crianças, perguntando se elas sabiam o que faz um carteiro. Rapidamente elas nos responderam e contaram histórias de cartas e outras correspondências que recebem em suas casas. Assim, lemos o livro e, ao final, demos as orientações para que fizessem a produção escrita. Deveriam escrever um cartão de Natal para um amigo da turma. Antes de iniciar a atividade, cada criança falou o nome do amigo para quem escreveria e algumas já antecipavam oralmente o que escreveriam para esses amigos.

O processo de interação com o outro se inicia antes de as crianças efetivamente começarem os seus registros, pois o que observamos foi uma negociação entre elas de quem escreveria para quem. Os acordos foram feitos e, à medida que percebiam quem as havia escolhido, elas trocavam de interlocutor, como se fosse para corresponder ao amigo, numa ação responsiva àquela preferência dada. Essa negociação foi interessante, porque interferiu na produção das crianças, pois, como veremos adiante, ao invés de ter somente um interlocutor, algumas crianças passaram a ter dois interlocutores no momento de produzirem seus textos. Esse tipo de cumplicidade/reciprocidade se deu também para definir a escolha dos lugares na sala de atividades, pois as duplas ou trios que se formaram nos processos de interação verbal se constituíram no momento em que as crianças se sentaram próximas nas carteiras. No excerto a seguir, podemos perceber como se produz essa comunicação negociada e essa compreensão do outro.

Ao perguntarmos para quem iria escrever, Sereia diz que seria para a Bela Princesa, que está ao seu lado, convida-a para sentar junto e diz que vai escrever para ela. Ambas sentam uma ao lado da outra e Sereia inicia fazendo um desenho (Foto 69). Vejamos o diálogo das duas:

Princesa: o que você está fazendo?

Sereia: uma menina... ((faz desenho))

Princesa: e pra quem você tá escrevendo?

Sereia: pra Bela e pra você... ((nesse momento ela define que terá dois interlocutores))

P: e o que você vai escrever pra elas? ((a pesquisadora interrompe com a pergunta))

Sereia: vô escrevÊ que elas são minhas amigas...

P: e por que elas são suas amigas?

Sereia: porque elas brincam comigo ((continua a fazer o desenho))

Foto 69 – Texto de Sereia (desenho)



Fonte: Da autora.

Sereia se vê em meio a um processo complicado de resolver, quando Princesa lhe pergunta para quem vai escrever, pois a amiga mostrou-se, a todo tempo, muito solícita e carinhosa, primeiro, porque diz que vai escrever para ela e, segundo, ao convidá-la para sentar-se ao seu lado. Nessa relação dialógica, Sereia assume, numa ação responsiva à amiga, que também escreverá para ela. Remetemo-nos então à abordagem bakhtiniana de enunciado, que se caracteriza pela alternância dos sujeitos falantes e constitui nesses mesmos sujeitos, a partir das réplicas, uma posição responsiva.

[...] É no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele. O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica de comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva (BAKHTIN, 2000, p. 294).

Essa posição responsiva e responsável de Sereia demonstra o cuidado que ela teve com a amiga, pois ambas mantêm na relação um forte vínculo afetivo. Esse vínculo e essa responsabilidade com o outro faz com que Sereia decida por também contemplar Princesa em sua produção e é exatamente esse dialogismo que dá sentido ao discurso de ambas. Após desenhar e pintar, Sereia começa a escrever e, enquanto escreve (Foto 70), conversa consigo mesma dizendo:

Sereia: eu vou escrevê pras minhas amigas... que elas são lindas... bonitas... ...que eu vou leVá elas lá pra toMÁ sorvete... ((falando enquanto escreve))

Foto 70 – Texto de Sereia (escrita)

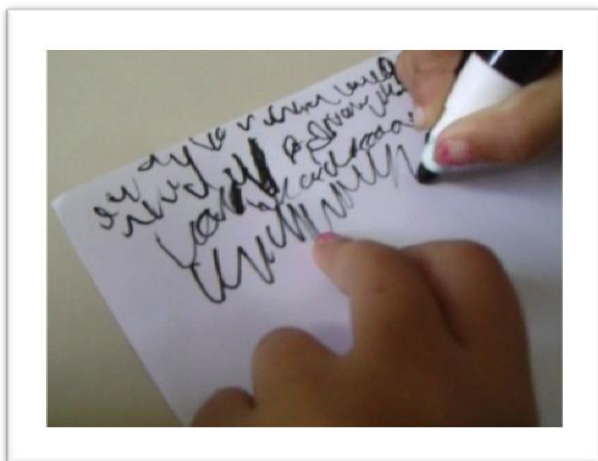


Fonte: Da autora.

Sereia inicia a produção desenhando e depois passa para a escrita. Princesa, que está ao seu lado e a observa, começa a escrever utilizando a letra cursiva. Enquanto Princesa fala, ela também escreve rapidamente. Ela não coloca nome na folha e vai escrevendo da esquerda para a direita, depois retorna, da direita para a esquerda, contornando o traçado da letra, imitando uma escrita cursiva. Durante todo o processo de escrita, Princesa elabora verbalmente o seu discurso. Mesmo tendo dito que escreveria para Sereia, diz, enquanto escreve, que todo mundo é amigo e que ela vai dar presente para todo mundo. Segue o registro (Foto 71):

Princesa: todo mundo é meu amigo... eu VÔ dá um presente pa TUDO mundo... ((faz uma imitação de letra cursiva enquanto fala)) ...quem biGA comigo... NÃO é meu amigo... ((escrevendo com a canetinha enquanto falava))

Foto 71 – Texto de Princesa



Fonte: Da autora.

Assim, o diálogo com a colega a fez repensar e mudar seu discurso. Ela dará presente para todos, pois todos são seus amigos. Mais uma vez, repensa, “quem biGA comigo... NÃO é meu amigo” e, provavelmente, não merece presente. Assim, a criança não tem um texto pronto nem uma resposta. Ela avalia a sua vida na escola, enquanto escreve. Princesa demonstra gostar muito de desenhar e escrever e, não satisfeita com somente um interlocutor, ela traz outros interlocutores e outros dizeres, no caso, a mãe e o pai. Para cada interlocutor, ela circula a escrita delimitando-a e, ao final, desenha a figura do pai que estava doente. Segue o fragmento da conversa:

P: que mais você vai escrever?

Princesa: minha mãe... bonita... meu coração de... te ama... ((falando enquanto aponta para as escritas))

P: e aqui?

Princesa: aqui? aqui eu esquevi po meu pai...

P: pro seu pai?

Princesa: papai eu te amo muito porque você tá dodói... tomô vacina no médico... na agulha... e aqui tá mostano o machucadinho... ((reforçando o desenho do braço do pai com canetinha verde. Gesticulando demonstrando no próprio braço as agulhadas que o pai tomou))

Princesa fala o que escreveu com muita propriedade. É como se lesse aquilo que escreveu, como se falasse diretamente para seus pais. Mesmo com a nossa intervenção, ela verbaliza o que escreveu para a mãe e para o pai. Ela não muda de interlocutor enquanto “lê”, informando o que escreveu, como em algumas situações já analisadas. Somente ao final, ela se remete à pesquisadora para explicar o que aconteceu com o pai.

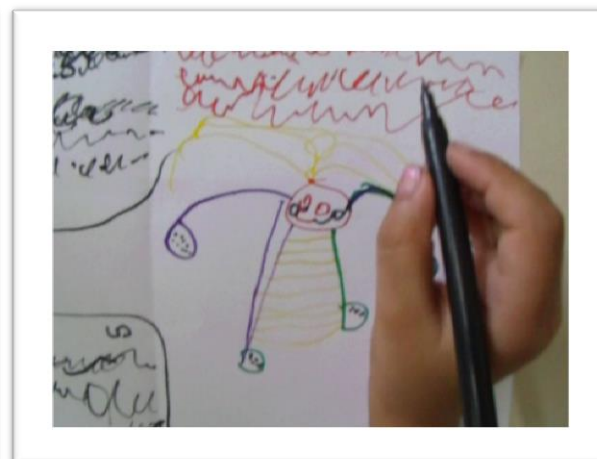
Percebemos como relaciona desenho, escrita, linguagem oral e gesto, revelando-nos, mais uma vez, que, a depender das condições, essas linguagens se misturam, pois elas se relacionam com a vida de Princesa. Vejamos as Fotos 72 e 73:

Foto 72 – Texto para os amigos



Fonte: Da autora.

Foto 73 – Texto para o pai e a mãe



Fonte: Da autora.

Novamente, o desenho e os enunciados verbais se integram e se misturam para que tanto Sereia como Princesa possam se expressar. Para isso, elas utilizam todos os recursos que possuem e que dominam. Observamos que, nessas atividades, já não se torna importante a escrita do próprio nome, o material supostamente adequado para escrever e desenhar, ou qualquer outro tipo de prática a ser seguida. Nesse momento, desenho e escrita são verdadeiramente enunciados, textos produzidos para pessoas com as quais as crianças mantêm relação de proximidade e responsabilidade, pessoas para as quais elas têm muito que dizer e assim o fazem, dando sentido aos seus discursos ao utilizar todas as linguagens de que dispõem.

Diferentemente de Sereia e Princesa, verificamos que outra dupla se formou a partir das condições já descritas, porém suas condutas estão muito marcadas pelas práticas escolares. Branca de Neve e Gabriela sentam juntas, pois uma iria escrever para a outra. Ambas iniciam a atividade escrevendo o próprio nome, utilizando a letra bastão, depois começam a produzir de maneiras diferenciadas. Branca de Neve utiliza letras e Gabriela desenha, entretanto as duas sabem o que estão fazendo, ou melhor, sabem o que vão fazer e para quem devem fazer o cartão, entretanto optam por formas diferenciadas de se expressar. Branca de Neve é a primeira a terminar e nos chama para ver a atividade (Foto 74):

Branca de Neve: tia... eu já terminei...

P: e o que você escreveu pra ela?

((Branca de Neve aponta para as letras, mas fica em silêncio))

Branca de Neve: uma cartinha pra Gabriela... eu escrevi duas cartas aqui:: pra Gabriela ((apontando para as letras L, R, P, E, F, escritas com a cor laranja)) e pro Vampiro Cowboy... ((apontando para as letras F, L, E, Z, para as letras escrita com a cor roxa)) é carta... duas cartas...

Foto 74 – Cartas de Branca de Neve



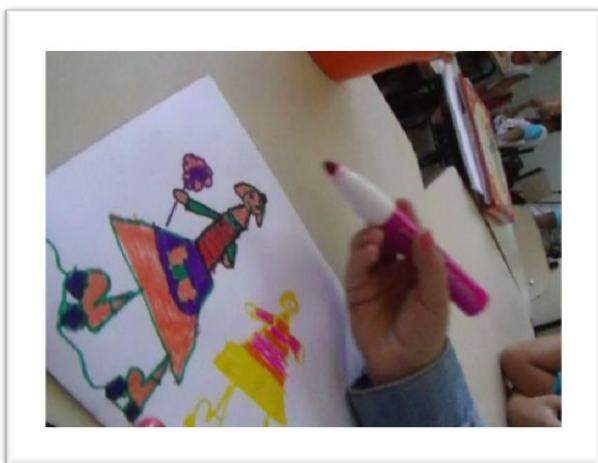
Fonte: Da autora.

Branca de Neve não explica o porquê de ter escrito para Vampiro Cowboy, mas supomos que tenha sido pelo fato de ele ter se sentado ao seu lado e de ter dito que escreveria para ela. Ela também não consegue nos explicar o que escreveu, diz somente que são cartas, ou seja, havíamos solicitado que elas escrevessem um cartão para os amigos, então ela escreve exatamente o que pedimos: “é carta...”

duas cartas...”. Ao mesmo tempo, parece-nos que Branca de Neve tentou escrever o nome dos amigos, pois a escrita com a cor laranja começa com a letra L e a escrita com a cor roxa começa com a letra F, justamente as iniciais dos nomes dos seus dois amigos e potencialmente seus interlocutores. Talvez esse tipo de intenção tenha sido reforçado a partir do trabalho que é feito sobre a identificação das letras iniciais dos nomes das crianças da sala. Por fim, ela desenha a amiga Gabriela, mantendo a sequência padrão das atividades: primeiro escrever e depois desenhar. A diferença é que disse ter escrito cartas, duas cartas e não os nomes dos colegas.

Gabriela também mantém alguns procedimentos que nos levam a perceber as relações entre desenho e escrita e as práticas a que estavam acostumadas a seguir. Como já dissemos, após escrever o nome, ela, diferentemente de Branca de Neve, começa a desenhar. Desenha a amiga Branca de Neve de patins e diz que é o presente que ela vai lhe dar no Natal e, depois, desenha a si mesma (Foto 75).

Foto 75 – Texto de Gabriela



Fonte: Da autora.

Gabriela demora bastante na realização do desenho e na pintura, pois desenha na parte de fora (a folha estava dobrada) e também dentro do cartão onde tenta refazer o desenho já realizado (o desenho da parte interna do cartão é o avesso da parte externa). Quando perguntamos o que ela escreveu, fica silenciosa e começa a escrever algumas letras. Vejamos o excerto e a sua produção (Foto 76).

Gabriela: aqui eu escrevi *feliz... Natal...* ((lê apontando para as letras E, O, I. Pede à pesquisadora para chamar a atenção de outra colega que a estava atrapalhando... e continua a colocar as letras N, M, A, O, G))

Foto 76 – Texto de Gabriela



Fonte: Da autora.

Gabriela demonstra saber o que dizer para a sua interlocutora e tanto o desenho quanto o que tentou escrever “feliz... Natal...” mantêm uma relação coerente desde o início de sua atividade. Por fim, Gabriela pede à Branca de Neve que a ajude a escrever o nome dela. Branca de Neve já havia terminado a atividade e estava somente a observar a amiga Gabriela. Ela então toma a canetinha rosa e escreve o próprio nome, como havia sido solicitado pela amiga, porém diz: “eu vou fazer o meu nome pra você VÊ...” (Foto 77).

Branca de Neve: eu vou fazer o meu nome pra você VÊ... ((vira a folha e escreve o próprio nome, depois dita todas as letras para que Gabriela escreva-o novamente dentro do cartão))

Gabriela: acabou? ((após a confirmação da amiga, Gabriela desenha um coração ao lado do nome da amiga))

Foto 77 – Branca de Neve escrevendo na folha de Gabriela



Fonte: Da autora.

Pareceu-nos, nesse momento, que Branca de Neve imitava a professora, quando mostrava no quadro o que as crianças deveriam repetir posteriormente. Com um tom de voz firme, ela escreve vagorosamente todas as letras do nome dela, para que a amiga pudesse observar o que escrevia. Sob o olhar observador e seguro de Branca de Neve sobre o que havia ensinado, Gabriela inicia a cópia reproduzindo as letras que são ditadas uma a uma (Foto 78). Em seguida, Gabriela pergunta “acabô?” e, a partir da confirmação da amiga, ela desenha um coração ao lado do nome.

Foto 78 – Gabriela escreve as letras do nome de Branca de Neve



Fonte: Da autora.

Como se não bastasse ter demonstrado como fazia, Branca de Neve vai ditando vagorosamente e pacientemente as letras, balançando a cabeça a cada vez que Gabriela finalizava corretamente o traçado de cada uma. A nosso ver, elas assumem, nesse momento, diferentes papéis: o de quem ensina e o de quem aprende. Esse jogo se mostra bem definido, principalmente pelo fato de serem crianças de educação infantil. Acreditamos que somos afetados de forma direta e constantemente pelo outro e utilizamos a linguagem como meio para nos fazermos compreender e sermos compreendidos. É *pela* e *na* linguagem que nos apropriamos dos saberes histórico-culturais. Por meio dela, podemos compreender modos de sentir, de agir e de pensar do outro e, assim, podemos dialogar em pé de igualdade, como seres sociais que somos, com esse outro que está à nossa frente.

Para finalizarmos essas escritas para os amigos da sala, trazemos uma atividade de Dragão. Ele também nos mostra que já se apropriou de alguns saberes culturalmente instituídos quando nos traz a sua produção e destaca que escreveu muitas cartas para Rei, afirmando que, para escrever uma carta, é preciso que se escrevam os números, para que o carteiro consiga encontrar os seus donos/destinatários. Segue a nossa conversa a partir do momento em que perguntamos o que ele havia feito:

Dragão: eu escrevi muitas cartas ((apontando para os desenhos retangulares e coloridos que fez)) aqui é o número... aqui é o número que eu acertei... ((mostrando com o dedo que havia pintado sobre os números que tinha feito)) aqui é número...

P: e por que você fez os números?

Dragão: é número das cartas... pro carteiro aCHÁ...

P: ah:: das cartas... e pra quem você escreveu?

Dragão: pro Rei...

P: e você escreveu o nome do Rei aí?

Dragão: não::... eu escrevi que eu vou na casa DEle no Natal...

De certa maneira, Dragão nos responde de acordo com a orientação que havíamos dado, que era escrever um cartão de Natal para um amigo da sala. Ele, então, escreve alguns números e depois desenha por cima as cartas e escreve algumas letras (Foto 79). Dessa materialização, podemos pensar dois aspectos: o primeiro, em relação à palavra “cartas”, ao desenho delas e à escrita das letras; segundo, com referência à escrita dos números nesse contexto.

Foto 79 – Texto de Dragão



Fonte: Da autora.

Passemos, então, ao primeiro ponto que seria a reflexão da palavra “carta” que Dragão utiliza ao pedirmos que ele leia o que escreveu. Primeiramente, entendemos que a distinção do gênero textual – carta/cartão – nesse momento não seja importante; o que nos importa é que ele utiliza a palavra “carta” demonstrando compreender o seu significado (que foi convencionalmente instituído), porém ele dá a ela um sentido muito próprio, singular ao trazê-la para os seus registros. Ao mesmo tempo em que a palavra “carta” pode ser entendida como um gênero textual utilizado socialmente, ela se torna um texto, um enunciado para Dragão, pois está carregada de sentido para ele quando se torna uma resposta ao que foi solicitado pela pesquisadora, ao dizer “eu escrevi muitas cartas” e apontar para os desenhos coloridos.

Mas, por que, nessas condições, ele também traz a escrita com letras para dizer ao amigo o que queria, ou seja, “ir à casa do amigo no Natal”? Acreditamos que, pelo fato de corresponder à expectativa da pesquisadora que estava ao seu lado, pois supomos que ele já havia compreendido que agora, além do desenho, esperávamos dele algo mais. O fato é que, ao dialogar conosco, ele se deu conta de que o desenho respondeu em parte ao que foi solicitado. Ele também tinha escolhido um interlocutor, o Rei, e queria dizer o motivo de sua escrita, que era “ir à casa dele no Natal”. Esse dizer não foi contemplado no desenho, pois desenhou as cartas, por isso ele escolhe as letras para dizer, porém nem mesmo elas foram suficientes para que ele fosse compreendido, por isso lança mão também da linguagem oral para completar e dar significado aos seus enunciados.

Os sentidos explicitados por Dragão desempenham um papel fundamental para que possamos compreender a sua produção e, nesse diálogo, fica claro que o seu dizer é uma ponte de mão dupla onde a palavra transita. Isso nos leva a refletir sobre os atos mecânicos de produções escritas que comumente ocorrem nas salas de atividades sem diálogo e sem reflexão. Perguntamo-nos, então, por que as práticas pedagógicas adotadas ainda insistem em realizar atividades mecânicas e sem sentido para as crianças? Dragão ainda não se apropriou da escrita alfabética, porém ele nos mostra que sabe da existência do ato de escrever que é próprio da escola, mas que essa escrita não pode ser engessada sem sentido, pois ela está relacionada com a vida.

O segundo aspecto dessa análise nos mostra que Dragão também já se apropriou de conhecimentos culturais significativos, ou melhor, que a carta precisa de números para identificar a localização, o destinatário e, assim, facilitar o trabalho do carteiro. Além disso, ele demonstra saber que elas são usadas em processos comunicativos com pessoas que estão distantes e, ainda, que os números possuem uma função social importante e fundamental para esse tipo de situação.

Ferreiro e Teberosky (1985), ao tratar dos aspectos formais do grafismo (letras, números e sinais de pontuação), concluem que as crianças estabelecem sobre eles vários critérios que permitem, ou não, os atos de leitura. Dentre esses critérios, um deles que, que as autoras julgam “aparentemente simples”, é a distinção entre letras e números. Segundo elas, o problema das relações entre letras e números possui três momentos importantes:

[...] no começo, letras e números se confundem não somente porque têm marcadas semelhanças gráficas, mas sim porque a linha divisória fundamental que a criança procura estabelecer é a que separa o desenho representativo da escrita (e os números se escrevem tanto como as letras e, além disso, aparecem impressos em contextos similares). O seguinte momento importante é quando se faz a distinção entre letras que servem para ler, e os números que servem para contar. Números e letras já não podem misturar-se, porque servem a funções distintas. Mas o terceiro momento reintroduzirá o conflito: precisamente com a inicialização da escolaridade primária (se não antes) a criança descobrirá que o docente diz, tanto ‘quem pode ler esta palavra?’ como ‘quem pode ler este número?’. Que um número possa ser lido, apesar de que não tenha letras, constitui um problema real. Um problema que somente se resolve quando tomamos consciência de que os números estão escritos num sistema de escrita diferente do sistema alfabético utilizado para escrever as palavras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 46).

De acordo com a citação, assim como no desenho e na escrita, as crianças também passariam por momentos distintos para compreender a funcionalidade dos números, ou seja, inicialmente, a confusão visual “o que é letra e o que é número”, depois uma distinção verbal “o que serve para ler e o que serve para contar” e, por fim, a confusão escolar “ambos podem ser lidos”. Todos esses aspectos, no entanto, revelam a perspectiva etapista e de dicotomização de diferentes e diversas linguagens. Perguntamo-nos, então, que relações Dragão estabelece entre os números, letras e desenhos ao elaborar sua produção? Supomos que essas

relações se constituíram a partir de sua própria vida, pelas experiências que teve com a escrita. Provavelmente, ele já percebeu que os números são elementos importantes para a comunicação e utilização no meio social em que está inserido e, assim, ao tentar escrever os números, ele revela o desejo de querer se apropriar deles e usá-los corretamente.

A escrita da carta/cartão motivou Dragão a trazer para o seu texto um conhecimento do qual ele tem desejo de se apropriar, assim como Princesa que, ao produzir seu texto, avalia sua vida na escola e se enuncia trazendo uma imitação de escrita cursiva, cujas apropriações certamente não ocorreram no espaço escolar. Isso nos mostra mais uma vez como algumas práticas de ensino-aprendizagem conformam as crianças, dificultando a percepção do professor sobre esses sujeitos. Entendemos com isso que, para além do percurso etapista e dicotômico, que separa desenho e escrita, existem as condições de produção que levam as crianças a terem o desejo de se apropriar dos elementos históricos culturais e de utilizar as diferentes linguagens com as quais têm contato e que estão disponíveis no dia a dia de suas vidas. Percebem assim, que nem sempre as práticas pedagógicas propiciam esse tipo de diálogo e, por conseguinte, de aprendizagem.

5.2.4 Escritas para a professora Joaninha

A professora era muito bem-quista, por isso, quando propusemos às crianças que escrevessem para ela, todas ficaram muito empolgadas. O que não contávamos é que, no dia em que realizamos essa atividade, estava prevista, no calendário da escola, a comemoração do Dia das Crianças com muitos brinquedos e um lanche especial. Mesmo assim, demos continuidade ao trabalho de pesquisa por consideramos que a movimentação que estava acontecendo fora da sala de atividades não interferiria nas produções. Então, após a leitura de mais uma parte do livro *O Natal do carteiro*, combinamos com as crianças, em segredo, que elas escreveriam um cartão de Natal para a professora Joaninha.

Sereia e Princesa sentaram próximas uma da outra e, quando Sereia começou a desenhar, Princesa pediu para ver o que ela estava fazendo. Sereia, então, respondeu da seguinte forma: *“Não! Tem que fazer pra você. Cada um tem que fazê*

o seu!”. Seguidamente, Sereia retoma a fala e diz: “*Você quer fazer igual eu?*”. Princesa confirma o desejo de fazer igual ao da amiga e, assim, Sereia vai desenhando cada parte e deixando que ela desenhe igualmente em sua folha. Trazemos esse fragmento, porque já podemos perceber, na fala de Sereia, um discurso muito comum na sala de atividades, que impossibilita a interação verbal entre as crianças. *A priori*, poderíamos supor um assujeitamento de Sereia em relação a manter as regras (cada um fazendo o seu), porém ela quebra a regra que ela mesma verbalizou e chama a amiga para lhe ensinar o que sabia, respondendo, enfim, por seus atos, posicionando-se diante de algo instituído e se revelando livremente.

Ambas começam a atividade desenhando, porém uma faz e a outra vai copiando não somente o traçado, mas também as cores utilizadas. Posicionamo-nos ao lado delas e deixamos que continuassem a atividade, porém fomos solicitada por Sereia que, enquanto desenhava (Fotos 80 e 81), nos mostrou o que fez. Segue o registro:

Sereia: a tia... ela tá pulando corda e as letras no chão... ela tava brincando de letras... a brincadeira de pega-pega... PE-GA... PE-GA... ((descrevendo, soletrando e apontando para as letras e número)) e as letras estão juntas ó...

(...)

Sereia: olha a tia Joanelha... tia... ela tá rindo pra minha mãe... ((silêncio enquanto desenha)) elas são amigas...

P: hum::: que bom...

Sereia: a minha mãe é grandI::... a minha mãe é a loura...

(...)

Sereia: essa é a corda... esse meu irmão pulando corda com a minha mãe... e aqui a tia... meu irmão tem o olho azul... ((referindo-se a cada personagem desenhado))

Foto 80 – A mãe e a professora de Sereia



Fonte: Da autora.

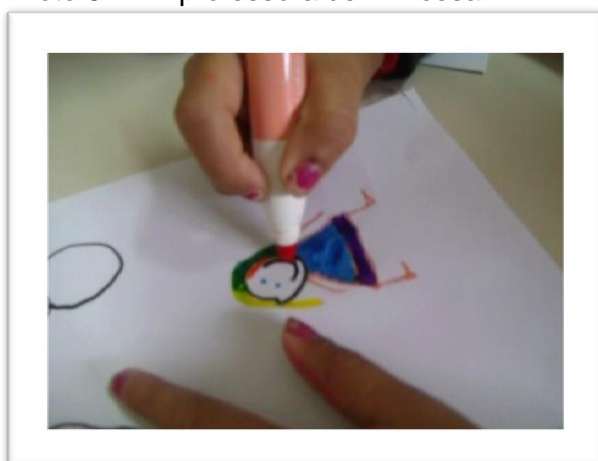
Foto 81 – O irmão de Sereia



Fonte: Da autora.

Sereia descreve com detalhes todo o cenário e tudo o que pretende desenhar: as letras, a mãe, a professora, a corda, o irmão. O número 1 aparece nesse caso, pois faz parte da brincadeira de contar quantas vezes cada um consegue pular a corda. Princesa, por sua vez, tenta acompanhá-la fazendo várias tentativas de desenho para que ficassem iguais, porém em nenhum momento se posiciona dizendo se gostou ou não do que a amiga fez, apenas segue-a silenciosamente (Foto 82).

Foto 82 – A professora de Princesa



Fonte: Da autora.

Enquanto elas desenham, uma criança que havia voltado do banheiro avisa à turma que os brinquedos já estão prontos e tem dois pula-pula, o que causa um verdadeiro

alvoroço. Todos querem terminar logo a atividade para brincar. Nesse instante, Princesa interrompe o desenho que estava fazendo, pedindo calma aos amigos, dizendo que precisa colocar o nome na atividade, como se isso fosse condição para poderem sair para o parquinho. Princesa então escreve o seu nome com letra bastão e, abaixo, começa a fazer rapidamente uma escrita cursiva. Segue a transcrição:

Princesa: CALma aí... que eu tenho que fazer o nome... ((faz o próprio nome com letra bastão e inicia uma escrita cursiva))

P: nome de quem você vai fazer? ((silêncio)) é de quem esse nome?

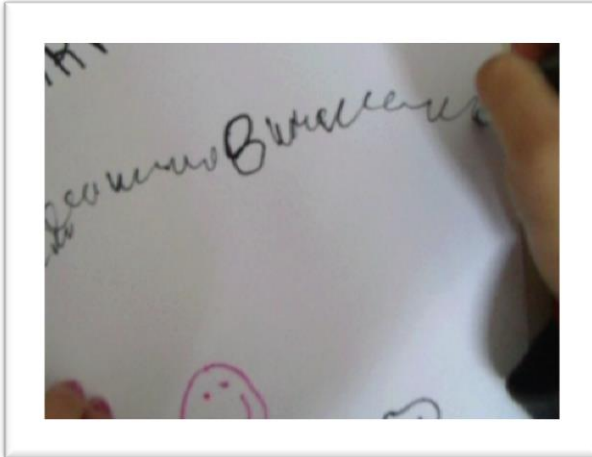
Princesa: da tia Joaninha...

P: e que letra é essa? ((assim que eu pergunto ela interrompe a escrita cursiva e faz a letra B em bastão maiúsculo e me responde "B". Escreve mais um monte de coisas e depois lê))

Princesa: eu amo TANTO a tia Joaninha... que eu... mas eu quero ir no pula-pula... porque hoje eu estudei muito... eu fiz esse daqui... e eu... e eu ganhei parabéns nessa aula... e eu quero ir no pula PU::LA::

Princesa escreve o nome da professora utilizando a letra cursiva, mas assim que lhe perguntamos que letra era aquela, ela faz um B em letra bastão, pois antecipa uma possível reprovação da nossa parte. Como não interferimos, ela continua a fazer a letra cursiva e não espera nem que perguntemos a ela o que escreveu. Novamente, antecipa uma possível pergunta que faríamos a ela. Interessante que seu enunciado é uma declaração de amor seguida de um pedido à professora "eu amo TANTO a tia Joaninha... que eu... mas eu quero ir no pula pula...". Esse pedido também é acompanhado de uma justificativa "porque hoje eu estudei muito... eu fiz esse daqui... e eu... e eu ganhei parabéns nessa aula... e eu quero ir no pula PU::LA::". Ao final, o seu tom de voz não é mais suave como numa declaração, nem humilde como em um pedido, mas incisivo, como se estivesse impondo uma decisão que considerava que merecia. Possivelmente, ela usa a letra cursiva para abreviar a escrita, pois essa é mais rápida. Segue o texto elaborado (Fotos 83 e 84):

Foto 83 – Escrita do nome da professora



Fonte: Da autora.

Foto 84 – Texto para a professora



Fonte: Da autora.

Princesa esqueceu-se completamente dos desenhos que estava aprendendo a fazer com Sereia e realiza rapidamente a atividade que foi solicitada. Sereia, por sua vez, observava o ocorrido quando lhe perguntamos:

P: o que você vai escrever para a Joaninha?

Sereia: ah tia... mas eu não sei escrever não...

P: o que você gostaria de escrever pra ela?

Sereia: eu queria escrever... que::: que ela é muito legal... que eu VÔ pedi pra gente ir no parqui::: nho... que::: ela é muito bonita... que ela é que ela é SÓ isso...

(...)

((ela pede ajuda aos amigos e à pesquisadora, coloca várias letras e por fim lê apontando com o dedo))

Sereia: tia Joaninha... você é bonita... eu quero que você deixa eu ir pro parquinho...

Sereia demonstrava, por meio de seus desenhos, modos de se expressar, antecipando oralmente o que pretendia fazer. Além disso, brincava com as cores e possuía um desenho extremamente detalhado, com um traçado firme a ponto de os amigos pedirem ajuda para “aprender a desenhar” como ela. Entretanto, diante da solicitação de ter que *escrever* para a professora, mostrou-se insegura. Verbalizou que não sabia escrever e pediu ajuda aos amigos e à pesquisadora, demonstrando, de certa forma, que crianças pequenas podem e sabem desenhar, mas não escrever. Por fim, Sereia coloca várias letras e diz que escreveu “*tia Joaninha... você*

é bonita... eu quero que você deixa eu ir pro parquinho” (Foto 85), pois era lá que estava o pula-pula.

Foto 85 – Texto de Sereia



Fonte: Da autora.

Evidenciamos, então, as abordagens de Bakhtin (2000, p. 308), quando discorre sobre as particularidades constitutivas do enunciado e analisa que o que “[...] determina a composição e o estilo, [do enunciado] corresponde à necessidade de *expressividade* do locutor ante o objeto de seu enunciado”. Nesse aspecto, Sereia elabora seu registro gráfico, constituindo-o a partir de seus interesses iniciais que era escrever para a professora Joaquina, porém, à medida que percebe o movimento do lado de fora da sala de atividades e da amiga Princesa, busca rapidamente dar um sentido mais convincente aos seus registros, porém, nesse momento, com um novo interesse: ao elogiar a professora, considera que o pedido para ir ao parquinho será concedido. É como se fosse um jogo de interesses a ser negociado com a professora: “digo que gosto dela e ela me deixa brincar no pula-pula”. Para Bakhtin (2000, p. 313),

[...] a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como *palavra minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade.

Dessa forma, Sereia se apropria dos enunciados de Princesa e dos demais amigos da sala, elaborando seu próprio enunciado e, finalmente, com sua palavra, ela nos diz o que escreveu, revelando que sua intenção discursiva está impregnada de expressividade.

Outro ponto a ser evidenciado é que elas produzem os textos para além do que se propôs e utilizam, para isso, estratégias enunciativo-discursivas, nas quais expressam o que desejam, seus sentimentos e opiniões, negociam e elaboram seus textos sem seguir o prescrito que, inicialmente, era escrever um cartão de Natal para a professora Joaninha. Isso nos remete à autenticidade da vida desses sujeitos que se torna acessível por meio da interação verbal, do enfoque dialógico diante do qual elas assumem seus dizeres e se tornam responsáveis por eles. O tom emocional-volitivo desses enunciados nos indica essa autenticidade, essa liberdade que, mesmo provisoriamente, faz com que esses sujeitos encarnados, crianças de aproximadamente quatro anos, possam se libertar de amarras impostas pela cultura escolar, quando se propõem atividades sem sentido que não levam em consideração a necessidade de se estimular o exercício do dizer.

Como mostramos nas análises das atividades de Sereia e Princesa, além de percebermos essa expressividade e a forma como lançam mão das estratégias enunciativo-discursivas, podemos perceber que as relações que elas instituem entre o desenho e a escrita são formas de estabelecerem sentido aos seus dizeres e aos seus desejos. Para Vigotski (2007), significado é aquilo que é convencionalmente determinado pelo social (pelo signo linguístico), ou melhor, os tipos de letras e os números que aparecem nessas produções. Essas crianças demonstram que estão se apropriando desses conhecimentos que envolvem a linguagem escrita, e que essas duas linguagens caminham juntas, pois fazem parte do universo infantil e dialógico que utilizam na interação verbal; sentido é a interpretação dos signos pelos sujeitos dentro de seu *espaçotempo* e no seu contexto de vida. Assim, acreditamos que é justamente essa relação de sentidos que ambas fazem ao desenhar, escrever e se posicionar diante dos acontecimentos e da dinâmica dos eventos que ocorre nas salas de atividades.

Bakhtin (2010b) nos diz que, para compreendermos os fenômenos humanos, devemos considerar o seu contexto de produção, os sujeitos envolvidos e tudo mais

que produz sentidos para eles na interação verbal com o outro e com o mundo, e são esses elementos que constituem as relações dialógicas e os enunciados que orientam as atividades humanas.

Nessa perspectiva, salientamos que crianças pequenas conseguem fazer uso da função simbólica da escrita, mas as práticas adotadas nas salas de atividades impedem que elas experimentem esse conhecimento, que é cultural e arbitrário, e dele se apropriem, pois a escrita ainda é “[...] ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa” (VIGOTSKI, 2007, p. 143).

5.2.5 Escritas para o dono da livraria

Iniciamos o dia, colocando à disposição das crianças vários livros de literatura infantil e deixando que folheassem à vontade. Depois, conversamos sobre onde podíamos comprar livros e onde podíamos pegá-los emprestados. As crianças confundiam esses dois espaços e, então, refletimos sobre as semelhanças e diferenças existentes entre uma livraria e uma biblioteca. Enquanto elas folheavam os livros, perguntamos se estavam lendo ou vendo os livros. A resposta da maioria foi que estavam vendo. Somente Gabriela disse-nos que não sabia ler, porém nossa discussão foi interrompida com a chegada de algumas crianças e, depois disso, não conseguimos voltar a essa discussão.

Dentre os livros disponibilizados, lemos o livro *Ler é uma gostosura*, que discorre sobre o que podemos fazer quando aprendemos a ler. Avançamos na leitura e, em determinada página do livro, aparecia a ilustração de uma sala de atividades, com a figura da professora, crianças e quadro com as letras do alfabeto. Ao perguntarmos à turma sobre quem é que estava conversando com as crianças, elas nos responderam que era uma professora. Indagamos, então, sobre o que ela estava fazendo e a resposta foi que ela estava ensinando a fazer as letras. Perguntamos se sabiam para que servem as letras e a resposta imediata de Bela foi “*Pra fazer os nomes*”. Enfatizamos a mesma pergunta: “*Mas as letras servem só pra fazer os nomes?*” Majoritariamente, as crianças nos responderam que sim. Gabriela ficou quieta nesse momento, mas mostrou-se incomodada olhando para os amigos e

esperando que eles dessem outra resposta, até que Capitão América disse que poderíamos escrever outras coisas sem ser o nome.

Percebemos, então, que Gabriela ficou mais serena, pois o que ouviu confirmava o seu pensamento, mas ela não se posicionou nem se contrapôs ao que os amigos haviam dito. Acreditamos que essa atitude se explica pelo fato de ela ser muito tímida e não ter segurança sobre o que dizer. Após a leitura, conversamos sobre quais são as histórias de que mais gostavam e, assim, todas as crianças puderam falar sobre suas preferências. Perguntamos se, em casa, havia livros de histórias e a resposta foi “não”. Contamos que tínhamos um amigo chamado Pedro, que era dono de uma livraria e propusemos, então, que elas escrevessem para ele, pedindo um livro de presente. A empolgação foi grande e todos queriam folhas de papel para escrever e os envelopes para enviar as cartas.

Diferentemente do que de início ocorria, praticamente todos os textos produzidos tinham letras (bastão e cursiva) que remetiam ao nome do Pedro e desenhos cujos significados se reportavam aos livros que desejavam ganhar (Fotos 86, 87, 88 e 89). Vejamos:

Foto 86 – Super-Homem: livro do Batman



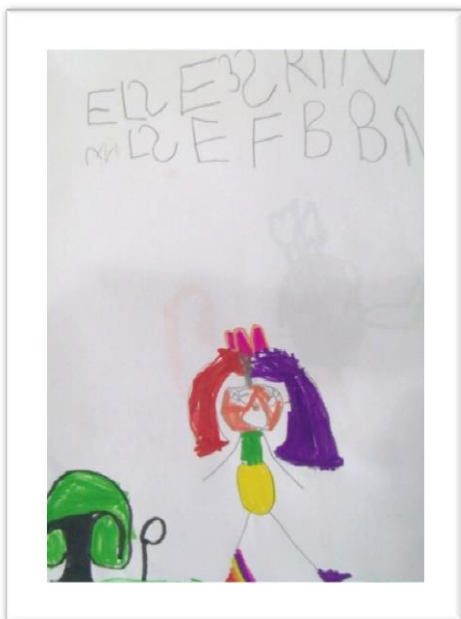
Fonte: Da autora.

Foto 87 – Gabriela: livro de Princesa



Fonte: Da autora.

Foto 88 – Sereia: livro de Princesa



Fonte: Da autora.

Foto 89 – Princesa: livro da Barbie



Fonte: Da autora.

As crianças mantiveram, nessa atividade, a escrita do nome do interlocutor e desenharam o que queriam ganhar, reafirmando o que disseram durante a nossa conversa na roda, isto é, que as letras servem somente para a escrita de nomes. Branca de Neve nos diz que desejava ganhar um livro sobre dinossauros e solicita nossa ajuda para escrever PEDRO. Pedimos que pensasse em como escrever e, posteriormente, ela nos traz a atividade mostrando como resolveu o problema: escreveu BO (Foto 90), B para a sílaba PE e O para a sílaba DRO. Diferentemente das outras crianças, ela desenha o Pedro, pois, nessa situação, desenho e escrita se referem unicamente ao interlocutor.

Foto 90 – Branca de Neve escreve Pedro



Fonte: Da autora.

Ao observarmos o texto de Branca de Neve, poderíamos dizer, segundo Ferreiro e Teberosky (1985), que esse conjunto de letras remete a uma hipótese alfabética e que o desenho, ainda conforme as autoras, possui poucos detalhes e a figura humana é rudimentar, como se fosse um pré-esquema. Geralmente, esse tipo de produção, quando ocorre na sala de atividades, é entendido como pronto e acabado, pois o que importa é registrar o momento que comprova que a criança está em determinada fase da escrita e do desenho. Assim, finaliza-se a análise, conformando as crianças em níveis, o que impossibilita a compreensão dos sentidos elaborados por elas. No entanto, Branca de Neve não havia terminado a atividade. Ela retorna à mesa e continua a escrever para o dono da livraria, pois queria dizer mais coisas. Entrega-nos a atividade e lê o que escreveu com as letras L, A, E, I, F: “Para Pedro, por favor, eu quero ganhar um livro de dinossauro”.

O que Branca de Neve queria enunciar era o desejo de ter um livro sobre dinossauros, porém, nesse momento, quem poderia concretizar esse desejo era o Pedro, seu interlocutor, daí a importância dada ao nome e ao desenho dele. Porém ela necessitava dizer para ele o que ela desejava, daí surgem as outras letras revelando a intenção do texto (formular o pedido). Sobre isso, concordamos com Bakhtin (2000, p. 320) quando afirma:

[...] Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta.

Bakhtin (2000) nos ajuda a compreender esse evento, quando Branca de Neve nos mostra que seu enunciado se constituiu para ir ao encontro das réplicas de Pedro, esperando que ele, como seu interlocutor ativo nesse diálogo, compreendesse seu pedido e lhe respondesse assertivamente. Assim como Branca de Neve, o grupo de crianças ansiava por uma resposta, pois elas sabiam que poderiam ou não ganhar o livro que pediram. Dissemos, então, que entregaríamos os pedidos a Pedro, mas teríamos que esperar pela resposta dele.

No outro dia, quando chegamos à sala de atividades e informamos que Pedro havia respondido às cartinhas, as crianças ficaram entusiasmadas. Todos quiseram ouvir o que o ele havia escrito, por isso lemos a resposta do dono da livraria, como segue na transcrição.

P: o que foi que vocês escreveram para o Pedro... o dono da livraria.... vocês lembram?

Vampiro Cowboy: é pa ele dá um livro...

P: muito bem Vampiro Cowboy...

P: vocês escreveram pedindo um livro... não foi? e ele mandou uma resposta... tá aqui ó... vocês querem ver?

Vampiro Cowboy: ah:::: um livro...

P: o que você tá vendo?

Vampiro Cowboy: a resposta...

Lanterna Verde: eu também Tô vendo...

(...)

P: o que será que tá escrito aqui?

Vampiro Cowboy: eu sei... a resposta...

P: que resposta?

Lanterna Verde: do livro...

Vampiro Cowboy: não é::: é que ele disse que ia dá um livro...

P: ah::: será que ele falou isso aqui?

(...)

P: posso ler a cartinha que ele mandou pra vocês? ((todos respondem em coro que sim, então, fizemos a leitura da carta))

*Olá, queridas crianças,
Eu gostei muito de ter recebido a cartinha de vocês...
Consegui alguns livros... mas não são os mesmos que vocês me pediram... tem algum problema?
Um abraço
Pedro (DIÁRIO DE CAMPO, 12-08-2013)*

P: o Pedro foi legal dando esses livrinhos pra gente?

Lanterna Verde: foi...

Vampiro Cowboy: tem que pedir obrigado...

P: ah::: muito bom Vampiro... a gente tem que falar obrigado para ele... então... eu vou dar os livrinhos e depois... a gente vai escrever para ele agradecendo tá?

Como exemplificado anteriormente, após a leitura, entregamos para cada criança um livro de histórias, porém explicamos que não eram os mesmos que elas haviam pedido e refletimos sobre a pergunta feita por Pedro, quando ele diz “*Consegui alguns livros... mas não são os mesmos que vocês me pediram... tem algum problema?*”. Todos disseram que não tinha problema nenhum e Vampiro Cowboy deu a ideia de escrevermos para o Pedro agradecendo.

Lanterna Verde estava muito empolgado e inicia rapidamente a sua produção.

Vejamos:

P: o que você escreveu Lanterna Verde?

Lanterna Verde: eu escre:: eu escrevi... PRE::: Pe::dro... muito obrigado pelos livros que você me deu... ((coloca letras e pseudo letras))

P: e aqui embaixo você tá fazendo o quê?

Lanterna Verde: um desenho...

P: mas desenho de quê?

Lanterna Verde: Tô pensando....

Conforme o diálogo anterior, Lanterna Verde colocou letras e pseudoletas para dizer “Pe::dro... muito obrigado pelos livros que você me deu...”. Ele sabia

exatamente para quem escrever e o que escrever. No entanto, notamos que, quando ele foi desenhar, pela forma abstrata do conteúdo “agradecimento”, não soube o que desenhar. Mesmo que a escrita tenha um sentido muito singular para ele, o desenho feito por Lanterna Verde (Foto 91) não refletiu, nesse momento, a mesma intensidade de informações que nas atividades anteriores eram realizadas por ele.

Consideramos que isso ocorreu devido às condições de produção, pois, pelo fato de estar ao lado de Gabriela, ele tenta reproduzir o coração (os dois sempre fazem corações nas atividades e dizem que são namorados) e também uma cabeça com um laço que, posteriormente, ele completa desenhando a amiga.

Foto 91 – Lanterna Verde agradece ao livreiro



Fonte: Da autora.

Percebemos uma situação similar na atividade de Gabriela. Ela sabia o que deveria fazer e estava motivada para tal atividade, que era escrever para o dono da livraria agradecendo pelo livro, e assim o faz quando escreve as letras O, E, U, I, Z, A e lê “*obrigada pelo livro...*” (Foto 92).

Foto 92 – Texto de Gabriela para o livreiro



Fonte: Da autora.

Entretanto, seguidamente a essa atividade responsiva nos mostra outro desejo seu, que é real e possui muito sentido para ela: escrever para Lanterna Verde. Os dados analisados abaixo apontam para tal fato:

Gabriela: obrigado pelo livro... ((apontando para as letras O, E, U, I, Z, A. Nota-se que ela está misturando os tipos de letra cursiva e bastão))

P: muito bom:: e aqui? o que você fez?

Gabriela: é um cisne:::... pra passear...

((nesse momento fomos interrompidos por outras crianças que queriam me mostrar as atividades))

(...)

P: o que você escreveu Gabriela?

Gabriela: amor... Gabriela... que eu escrevi:::... ((apontando para as letras A, O, U, I)) e o Lanterna Verde ((apontando para o desenho do menino))

No fragmento anterior, Gabriela cumpre a atividade proposta, entretanto, ao desenhar (Fotos 93 e 94), traz outro discurso, outro enunciado, pois o desejo de dizer naquele momento estava também direcionado para um interlocutor diferente, no caso, Lanterna Verde, com o qual mantinha uma relação muito próxima dizendo que ambos eram namorados e que iriam passear juntos no cisne. Nesse momento, o desenho surge como um dizer especial, carregado de sentido e expressividade, assim, as cores, as formas, os detalhes dos personagens e do local onde gostaria de estar são minuciosos e envolventes. Gabriela sabe exatamente o que dizer para

Lanterna Verde e se expressa por meio daquilo que mais gosta e domina: o desenho.

Fotos 93 – O cisne (Gabriela)



Fonte: Da autora.

Fotos 94 – Texto de Gabriela



Fonte: Da autora.

Fundamentada em Bakhtin (2000, p. 315), reafirmamos a relevância do *elemento expressivo* do enunciado, quando ele define que “[...] O enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo objeto do sentido e pela expressividade, ou seja, pela relação valorativa que o locutor estabelece com o enunciado”.

Nessa perspectiva, podemos dizer que o envolvimento afetivo de Gabriela com Lanterna Verde é refletido em seu enunciado com um tom de proximidade e carinho com que desenha e pinta ela e ele, diferentemente da relação que estabelece com o Pedro, cuja distância, nesse sentido, colabora para que a relação seja menos afetiva. Essa relação valorativa aparece fortemente na primeira atividade em que eles deveriam escrever para o Pedro pedindo um livro de presente, pois o interesse era muito maior do que nessa segunda atividade proposta, que era somente para agradecer. Eles já haviam ganhado o presente, já haviam expressado toda alegria e gratidão a Pedro por meio dos gestos, dos risos e sorrisos, enquanto folheavam os livros e conversávamos na roda. Então, qual o motivo para ter que escrever? Tudo já havia sido dito e experimentado por eles. Talvez esse tipo de proposta já não tivesse tanto sentido como foi a primeira atividade, tornando-se, então, quase irrelevante, entretanto a sugestão de escrever agradecendo surgiu das próprias crianças, e isso reafirma nossa proposta em trabalhar com a produção de textos com as crianças da

educação infantil, potencializando-as a se colocarem e enunciarem por meio das diferentes linguagens a que têm acesso, independentemente de dominarem ou não o código escrito.

Outra situação interessante pode ser observada na produção de Branca de Neve. Ela realiza a atividade de forma silenciosa, mas primeiro escreve o próprio nome, depois o nome do Pedro e, por fim, insere várias letras entre o nome dela e o do livreiro. Branca de Neve utilizou as letras L, U, Z, E para dizer “*obrigado*” e se reservou o direito de expressar o sentimento de gratidão. A palavra obrigado utilizada por ela é carregada de uma entoação expressiva que dá sentido ao seu enunciado, porque contém um tom emocional-volitivo, pois é verdadeiro e reflete a alegria de ter ganhado o livro que desejava. Nesse caso, a *entoação expressiva* é um dos recursos para expressar “[...] a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso” (BAKHTIN, 2000, p. 309).

Ao observarmos o texto, consideramos importante compreender o conjunto de letras que Branca de Neve utiliza, porque ela retorna com as letras B e O (Foto 95), com o intuito de escrever o nome do Pedro, que já fora escrito no momento em que formulou o pedido do livro de dinossauros, em dias anteriores. Mesmo tendo se passado dois dias, Branca de Neve manteve as mesmas letras para escrever o nome dele.

Foto 95 – Texto de Branca de Neve



Fonte: Da autora.

Defendemos, então, que o trabalho de produção de textos com sentido liberta as crianças de exaustivas atividades de cópias de letras, nomes e frases na educação infantil, cuja concepção de texto está vinculada à aquisição de um código linguístico que se fundamenta somente na transcrição do oral para o escrito e vice-versa. Entendemos que esse tipo de apropriação (som/letra, letra/som) é de fundamental importância para a alfabetização, porém acreditamos que ele se dará como consequência de um processo em que a criança, ao produzir textos que tenham sentido para ela e com a mediação qualificada dos professores, terá a oportunidade de refletir sobre as unidades menores da língua, pois a linguagem escrita é uma função psicológica superior que se desenvolve por meio das relações que a criança estabelece no contexto social, por isso é dependente de mediação e de sentido.

Ressaltamos, entretanto, que, nesse momento, Branca de Neve não desenha. Nesse contexto, quando pensamos a relação desenho e escrita, por que temos esse tipo de resposta? Por que ela não desenha como Gabriela? Podemos pensar que a escrita expressa tudo que desejou dizer e, por isso, não precisou de desenhos?

Entendemos que os dados analisados apontam para o fato de que a linguagem utilizada nesse contexto reflete formas diferentes da percepção da realidade, pois Gabriela e Branca de Neve apreenderam, a partir das suas experiências, que a linguagem, de certa forma, assume uma dupla função: de comunicação e de expressão do pensamento. Essa dupla função ajudou-as a organizar diferentes modos de dizer, de assumir uma atitude responsiva (seja por meio de desenho, seja pela escrita) e também de expressar o pensamento trazendo para esses enunciados os fatores culturais e os significados alcançados por meio de interações profícuas existentes nas relações e nos grupos sociais de que fazem parte.

5.2.6 Escritas para o vendedor de livros

No último dia de nossa pesquisa, fomos até a escola para nos despedirmos das crianças e dos professores. Quando chegamos, havia um vendedor ambulante de livros comerciais distribuindo panfletos para todas as pessoas que se aproximavam do portão da escola. Quando entramos na sala, as crianças estavam muito animadas e escolhiam os livros, brinquedos, CDs e DVDs que gostariam de ter, pois

o panfleto divulgava todos esses materiais. Como a professora ainda não havia chegado, iniciamos a roda de conversa e propusemos uma atividade de produção a partir do movimento discursivo instituído pela presença do vendedor de livros no portão da escola. A discussão girou em torno das diferentes opiniões que tinham: algumas crianças achavam que o vendedor ambulante daria os livros e os CDs para elas, e outras diziam que teriam que comprá-los. Disseram, inclusive, que havia brinquedo/livro que valia 1.000 dólares, pois identificaram os valores/números de cada material, confirmando que já haviam se apropriado desse conhecimento. Lemos e mostramos todos os livros que estavam no panfleto (Foto 96) e elas iam identificando os de que mais gostavam.

Foto 96 – Panfleto



Fonte: Da autora.

Para dar continuidade à conversa, pedimos que elas escolhessem no panfleto o que gostariam de comprar ou de ganhar: livro, DVD, quebra-cabeça ou outro brinquedo. Feitas as escolhas, demos papel e pedimos que eles escrevessem para o vendedor, pois entregaríamos as cartinhas para ele. Selecionamos a atividade de Gabriela, Princesa e Barbie para a análise desse evento, cujo interlocutor, como já dissemos, foi o vendedor ambulante que apareceu no portão da escola.

Gabriela senta ao lado de Princesa e inicia a atividade fazendo uma imitação de letra cursiva. Rapidamente para e começa a copiar o título de um dos livros que quer

ganhar e que se encontrava escrito no panfleto. Ela então inicia um diálogo com Princesa:

Gabriela: livro de princesa... o::lha... o que você gosta... ((referindo-se à Princesa que está sentada ao seu lado))

Princesa: eu vou escolher essa...((mostrando um livro no panfleto)) por que você não escolhe dois comigo, ah::? ((referindo-se à Gabriela que havia feito somente a escolha de um livro)) ... você vai escolHÊ só um?

Gabriela: eu vou escolher da oncinha e do pisca-pisca... ((mostrando no panfleto. Gabriela começa a copiar o nome do livro... TURMA DA...))

Pelo excerto, podemos perceber que Gabriela e Princesa dialogam no sentido de convencer uma a outra de qual seria a melhor opção de escolha. Os argumentos são convincentes, porém não tão eficientes, pois cada uma faz a sua escolha individualmente. Depois desse momento, Gabriela segue silenciosa fazendo letra cursiva e iniciando a cópia do título do livro. Enquanto isso, Princesa dialoga consigo mesma.

Princesa: eu vô escolHÊ... princesa... uma princesa... para duas princesas... Prin-ce-SA... ((enquanto fala, aponta com a canetinha para o panfleto, como se estivesse lendo/soletrando o que estava escrito. Volta-se para a sua folha e começa a escrever com letra bastão. Depois marca um x na frente do que escreveu)) ...prin-ce-sa... sim... eu quero... ((faz silêncio e depois continua a escrever e a falar enquanto escreve)) coraÇÃO... ((inicia com uma escrita cursiva)) ...quero tudo o que tem no livro... e:: é dois::: qual é esse daqui tia? ((voltando-se para a pesquisadora))

P: princesas...

Princesa: e esse pra baixo?

P: esse daí? *História para meninas*...

Princesa: os dois?

P: é Princesas... e esse *História para meninas*... Princesa... por que você trocou de letra aqui? na hora que você foi escrever... por que você estava fazendo com essa letra e agora você fez assim?

Princesa: é porque essa letra tava feia... eu vô fazê outra coisa por cima... ((começa a escrever com a letra bastão por cima da cursiva))

P: que outra coisa por cima você tá fazendo?

Princesa: aqui ó...

P: mas é o que você tá fazendo por cima?

Princesa: bê... cê... éle... ((apontando e falando o nome das letras que havia feito))

P: e embaixo... o que você tinha feito e depois colocou as letras por cima?

Princesa: isso daqui... ((apontando para as letras do panfleto))

P: mas era letrinha que você tinha feito? ((balança a cabeça que sim)) e agora? você fez o bê e o cê por cima? por quê?

Princesa: porque sim... porque eu quero fazer... esse daqui é u::: uma foto:::

P: foto de quê?

Princesa: foto de::: XIS...

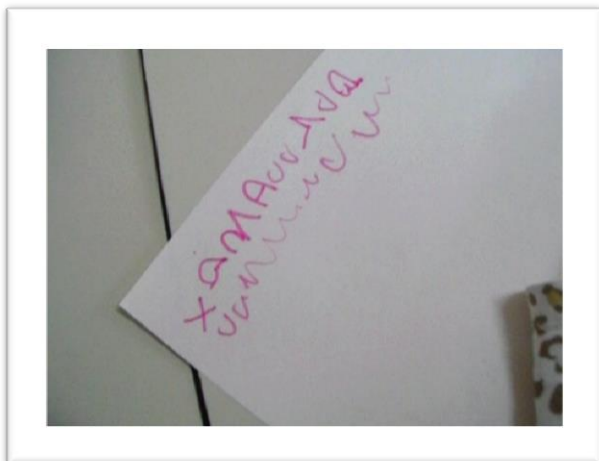
P: foto de xis? mas você tá escrevendo pro rapaz?

Princesa: tô... que eu quero esse e esse... ((apontando para os dois livros que escolheu no panfleto e que havia feito um X, indicando sua escolha))

De acordo com esse diálogo, enquanto fala o que deseja e da forma como deseja, Princesa escreve utilizando letra bastão e alguns rabiscos. Após a escrita, ela “lê” o que escreveu e marca um X no canto esquerdo (no início da escrita), exatamente como era para fazer no folheto, pois nele havia um espaço para marcar um X na opção desejada. Certamente esse tipo de ação foi aprendida nas vivências do seu meio cultural. Em seguida, inicia com a imitação da escrita cursiva, como já era de costume em suas produções, porém, ao ser questionada pela pesquisadora sobre o porquê da mudança de letras, justifica que a letra estava feia e faz a letra bastão por cima.

Pensemos, então, na cópia realizada por essas duas crianças. Qual sentido foi instaurado para que elas realizassem tal ato? O que provocou nelas o desejo de reproduzir o que estava posto? Acreditamos que esse processo se desencadeou primeiro porque sabiam que aquele era o título do livro que desejavam e que ele poderia ser lido por outras pessoas, pois era isso que observavam em suas experiências (Fotos 97 e 98). Segundo porque, de certa maneira, consideram relevante a própria rotina da sala de aula, pois, muitas vezes, como proposta de atividades, elas tinham que copiar o nome dos colegas a partir das escritas da professora.

Foto 97 – Texto de Princesa



Fonte: Da autora.

Foto 98 – Texto de Gabriela



Fonte: Da autora.

Princesa e Gabriela, além da tentativa de fazer cópias dos títulos dos livros, copiaram também os desenhos de borboletas e corações que havia no panfleto (Fotos 99 e 100), revelando novamente as práticas às quais estavam acostumadas, que era copiar desenhos feitos no quadro pela professora ou, então, dos livros de literatura que eram emprestados para que copiassem os desenhos deles, ou seja, numa concepção etapista que “aprendessem a desenhar”. Qual a relação que fizeram, então, entre o desenho e a escrita a partir dessas condições de produção?

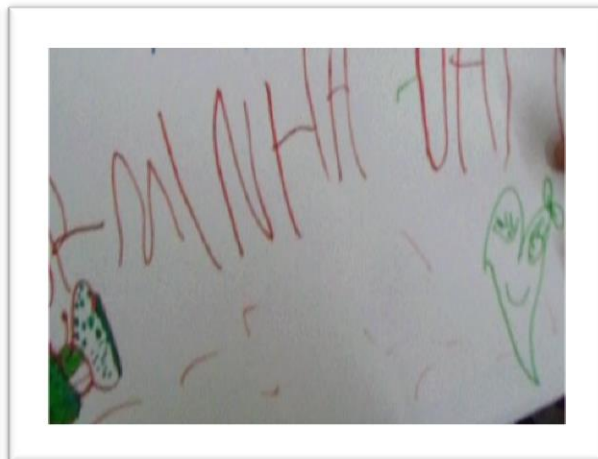
Certamente essa relação não se constitui como um dizer, como um ato responsivo a partir de um diálogo, nascido da interação verbal. A nosso ver, estabelece-se como imitação, como reprodução mecânica, sem reflexão ou processo de criação que deveriam fazer parte da vida desses sujeitos que são históricos e totalmente potencializados para a ação criadora, criativa e inventiva. Acreditamos que as práticas às quais essas crianças estavam conformadas as impediram de se enunciarem, de trazerem os seus dizeres, palavras e contrapalavras, constituindo-as como autoras de seus textos e não simplesmente como copistas, pois certamente todo movimento discursivo instituído era provocativo no sentido de levar as crianças a produzirem textos.

Foto 99 – Cópia dos desenhos de Princesa



Fonte: Da autora.

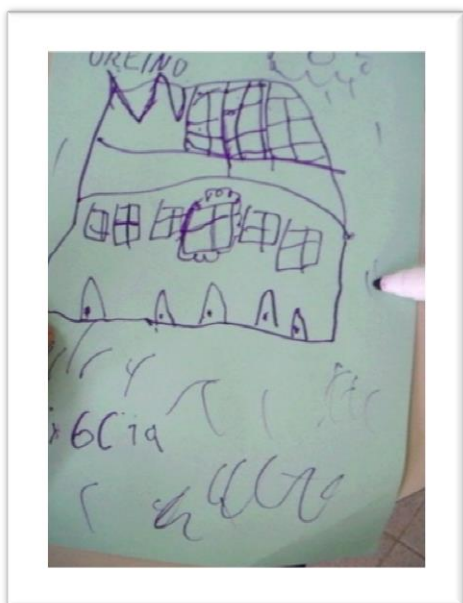
Foto 100 – Cópia dos desenhos de Gabriela



Fonte: Da autora.

Interessante pontuarmos que o mesmo acontece com Barbie. Ela primeiro tenta copiar *O reino das frutas* (copia somente O REINO) e, depois, na parte inferior da folha, parece-nos que ela tenta copiar *Histórias da Bíblia*, porém aparece somente a palavra Bíblia, que são os dois livros que ela quer ganhar. Contudo, diferentemente de Princesa e Gabriela que, além dos títulos dos livros, copiam as borboletas e corações do panfleto, Barbie desenha uma casa (Foto 101) e nos diz que desenhou, porque na hora em que o rapaz receber a carta ele vai saber qual é a casa dela.

Foto 101 – Texto de Barbie



Fonte: Da autora.

Considerando a resposta de Barbie, enfatizamos a necessidade de, no interior da sala de atividades, buscarmos, continuamente e por diferentes formas, certificar-nos dos sentidos produzidos pelos sujeitos nas várias situações de interlocução efetivadas, pois entendemos que é o professor (outro na relação dialógica) que atribuirá sentido às intenções das crianças, juntamente com seus gestos e sua fala. As explicações dadas para textos prontos, sem dialogar com as crianças, podem se afastar das intenções, do seu dizer. No que diz respeito à relação desenho e escrita, poderíamos supor que o desenho de Barbie não mantivesse relação com a escrita, mas a informação dada oralmente por ela permite-nos compreender que ele compõe o seu texto, pois está dentro de um contexto onde consegue perceber o destinatário para o qual escreve e tem clareza da finalidade de suas produções. Para Smolka (2001, p. 61),

[...] a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do 'outro' como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento).

Portanto, concluímos que as condições de produção para a elaboração de um texto estão dispostas de maneira que a criança tenha para quem escrever e saiba para que e o que escrever, tornando sua atividade integrada aos momentos de sua vida em que existe sempre uma motivação para produzir textos, ou seja, para dialogar com o outro, e onde as relações entre o desenho e a escrita surgirão como formas de enunciação, de produção de sentidos, de linguagem, pois

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo (VIGOTSKI, 2000, p. 481).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: TECENDO SONHOS...

É na vida e, por meio da linguagem, que as crianças se constituem sujeitos e, nesse momento, em que iniciamos nossas considerações finais, dando, por ora, um acabamento aos nossos estudos, precisamos olhar/compreender/observar cuidadosamente todo o nosso *corpus* de pesquisa, ou seja, tudo o que foi produzido durante nossa inserção em campo para que, por meio de nossos escritos, possamos dialogar de forma “alteritária”, responsivamente e com responsabilidade, com os sujeitos que nos acolheram e que constituíram exotopicamente o nosso olhar. Na concepção bakhtiniana, a linguagem não é um sistema acabado, mas um processo, um constante devir e é nessa perspectiva que buscamos elaborar nossos dizeres, pois:

A língua existe não em si e por si, mas apenas na relação com aquele organismo individual, que é a enunciação concreta, o ato verbal concreto. Apenas por meio da enunciação, a língua participa da interação social, recebe suas energias vitais, torna-se realidade [...] (BAKHTIN, 2011, p. 83).

Assim, nossas enunciações, no percurso de análises, visaram ***investigar as relações entre desenho e escrita elaboradas por crianças de quatro anos de idade que frequentavam uma instituição de educação infantil***, a partir do processo de produção de textos orais e escritos, aqui entendidos como enunciados, pois concebemos escrita e desenho como processos enunciativo-discursivos que estão em constante relação.

Com o intuito de compreendermos como se constituíram essas relações, observamos, inicialmente, as práticas de uma sala de atividades e percebemos que, para algumas crianças, não existiam indiferenciações entre uma e outra linguagem, entretanto, elas eram estimuladas a realizar essa distinção, pois o fazer do professor, arraigado nas práticas construtivistas, objetivava que elas conseguissem, por meio das orientações dadas, bem como dos materiais que eram disponibilizados, distinguir o desenho e a escrita para, assim, aprender, conforme Ferreiro e Teberosky (1985), a escrever. Nesse sentido, as crianças eram orientadas a usar lápis de cor para desenhar e lápis grafite para escrever as letras do próprio

nome, limitando, desse modo, as práticas de uso dos materiais escolares e as possibilidades de exploração.

Apesar dessas condições de produção, para algumas crianças, desenhar era a mesma coisa que escrever e escrever o mesmo que desenhar; outras entendiam que podiam escrever nomes e desenhar nomes por meio das letras, entretanto, ao serem questionadas, essas crianças não sabiam como fazer para escrever outras palavras que não fosse o próprio nome e, por isso, ao solicitarmos que escrevessem, elas desenhavam. Observamos ainda que pouquíssimas crianças compreendiam as propriedades do desenho e da escrita, utilizando tanto uma quanto outra linguagem com liberdade e criatividade, entretanto, mesmo sinalizando que já percebiam distinções, o objetivo da escola ainda não havia sido alcançado.

Essas situações nos levaram a refletir sobre como estavam instituídas e, dessa forma, inferimos que a própria escola, a partir da interpretação de determinadas concepções teóricas, acaba produzindo, ou melhor, levando a uma cultura escolar que, obrigatoriamente, impõe essa distinção para que a criança possa entrar no mundo da escrita, privilegiando a escrita em detrimento de outras linguagens.

Tais práticas encontram respaldo, por exemplo, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, do ano de 1998. No v. 3 (Conhecimento de Mundo), ele aborda diferentes linguagens (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem oral e escrita,...) separadamente. Cada uma delas é apresentada com objetivos e conteúdos específicos, assim como orientações também para o professor, tudo de forma bem fragmentada, compartimentada, como se a aprendizagem de cada uma dessas linguagens acontecesse separadamente.

Essa fragmentação e a necessidade de dicotomização das linguagens, particularmente da escrita e do desenho, levam-nos a pensar que pesa sobre a falta de sucesso no ensino da linguagem escrita, dentre outros fatores de diferentes ordens (sociais, econômicos etc.), essa fragmentação no processo ensino-aprendizagem das linguagens. Surge, então, uma questão a ser pensada: será que, se trabalhássemos, não numa perspectiva de dicotomização das linguagens no início do processo de aprendizado da escrita, mas numa perspectiva de integração entre elas, os resultados na educação seriam diferentes? Essa é uma pergunta que

não conseguiremos aprofundar neste texto. Nossas análises indicam, no entanto, a necessidade e importância de práticas de ensino menos fragmentadas.

Nesse sentido, nos últimos anos, documentos orientadores para a educação infantil iniciaram um processo de mudança, ao conceberem a criança como um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2010, p. 12).

Essa concepção presente nas Diretrizes Curriculares que foram elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC), lançadas pela Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, avança no sentido de pensar a criança como sujeito histórico que, nas relações e práticas cotidianas e escolares, produz cultura e conhecimentos. Nessa direção, Gontijo (2012, p. 3), assinala:

A criança é pensada, nas Diretrizes Curriculares, como sujeito histórico, ou seja, a ênfase não é mais em um sujeito psicológico que passa por etapas previamente definidas, mas de um sujeito que, por ser histórico, se constitui como tal, ao longo da sua vida e nas relações com a sua família, com a comunidade e com as pessoas do ambiente educativo escolar. Dessa forma, as crianças não estão sentenciadas a passar por processos de desenvolvimento previamente definidos e sobre os quais nem ela, nem o seu entorno social têm participação.

Tendo em vista a citação acima e as nossas análises, seria realmente necessário distinguir desenho e escrita para iniciar o processo de aprendizagem? Quem define essa necessidade? Certamente, as teorias que, muitas vezes, são indiferentes aos sujeitos e impõem comportamentos considerados “necessários” do ponto de vista das teorias.

Na linha dos avanços observados, particularmente, nos documentos oficiais, as Diretrizes Curriculares definem também os objetivos da Proposta Pedagógica das instituições de educação infantil, cujo intuito deve:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e *articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens*, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18, grifo nosso).

Com relação à citação acima, é preciso chamar a atenção para a palavra *articulação* de conhecimentos e de diferentes linguagens. As práticas observadas indicam a impossibilidade dessa articulação e as próprias teorizações no campo da alfabetização têm levado à desarticulação de linguagens. Nesse contexto, é importante lembrar, conforme tratado em capítulo anterior, que Vigotski (1929, 1996) foi o primeiro, no campo da Psicologia, a pensar o desenvolvimento da linguagem escrita articulado ao processo de desenvolvimento de diversas linguagens (gestual, imagético etc.), integrando-o, portanto, ao processo mais amplo de desenvolvimento da linguagem infantil. Depois dos estudos desse autor e de seus colaboradores (Luria, por exemplo), a partir dos anos de 1980, com a divulgação dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), as práticas de ensino da linguagem escrita têm sido muito sustentadas na dicotomização de linguagens: é preciso diferenciar desenho e escrito; é necessário distinguir letras e números, letras e sinas diacríticos etc. Com relação a esse aspecto, acreditamos que as Diretrizes Curriculares (2010) também avançam, ao assinalar que:

[...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem [...] a *indivisibilidade* das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança (BRASIL, 2010, p. 19, grifo nosso).

Cabe, então, a partir dessas Diretrizes Curriculares, assegurar a construção de práticas pedagógicas que não dicotomizem as linguagens.

Apesar da própria teoria e das práticas que apontam a necessidade de distinção entre desenho e escrita para que a criança se aproprie da linguagem escrita, sustentamos a tese, por meio das análises e das atividades que propusemos aos escritores-desenhistas, de que ***as diferentes formas de linguagem mantêm relações entre si no curso do processo de apropriação da linguagem escrita***,

pois, nesse processo de coexistência, ampliam a imaginação criadora, deixando marcas singulares e idiossincráticas em seus textos, mostrando a forma como compreendem e se constituem no mundo e, sobretudo, aprendem a escrita não como uma técnica, mas como linguagem.

De modo geral, nossas análises também indicam que a apropriação da linguagem escrita terá sentido somente se pensarmos a produção de textos a partir das relações estabelecidas entre a vida e a cultura, entre a escola e a sociedade da qual a criança faz parte. Nessa perspectiva, entendemos que tanto o desenho como a escrita são produções discursivas e não criações individuais, quando se constituem e são aprendidas na inter-relação da criança com seus pares, na dinâmica da vida. Nesse sentido, a produção de textos é essencial, pois é por meio dessa atividade que a criança percebe que pode produzir formas diferenciadas de linguagem. Como assinala Bakhtin (2010a, p. 209),

[...] a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem seja ela qual for o seu campo de emprego [...] está impregnada de relações dialógicas.

Finalizamos, por ora, reafirmando o pressuposto de que, como práticas sociais, as diferentes formas de linguagem precisam ser pensadas discursivamente, levando em consideração as condições efetivas dos sentidos produzidos pelos escritores-desenhistas, por meio das relações dialógicas que se constituem, cotidianamente, nos *espaçostempos* das instituições de educação infantil.

REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010b.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.p. 348.

_____. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação: a palavra na vida e na poesia introdução ao problema da poética sociológica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL; Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: MEC. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 31 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: **Censo 2010**. Brasília: IBGE, 2010.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Síntese de indicadores sociais (SIS)**. Brasília: IBGE, 2012.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 5692/71. Brasília: 1971.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). **Classificação Brasileira de Ocupações**: CBO 2002. Brasília: MTE, 2002.

CAVATON, Maria Fernanda Farah. **A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos**. 2010. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de Alekséi Nikoláyevich Leontiev. **Caderno CEDES**, São Paulo: Campinas, v. 24, n. 62, abr. 2004.

ESPÍRITO SANTO. Prefeitura Municipal de Vila Velha. **Projeto Político-Pedagógico da UMEI “Tia Nenzinha”**. Vila Velha, 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno CEDES**, São Paulo: Campinas, v. 24, n. 62, abr. 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. de Oliveira; AQUINO, Zilda G. Oliveira. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p.102-123.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Maria Teresa. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Autores Associados, n. 116, jul. 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓES, Margarete Sacht. **As marcas da cultura nos desenhos das crianças**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2009.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A escrita infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

_____. **A alfabetização na educação infantil**. 2012.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IABELBERG, Rosa. **Interações entre a arte das crianças e a produção de arte adulta**. Trabalho apresentado na 17º Anpap - Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Panorama da Pesquisa em Artes Visuais. Florianópolis, 2008.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado na criança**: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.

KUHLMANN, Moysés Junior. Educando a infância brasileira, In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 469-496.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Inter-relação entre oralidade, desenho e escrita**: o processo de construção do conhecimento. São Paulo: Robe/Cabral Editorial, 1995.

LEITE, Maria Isabel. A criança desenha ou o desenho *criança*? A ressignificação da expressão plástica de crianças e a discussão crítica do papel da escrita em seus desenhos. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Arte, infância e formação de professores**: Autoria e transgressão. São Paulo: Papyrus, 2006. p. 64-65.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LURÇAT, Liliane. **Pintar, dibujar, escribir, pensar**: el grafismo em el preescolar. Madrid: Cincel, 1988.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alekséi Nikoláievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Icone, 2010. p. 143-189.

MERRIAM, S.B. **Case study research in education**: a qualitative approach. São Francisco: Jossey Bass, 1988.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **As muitas faces da história**: nove entrevistas. São Paulo: Editora Unesp, 2000. p. 269-306.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento na criança**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PIAGET, Jean. Comentário de Piaget sobre as observações críticas de Vygotsky concernentes a duas obras: “A linguagem e o pensamento da criança” e “O raciocínio da criança”. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, p. 69-77, out./dez.1990.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, 2000.

SERAFIM, Mônica de Souza. **A construção da imaginação da criança**: do desenho à escrita. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 10. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

SOBRAL, Adail. Ético e estético. Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto; 2012.

STERN, Arno. **Uma nova compreensão da arte infantil**. Tradução de Lya Freire. Lisboa: Livros Horizontais, 1962.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A imaginação e a arte na infância**. Lisboa: Ed. Relógio d'Água. 2009.

_____. **Psicologia da arte**: Lev Semenovich Vygotsky. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **La imaginación y el arte em la infância**. Madrid – Espanã: Ediciones Akal S.A., 2003.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. t. III, p. 183-206.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: A. Machado Libros, AS, 2001. t. II, p. 181-286.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROTOCOLO DE PESQUISA

Vila Velha (ES), outubro de 2012.

À UMEI:

A/C:

Apresento a síntese do projeto de pesquisa intitulado “*AS RELAÇÕES ENTRE DESENHO E ESCRITA NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA*”, orientado pela professora Dra. Claudia Maria Mendes Gontijo, no Curso de Doutorado em Educação/Ufes, tendo como linha de pesquisa Educação e Linguagens, com o objetivo de estabelecer parceria com essa unidade de ensino, para o desenvolvimento deste trabalho. Essa escola foi selecionada com base na sua localização e por apresentar, em seu Projeto Político-Pedagógico para a Educação Infantil, uma proposta de ensino-aprendizagem pautada no trabalho com a escrita e o desenho.

Perfil do pesquisador

Dados pessoais

Nome: Margarete Sacht Góes

Endereço: Rua Hortência, nº 210, Santa Paula, Vila Velha/ES

Telefone: 3244-2426 e 99232-0940

CEP: 29126-168

Idade: 44 anos

Naturalidade: Santa Teresa

Estado civil: Casada

Local de trabalho: Colégio Marista Nossa Senhora da Penha

Cargo: Coordenadora Pedagógica da Educação infantil e 1º ano do Ensino Fundamental

Experiência profissional

Atualmente atuo como Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental no Colégio Marista Nossa Senhora da Penha em Vila Velha. Trabalho nessa instituição desde 1990. No período inicial, exerci a função de professora sempre na área da Educação Infantil com crianças de três a seis anos de idade. Minha maior experiência, durante esse tempo, foi na sala de alfabetização. Atuei de 2006 a 2008 na Coordenação Pedagógica da Educação Infantil e de 2008 a 2011 na Coordenação Pedagógica da 1ª Fase do Ensino Fundamental. Em experiências anteriores (1986 a 1990), trabalhei como professora também com crianças da Educação Infantil. Em 2010, exerci o cargo de pedagoga na Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental Marcilio Dias.

Síntese do projeto de pesquisa

Título: *AS RELAÇÕES ENTRE DESENHO E ESCRITA NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA*

Objetivo da pesquisa

Compreender as relações entre desenho e escrita elaboradas por crianças de quatro anos de idade que frequentavam uma instituição de educação infantil.

Público-alvo: Professora e crianças de quatro anos.

Requisitos para a seleção da turma: Interesse da professora regente pela pesquisa.

Metodologia: Pesquisa qualitativa com abordagem sócio-histórica

Utilizarei a pesquisa qualitativa com abordagem sócio-histórica como metodologia para este trabalho, considerando o objetivo do estudo. Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados formulários para análise de documentos e, para coletar e registrar os dados, adotarei a técnica da observação participante com produção de diário de campo e entrevista semiestruturada. Os registros dos dados serão

complementados por meio de fotografias, gravação em áudio e vídeo e análise de desenhos e escritas produzidos durante o processo. Os dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos e autorização da participação dos alunos pelas famílias. O trabalho será realizado a partir de negociações com os sujeitos envolvidos na pesquisa no decorrer do estudo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados no texto da tese e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicito, por meio da assinatura deste Termo de Consentimento, sua autorização para que eu possa efetuar a pesquisa.

Nome do profissional	Função	Assinatura	Telefone
	Professor		
	Pedagoga		
	Diretor		

Vila Velha, fevereiro de 2013.

Margarete Sacht Góes

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Vila Velha, ES, _____ de _____ de 2013.

Atuo como Coordenadora Pedagógica da Educação infantil e 1º ano do Ensino Fundamental no Colégio Marista Nossa Senhora da Penha e, atualmente, estou realizando Curso de Pós-Graduação, em nível de Doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação e Linguagens, da Universidade Federal do Espírito Santo. O objetivo desta pesquisa é compreender as relações entre desenho e escrita elaboradas por crianças de quatro anos de idade que frequentavam uma instituição de educação infantil.

Para realizar minha pesquisa, para registro dos dados produzidos, incluirei entrevistas, registros gráficos das crianças, registros em diário de campo, gravações em áudio e vídeo, fotografias das crianças em atividades de desenho e escrita, bem como da interação comunicativa na sala de atividades.

Nesse sentido, solicito a autorização dos senhores e/ou senhoras para utilizar as imagens por mim captadas, as gravações realizadas na sala de atividades e as produções escritas por seu (sua) filho (a) ou criança que esteja legalmente sob a sua responsabilidade. Esclareço que os dados coletados serão utilizados estritamente para análise, e os nomes das crianças não serão divulgados. Quando for necessário me referir a elas, utilizarei nomes fictícios, resguardando totalmente a identidade dos (das) participantes da pesquisa. Os dados coletados serão apresentados na tese e poderão ser utilizados para publicação.

Com este estudo, a minha intenção é contribuir para a melhoria da qualidade do embasamento teórico do professor sobre o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças da educação infantil.

Margarete Sacht Góes

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Eu, _____, responsável por
_____,
estudante da Escola _____,
autorizo sua participação no projeto de pesquisa "***As relações entre desenho e escrita no processo de desenvolvimento da linguagem escrita***", de autoria da doutoranda Margarete Sacht Góes – PPGE/Ufes, concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura _____ RG: _____

Vila Velha, _____ de _____ de 2013.

APÊNDICE C – MODELO DE FORMULÁRIO DE PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE³¹

Dia da observação: _____	
Local da observação: _____	
Duração da observação: _____	
Anotações descritivas	Anotações reflexivas

³¹ Este modelo foi adaptado a partir da sugestão de Moreira e Caleffe (2008).

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A CRIANÇA

1. Dados de identificação

a) Nome: _____

b) Quantos anos têm: _____

c) Data do aniversário: _____

2. Sobre desenho-escrita

a) Você gosta de desenhar?

b) Quando você desenha?

c) E escrever? Você gosta?

d) Quando você costuma escrever?

e) Quando você escreve, você também desenha?

f) E quando você desenha, você costuma escrever?

g) O que você mais gosta de fazer, escrever ou desenhar? Por quê?

APÊNCIDE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

1. Dados de identificação

a) Nome: _____

b) Escola em que trabalha: _____

c) Data: _____

2. Formação acadêmica

a) Nível de formação: _____

b) Instituição onde recebeu a titulação: _____

3. Experiência profissional

a) Período de exercício no magistério: _____

b) Já atuou como docente em salas de educação infantil? _____

c) Quantos anos? _____

d) Período de atuação na atual escola: _____

4. Sobre desenho-escrita

a) Para você, quando uma criança “desenha” e quando ela “escreve”?

b) No processo de desenvolvimento da linguagem, como você percebe a relação que a criança faz do desenho com a escrita?

c) Você já participou de palestras ou curso que foquem essa temática? Quantas vezes? Em que ano?

d) Em sua escola, você recebe alguma orientação sobre como trabalhar com o desenho e a escrita? Explique.

e) As crianças podem escolher os momentos de desenhar ou eles sempre acontecem a partir da orientação do professor?

f) Existe algum preparo prévio das crianças para a realização de desenhos-escritas? _____

APÊNDICE F – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

1. Nome da criança: _____

2. Endereço completo: _____

3. Dados pessoais:

a) Data de nascimento _____ / _____ / _____

b) Idade: _____

c) Sexo: _____

d) Algum problema relacionado com a saúde? _____

Qual? _____

4. Dados da vida escolar:

a) Com que idade frequentou pela primeira vez um espaço escolar? _____

b) Como se relaciona com os amigos e professores? _____

5. Dados familiares:

a) Pessoas que moram com a criança. Quantas e quais?

b) Pai: _____

Profissão: _____

Trabalho atual: _____

Grau de instrução: _____

c) Mãe: _____

Profissão: _____

Trabalho atual: _____

Grau de instrução: _____

d) Responsável: _____

Profissão: _____

Trabalho atual: _____

Grau de instrução: _____

APÊNDICE G – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Instrumento de pesquisa a ser utilizado para coletar informações destinadas à escola-campo.

1. Nome da escola:

2. Endereço:

3. Dados históricos:

4. Bairros de origem da clientela:

5. Aspectos físicos:

a) Número de salas de aula: _____

b) Condições da sala de aula: _____

c) Possui biblioteca? _____

d) Possui sala ambiente? _____

Quais? _____

e) Possui sala de professores, sala de direção, coordenação pedagógica, secretaria? Outras? _____

f) Possui refeitório? _____

g) Possui área livre? Parquinho? Quadra de esportes?

h) Como são utilizados?

6. Organização das turmas:

a) Média de alunos por turma: _____

b) Número de alunos por turno:

Matutino: _____ Vespertino: _____ Noturno: _____

c) Número de turmas por turno:

Matutino: _____ Vespertino: _____ Noturno: _____

d) Organização das turmas:

Matutino	Vespertino	Noturno

7. Recursos Humanos:

a) Número de professores por turno:

Matutino: _____ Vespertino: _____ Noturno: _____

b) Composição do corpo técnico-administrativo:

c) Faxineiras e merendeiras:

d) Pessoal de apoio:

8. Recursos materiais:

a) Tipo de material pedagógico existente na escola?

b) Recursos audiovisuais:

c) Como são utilizados e com que frequência?

9. Rotina escolar:

a) A chegada das crianças na escola:

b) O recreio:

c) O intervalo entre as aulas:

d) O momento da saída:

e) Outras atividades:

APÊNDICE H – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES

1. Aspecto físico:

- a) Dimensão espacial: _____
- b) Mobília: _____
- c) Há ambientes específicos na sala de aula? Quais? _____

2. A turma:

- a) Número de alunos: Meninas: _____ Meninos: _____
- b) Forma de organização da turma no espaço físico: _____

- c) Número de alunos ingressantes este ano? _____

3. Sobre o trabalho coletivo:

- a) Há regras para orientar o trabalho e a organização diária: _____

- b) São explicitadas? Como?

- c) São cobradas? Como?

APÊNDICE I – FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR E DO CORPO DOCENTE

1. A comunidade escolar:

a) Como é a atuação dos pais na escola? _____

b) Como é o perfil da comunidade que a escola atende?

c) Existe na comunidade algum Conselho de moradores para atuar junto à escola?

_____ Qual? _____

2. Processo pedagógico:

a) O que a escola tem oferecido para os professores em termos de formação continuada?

b) Como a escola mantém a qualidade dos processos pedagógicos?

c) O trabalho com o grafismo na escola está ancorado em qual perspectiva pedagógica?

d) Como esses saberes foram construídos/instituídos nas práticas educativas?

e) Quais documentos nortearam esse trabalho?

APÊNDICE J – RELAÇÃO DE DIAS UTILIZADOS NO TRABALHO EM CAMPO

Meses

Fevereiro	18	20	25	27							
Março	6	11	13	18	25	27					
Abril	01	03	10	15	17	22	24	29			
Maio	06	08	20	22	27	29					
Junho	03	05	06	10	12	17	19	24	26	27	
Julho	03	08	24	26	29	31					
Agosto	05	07	12	14	19	21	26				
Setembro	02	04	16	18	23	25					
Outubro	02	07	09	21	23	28	30				
Total de dias								60			

APÊNDICE K – CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

As tabelas que se seguem foram organizadas com base em informações coletadas nos formulários enviados para as famílias. Essas informações foram relativas ao primeiro semestre de 2013.

UMEI Tubarão

Turma: Infantil 4 (Matutino)

Professora: Joaninha

Tabela 1 – Distribuição das crianças segundo a idade

Idade	F	%
4 anos	13	76,47
5 anos	04	23,53
Total	17	100

Tabela 2 – Distribuição das crianças segundo o gênero

Gênero	F	%
Masculino	08	47,05
Feminino	09	52,95
Total	17	100

Tabela 3 – Distribuição das crianças por experiência escolar anterior na educação infantil

Experiência escolar	F	%
Sim	10	58,82
Não	07	41,18
Total	17	100

Tabela 4 – Distribuição das crianças conforme local de moradia

Bairros	F	%
No próprio bairro da escola	10	58,82
Bairros no entorno da escola	07	41,18
Total	17	100

Tabela 5 – Distribuição das crianças conforme núcleo familiar

Pessoas com quem residem	F	%
Com o pai	01	5,88
Com a mãe	06	35,29
Com o pai e a mãe	09	52,95
Com a avó	01	5,88
Total	17	100

Tabela 6 – Distribuição das crianças conforme número de irmãos

Irmãos	F	%
Um irmão	05	29,41
Dois irmãos	01	5,88
Não tem irmãos	11	64,71
Total	17	100

Tabela 7 – Distribuição das crianças conforme profissão dos pais

Profissão dos pais	F	%
Vigilante	01	5,88
Chefe de segurança	01	5,88
Corretor de seguros	01	5,88
Pedreiro	02	11,77
Ajudante de mecânico	01	5,88
Soldador	01	5,88
Estudante	01	5,88
Encarregado	01	5,88
Tratorista	01	5,88
Não declarado	07	41,19
Total	17	100

Tabela 8 – Distribuição das crianças conforme profissão das mães

Profissão das mães	F	%
Cozinheira	02	11,77
Doméstica	02	11,77
Vendedora	01	5,88
Costureira	01	5,88
Recreadora	02	11,77
Professora	01	5,88
Fiscal de vigilância sanitária	01	5,88
Secretária	02	11,77
Autônoma	01	5,88
Estudante	01	5,88
Não declarado	03	17,64
Total	17	100

Tabela 9 – Distribuição das crianças conforme nível de escolaridade do pai

Grau de instrução do pai	F	%
Ensino fundamental incompleto	00	--
Ensino fundamental completo	01	5,88
Ensino médio incompleto	00	--
Ensino médio completo	05	29,41
Superior incompleto	01	5,88
Superior	00	--
Pós-graduação	00	--
Não declarado	10	58,83
Total	17	100

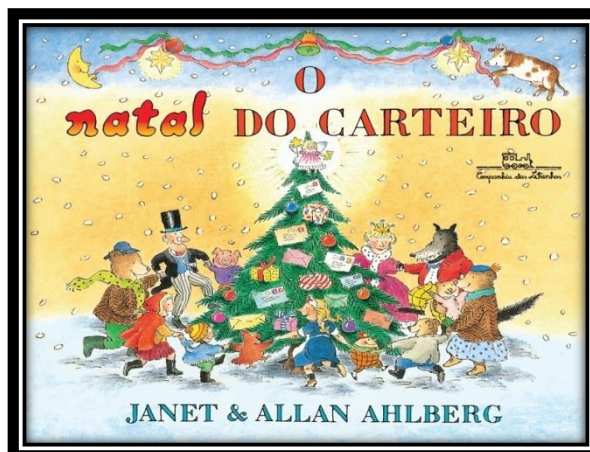
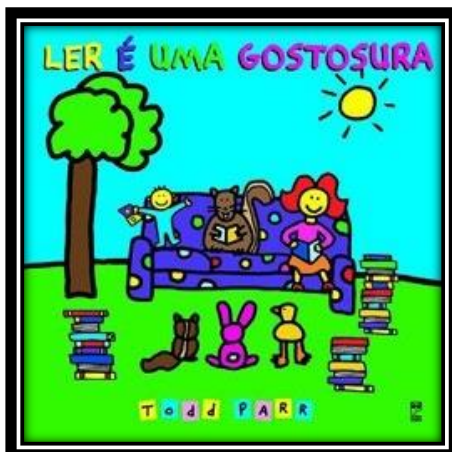
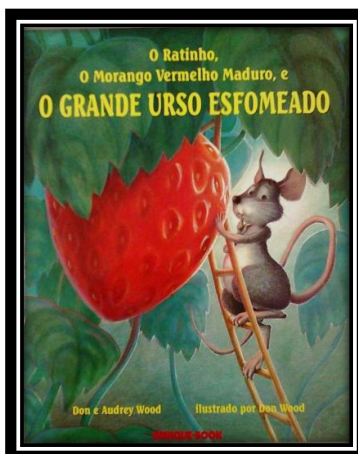
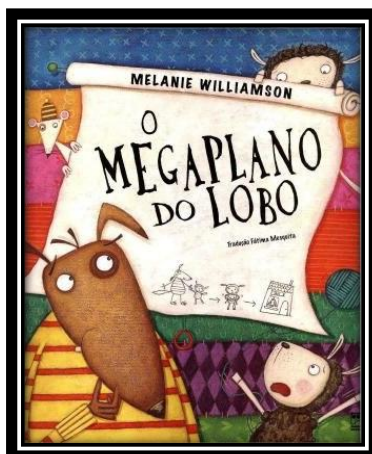
Tabela 10 – Distribuição das crianças conforme nível de escolaridade da mãe

Grau de instrução da mãe	F	%
Ensino fundamental incompleto	01	5,88
Ensino fundamental completo	02	11,77
Ensino médio incompleto	01	5,88
Ensino médio completo	05	29,41
Superior incompleto	02	11,77
Superior	01	5,88
Pós-graduação	00	--
Não declarado	05	29,41
Total	17	100

APÊNDICE L – PROPOSTAS DIDÁTICAS Nº 1, 2, 3, 4, 5

LIVROS UTILIZADOS:

1. **O megaplano do lobo** / Melanie Williamson. Tradução de Fátima Mesquita. São Paulo: Panda Books, 2012. 32 p.
2. **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado** / Texto de Audrey e Don Wood. Tradução de Gilda de Aquino. 2. ed. São Paulo: Ed. Brinque-Book, 2012. 36 p.
3. **O gatinho perdido** / Therezinha Casasanta. Ilustrações de Gaiola. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.
4. **Ler é uma gostosura** / Todd Parr. Tradução de Tatiana Fulas. São Paulo: Panda Books, 2009. 32 p.
5. **O Natal do carteiro**. AHLBERG, Allan; AHLBERG; Janet. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2010.



PROPOSTA DIDÁTICA N° 1

3-6-2013 (segunda-feira)

a) Diálogo inicial: iniciar com a investigação sobre quem possui animais em casa.

— Como cuidam desses animais? Onde eles dormem? O que comem? Esses animais têm nomes? Quais são? Alguém tem fotografia desses animais?

(Deixar que falem à vontade sobre seus bichinhos. Explicar que eu também tenho um animal – meu cachorro “Brutus” – e mostrar a foto dele).

— Além do Brutus, eu tenho alguns amiguinhos que eu trouxe hoje para que todos conheçam: é o lobo, a ovelha, o urso, o rato, o coelho e o gato. Eles são meus grandes amigos e gosto de ajudá-los sempre em tudo o que precisarem. Quem quer conhecer os meus amigos?

(Trazer a caixa com os livros e com os fantoches e apresentá-los às crianças).

— Vocês sabiam que cada bichinho desse tem uma história? Vocês querem ouvir? Mas tem uma coisa muito importante: eles estão com uns probleminhas e nós teremos que ajudá-los. Quem quer ajudar os meus amigos? Então, vamos combinar: vou contar a história e depois, todos nós ajudaremos a resolver os problemas dos meus amigos.

b) Leitura da história: O megaplano do lobo

Parte 1 (leitura do livro até a p. 7): o lobo pode comer somente sopa, pois precisa de uma nova dentadura. Ele só tem um dente e isso o impede de comer carne, por isso teve uma ideia, um “megaplano” para convencer as ovelhas a trabalhar para ele, mas o plano não deu certo.

— Como podemos ajudá-lo? Alguém tem algum plano? O lobo escreveu (e desenhou) o plano dele. Vamos escrever o nosso plano para ajudá-lo? Vou levar todos os planos para o lobo ler...

5-6-2013 (quarta-feira)**a) Leitura da história: O megaplano do lobo**

Parte 2 (leitura do livro até a p. 18): o lobo coloca o plano de hipnotizar as ovelhas em ação, e assim elas começam a trabalhar para ele. Quando ele consegue bastante dinheiro com o trabalho das ovelhas, compra uma dentadura e fica feliz, pois agora pode comê-las.

- Vocês acham correta a atitude do lobo? Podemos maltratar quem nos ajuda? No entanto, uma ovelha acorda da hipnose e descobre o plano do lobo. E agora? Quem poderá ajudá-las? Vamos fazer um plano para ajudar as ovelhas a escapar do lobo? Vou levar todos os planos para as ovelhinhas lerem...

10-6-2013 (segunda-feira)**a) Leitura da história: O megaplano do lobo**

Parte 3 (leitura do livro até a p. 24). Neste dia, contarei o resto da história. Contarei que as ovelhas leram todos os planos das crianças e tiveram uma grande ideia para se livrar definitivamente do lobo.

- Agora vocês precisam me ajudar a escrever alguns combinados para as outras ovelhas tomarem cuidado caso o lobo volte a atacar. Vocês se lembram da história dos três porquinhos? E a história da Chapeuzinho Vermelho? Eles também montaram um plano para se defender do lobo. Vamos escrever o nosso plano?

PROPOSTA DIDÁTICA Nº 2

11-6-2013 (terça-feira)

a) Leitura da história: O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.

Parte 1 (leitura do livro até a p. 25). O ratinho colheu um grande morango vermelho maduro, porém o urso grande esfomeado está atrás dele.

— O que podemos fazer para ajudar o ratinho? Alguém tem alguma ideia? O morango é muito grande! Como faremos? O ratinho está escondido esperando a ajuda de vocês. Vamos escrever nossas ideias que eu levarei para o ratinho.

12-6-2013 (quarta-feira)

a) Leitura da história: O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.

Parte 2 (leitura do livro até a p. 34). Neste dia, levarei morangos para repartir com as crianças, que é a solução encontrada no livro pelo ratinho: comer logo os morangos repartindo com o narrador da história.

Após a degustação dos morangos, podemos propor duas questões para a escrita:

1º - o ratinho pedirá às crianças que escrevam para o lobo contando o que fizemos com os morangos.

2º - o ratinho perguntará às crianças se gostaram dos morangos e contará que ele é especialista em fazer receitas deliciosas de morango. Assim, ele pedirá que as crianças inventem uma receita bem gostosa de morango para que coloque no caderno de receitas dele.

PROPOSTA DIDÁTICA Nº 3

24-6-2013 (segunda-feira)

a) Leitura da história: O gatinho perdido

Parte 1 (leitura do livro até a p. 7). Neste dia, antes de lermos o livro, cantaremos músicas que falem da vida dos gatos e depois conversaremos sobre os animais ou outros objetos que se perdem dos seus donos.

- Que atitudes devemos ter quando isso acontece? Podemos ficar com algo que não nos pertence? (Deixar que contem as experiências deles)

Após contar a história, dizer às crianças que precisamos ajudar a Lelinha e perguntar ao grupo:

- Onde vocês acham que a Lelinha deve procurar o dono do gatinho? O que ela pode fazer para que as pessoas saibam que ela está com um gatinho perdido? Vamos ajudá-la? Que tal perguntarmos para as pessoas da nossa escola?

25-6-2013 (terça-feira)

a) Leitura da história: O gatinho perdido

Parte 2 (leitura do livro até a p. 15). Lelinha saiu perguntando a todo mundo que encontrava se conhecia alguém que havia perdido um “gatinho preto com uma pinta branca na orelha”.

Perguntar às crianças:

- Crianças, a Lelinha falava pra todo mundo que o gatinho tinha a “orelha preta com uma pinta branca”. Como podemos fazer para as pessoas conhecerem o nosso “gatinho perdido”? O que podemos fazer para as crianças das outras salas nos ajudarem a procurar o dono do gatinho perdido?

26-6-2013 (quarta-feira)

a) Leitura da história: O gatinho perdido

Parte 3 (leitura do livro até a p. 23). Ao final da história, Lelinha, finalmente, encontra o dono que lhe dá o gatinho de presente.

- Se você ganhasse um bichinho de alguém, o que você faria? Que nome você daria a ele? Que cuidados você teria com ele? Seus pais deixariam você ficar com ele? Vamos escrever para a mamãe, o papai ou a vovó perguntando se eles deixam vocês terem um gatinho?

PROPOSTA DIDÁTICA Nº 4

5-8-2013 (segunda-feira)

a) Leitura da história: Ler é uma gostosura

Diálogo inicial: neste dia, levarei muitos livros e deixarei que manuseiem à vontade. Observarei como “leem” os livros. Depois de deixá-los trocar de livros e explorá-los à vontade, contarei a história “Ler é uma gostosura”.

Parte 1: leitura do livro até a p. 13. Conversar com as crianças sobre como é gostoso ler.

- Você concorda com o autor do livro que diz que ler é uma gostosura? Você gosta de ler? Para você, por que ler é bom? O que você poderá fazer quando souber ler? Vamos escrever isso? (**escrita para si mesmo**).

7-8-2013 (quarta-feira)

a) Leitura da história: Ler é uma gostosura

Parte 2: terminar de ler a história e iniciar a conversa sobre os tipos de livros que eles gostam.

- Vocês gostariam de ganhar um livro de histórias? Que tipo de livro vocês gostariam de ganhar? De bicho? De princesa? De carro? De astronauta? De dinossauro?
- Eu conheço um rapaz que é dono de livraria. O nome dele é Pedro. Que tal se vocês escrevessem **para ele** pedindo um livro de presente? Eu posso levar os bilhetinhos de vocês, o que acham?

12-8-2013 (segunda-feira)

- a) Neste dia, não teremos histórias, pois levarei um livro de presente para cada criança e também a carta do dono da livraria, como se ele estivesse dando os livros às crianças.

PROPOSTA DIDÁTICA N° 5

2-10-2013 (quarta-feira)

a) Leitura da história: O Natal do carteiro

O objetivo a ser explorado com a leitura desse livro será a escrita para as pessoas que amamos: amigos, parentes, professores, pesquisadora etc., desejando coisas boas e um Feliz Natal.

Parte 1: escritas para os amigos da escola (fazer a troca entre eles)

7-10-2013 (segunda-feira)

Parte 2: leitura da história Cachinhos Dourados, citada no livro O Natal do carteiro.

Escritas para os amigos (pessoas que estão fora da escola. As crianças levarão os textos escritos para entregar aos amigos que moram próximo às suas casas).

9-10-2013 (quarta-feira)

Parte 3: escrita para a professora Joaquina (pedir que a professora dê um retorno às crianças).

16-10-2013 (quarta-feira)

Parte 4: escrita para outra professora da escola (a criança deverá escolher).

23-10-2013 (quarta-feira)

Parte 4: escrita para o Papai Noel.

28-10-2013 (segunda-feira)

Parte 5: escrita para a pesquisadora Margarete.

30-10-2013 (quarta-feira)

Parte 6: atividade de produção realizada a partir do movimento discursivo instituído pela presença de um vendedor de livros no portão da escola.