

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM SITUAÇÃO DE
RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LORENA PIMENTA DE ANDRADA

**BRASÍLIA – DF
JUNHO 2006**

**INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO EM SITUAÇÃO DE
RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

POR

LORENA PIMENTA DE ANDRADA

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Como requisito parcial para a obtenção do Título de mestre em Psicologia, na área de Desenvolvimento Humano no Contexto Cultural.

ORIENTADORA: PROF^a. DRA. SILVIANE BONACCORSI BARBATO

COMISSÃO EXAMINADORA

Silviane Bonaccorsi Barbato
(Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília)

Lucia Helena Cavasin Zabotto Pulino
(Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília)

Lucília Helena do Carmo Garcez
(Instituto de Letras, Universidade de Brasília)

Wilsa Maria Ramos
(Universidade Católica de Brasília)

Sem ter programado a gente para pra pensar. Pode ser um susto: como espiar de um berçário confortável para um corredor com mil possibilidades. Cada porta, uma escolha. Muitas vão se abrir para um nada ou para algum absurdo. Outras para um jardim de promessas. Alguma para a noite além da cerca. Hora de tirar os disfarces, aposentar as máscaras e reavaliar: reavaliar-se. Pensar pede audácia, pois refletir pe transgredir a ordem do superficial que nos pressiona tanto. (Luft, 2004, p. 22).

AGRADECIMENTOS

Este estudo se concretizou a partir do diálogo com muitas pessoas, que se fizeram presentes ao longo de minha trajetória. Meus agradecimentos a todas.

À Silviane

Com quem pude vivenciar momentos diversos de aprendizagem, pela relação de parceria, confiança estabelecida e imprescindíveis orientações...

À Vivendo e Aprendendo, às professoras e crianças, sujeitos deste estudo,

Pela receptividade, confiança e amorosidade.

Ao Professor Renato Hilário,

Pelo acolhimento e carinho constante, com quem aprendi a trilhar de maneira mais crítica os caminhos da Educação...

À minha mãe Fabisa,

Pela força, atenção e bons conselhos, mesmo à distância...

Ao meu pai,

Pelo carinho insubstituível...

Às minhas queridas irmãs Luana e Larissa,

Pela presença, cumplicidade e amizade permanentes...

Aos amigos e companheiros de todas as horas Bárbara, Edna, Anatália e Jander,

Que souberam converter meus momentos de impaciência em boas risadas...

A todos os amigos e amores

Por tornarem mais suave a caminhada...

A Deus, Eterna presença em meus dias...

Interação e Construção de Conhecimento em Situação de Roda na Educação Infantil

Lorena Pimenta de Andrada

RESUMO

A perspectiva Sócio-histórica concebe que a criança se desenvolve, constituindo-se sujeito consciente e atuante de sua cultura a partir das relações sociais concretamente estabelecidas, sobretudo com o Outro mais experiente, que age juntamente com ela, para além de seu nível real de desenvolvimento, construindo uma zona de desenvolvimento proximal promotora do seu aprendizado. Nesse processo a linguagem possui papel de destaque. Discute-se as interações em sala de aula como possibilitadoras da construção dos processos linguísticos e sociocognitivos relevantes para o desenvolvimento do conhecimento mais complexo e aponta-se para a necessidade de se definir técnicas mais apuradas para a compreensão das especificidades da interação. O presente estudo objetivou descrever e analisar como ocorre a construção de conhecimento na interação professora(s)-criança(s) em situação de roda na Educação Infantil, buscando compreender a dinâmica interativa a partir da relação entre as estratégias comunicativas das professoras e crianças, com os conhecimentos construídos na interação. Participaram do estudo sete crianças com idade entre vinte e quatro e trinta e dois meses e duas professoras integrantes do Ciclo 1 de uma escola de caráter associativo. Ao longo de sete meses foram desenvolvidas seis sessões de filmagem da atividade de *roda inicial e primeira atividade* - parte da rotina cotidiana da escola em questão - para observação e registro das interações e comunicação verbal e não verbal entre as crianças e as professoras. A sumarização de todas as sessões e consulta ao diário de campo forneceram subsídio para a escolha de dez episódios mais significativos, quanto às trocas e negociações na díade professora(s)-criança(s). Os episódios foram posteriormente analisados a partir de um método microgenético com análise da conversação adaptada à psicologia que possibilitou o acompanhamento das trocas e negociações, turno a turno e quanto às seqüências dialógicas. Os resultados trazem a microanálise dos episódios com o levantamento e definição das estratégias comunicativas verbais e não-verbais das crianças e professoras e análise dos conhecimentos construídos na interação – protoconceitos e protonarrativas. As estratégias das professoras, das quais predominou a *pergunta orientada confirmação* e o *espelhamento de confirmação*, demonstraram o direcionamento delas para a orientação das crianças no processo de construção conjunta de conhecimento, subsidiando a ampliação das suas noções e habilidades prévias, com o fornecimento de um andaime ou *scaffolding*, auxílio visível ou audível às crianças. E, as estratégias das crianças, das quais predominou a *fala descritiva por afirmação simples* e o *comportamento proto-declarativo*, demonstraram o desenvolvimento da fala egocêntrica acompanhando e auxiliando o desenvolvimento da atividade e, a participação ativa e intencional delas nesse processo. O estudo contribui para a reflexão e prática na Educação Infantil e aponta para a necessidade de aprofundamento e validação das estratégias comunicativas encontradas.

Palavras-chave: construção do conhecimento, educação infantil, interação, andaimes, estratégias comunicativas, microgênese.

Interaction and the construction of knowledge in Kindergarten Education circle activities

Lorena Pimenta de Andrada

Abstract

Socio-cultural perspective conceives the child as developing as an active participant and conscious of his/her culture taking part in social interactions concretely established. In interactions the child builds with a more experienced Other zones of proximal development that promote his/her development. In this work we discuss classroom interactions as promoters of sociocognitive and linguistic processes that are relevant to the development of complex knowledge and we indicate the necessity of defining more appropriate techniques in order to understand the specificities of those interactions. In order to understand teachers' and children' communicative strategies related to the dynamics of interaction this work aimed at describing and analyzing how the knowledge is built in teacher(s)- child/children interactions in preschool education. During seven months six 50 min. circle and first activities sessions were tape recorded in which seven 24 to 32 months old children and two teachers participated. Summarized sessions and a field journal directed the choice of ten episodes that were more relevant to the objective of this study. Those episodes were analyzed through microgenetic and Conversational Analysis adapted to Psychology methods. Results indicated that verbal and non verbal communicative strategies were used both by teachers and children and moreover how children were building knowledge organized in *protoconcepts* and *pronarratives*. On one hand, teachers' mostly made use of *questions to confirm* and *mirroring* strategies indicating their orientation towards the building of new knowledge together with children through scaffolding. On the other hand, children usually used *descriptive talk* strategies and *proto-declarative behaviour* indicating the development of egocentric speech as children's talk kept up with and mediated activity. This study may contribute to the reflection on Kindergarten Education and to the necessity to deepen and validating the communicative strategies found in it.

Key words: knowledge construction; Kindergarten Education; interaction; scaffolding; communicative strategies; microgenesis.

Anexo 01
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pós-Graduação do Instituto de Psicologia

De: Lorena Pimenta de Andrada – mestranda do Instituto de Psicologia da UnB

Aos pais e mães do Ciclo 1 / tarde da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo

Prezados (as) Senhores (as),

Eu, Lorena Pimenta de Andrada, matrícula 04/43263, venho por meio desta consultar Vossas Senhorias sobre a possibilidade de realização da coleta de dados da minha pesquisa de mestrado, com os seus filhos, pertencentes ao Ciclo 1/tarde da Vivendo e Aprendendo.

A pesquisa terá por objetivo geral investigar o desenvolvimento da narrativa das crianças do Ciclo 1 e sua relação com a aquisição de conhecimentos na pré-escola.

Para tal, serão necessárias 07 sessões de filmagem de 50 minutos cada uma. Tais sessões seriam realizadas de maio/2004 a dezembro/2004, uma vez por mês, no horário das 14h10min às 15h, quando acontece a roda inicial e a primeira atividade. Esclarecemos que as filmagens auxiliam a análise de dados, por facilitarem a transcrição das enunciações, assim como a descrição das expressões e as trocas comunicativas.

- Comprometo-me a

- dar um retorno à Escola, (conversas com o conjunto de pais e professores, retornos às professoras envolvidas diretamente, entrega do material coletado e produzido), ao final do trabalho, em acordo com requisição da Escola.

- ter os devidos cuidados éticos nos momentos de gravação. A pesquisadora não interferirá no desenvolvimento da dinâmica e atividades de sala de aula.

- guardar os vídeos em local seguro e reservado, onde somente a pesquisadora e sua orientadora tenham acesso aos mesmos, privando pela confidencialidade e privacidade das gravações. Estas não serão expostas em eventos, ou qualquer outra ocasião. Servirão exclusivamente para fins de análise dos dados, pela pesquisadora junto de sua orientadora.

Aguardo uma posição e desde já agradeço a atenção, colocando-me à disposição de Vossas Senhorias para quaisquer outros esclarecimentos.

Atenciosamente,

Mestranda - Lorena Pimenta de Andrada

Orientadora - Silviane Bonaccorsi Barbato (PED/IP)

Para preenchimento dos pais ou mães do Ciclo 1/tarde.

Eu, _____, autorizo a participação do meu filho (a), _____, integrante do Ciclo _____, nas 07 sessões de filmagens para coleta de dados da pesquisa da estudante de Mestrado, (Psicologia / UnB), Lorena Pimenta de Andrada, a serem realizadas de maio a dezembro de 2004.

Assinatura do responsável
Brasília, abril de 2004

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
1 - O QUE SE ESPERA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	7
1.1 - A Construção Social da Infância	7
1.2 - A Instituição de Educação Infantil numa Perspectiva Sócio-Histórica	12
2 - O DESENVOLVIMENTO HUMANO NO CONTEXTO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS	16
2.1 - Desenvolvimento Humano - Constituição Social e Cultural do Sujeito	16
2.2 - As Relações Dialógicas como Promotoras do Aprendizado	21
3 - A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NA 1ª INFÂNCIA	30
3.1 - A Constituição dos Processos Mentais Superiores	30
3.2 - Formação de Conceitos e Desenvolvimento Narrativo	38
4 – METODOLOGIA	48
4.1 - Objetivo	48
4.2 - Pesquisando o Desenvolvimento Humano	48
4.3 - O Estudo empírico	52
4.3.1 - Método	52
4.3.2 - Contexto	52
4.3.3 - Participantes	56
4.3.4 - Materiais	57
4.3.5 - Procedimentos de coleta e construção dos dados	57
4.3.6 - Procedimentos de análise	60
5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	62
5.1 – Análise dos Episódios	62
5.1.1 - Estratégias comunicativas verbais e não verbais.....	63

5.1.2 - Conhecimentos construídos pelas crianças com as professoras	68
5.2 – Primeira Sessão	74
5.2.1 - Sumário da primeira sessão	74
- Microanálise do Episódio 01 – Joaquinha?!	75
- Análise do Episódio 01	81
5.3 – Segunda Sessão	87
5.3.1 - Sumário da segunda sessão	87
- Microanálise do Episódio 02 - Lavar cabelos	89
- Análise do Episódio 02	94
- Microanálise do Episódio 03 - Andar de moto	98
- Análise do Episódio 03	101
- Microanálise do Episódio 04 - Casa da Hilda	103
- Análise do Episódio 04	108
5.4 – Terceira Sessão	111
5.4.1 - Sumário da terceira sessão	111
- Microanálise do Episódio - 05 Cobra de asas?	114
- Análise do Episódio 05	117
5.5 – Quarta Sessão	120
5.5.1 - Sumário da quarta sessão	120
- Microanálise do Episódio 06 – Música de neném	122
- Análise do Episódio 06	127
5.6 – Quinta Sessão	130
5.6.1 - Sumário da quinta sessão	130
- Microanálise do Episódio 07 - Chuva	132

- Análise do Episódio 07	135
- Microanálise do Episódio 08 - Anão	137
- Análise do Episódio 08	140
- Microanálise do Episódio 09 - Calendário	143
- Análise do Episódio 09	145
5.7 – Sexta Sessão	148
5.7.1 - Sumário da sexta sessão	148
- Microanálise do Episódio 10 – O dado	150
- Análise do Episódio 10	154
5.8 – Mapas ilustrativos.....	156
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168
8 – ANEXOS	177
8.1 – Anexo 01 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	177

APRESENTAÇÃO

A Educação Infantil se apresenta tradicionalmente a partir de práticas educativas assistencialistas, voltadas à preparação da criança para o Ensino Fundamental - obrigatório. A preocupação e interesse social em investir na formação da criança, ao considerarmos o seu contexto histórico, constitui na necessidade da sociedade moderna em obter mão de obra especializada, preparada, domesticada (Kramer, 2003; Kuhlmann Jr., 1998; Souza & Pereira, 1998) não refletindo no início do reconhecimento dos direitos e necessidades da criança que não era conhecida em suas especificidades.

Acontecimentos legais, somados às pesquisas acerca dos processos de aprendizado e desenvolvimento da criança (Lopes, 2005) passaram a favorecer uma visão diferenciada em relação a ela, concebendo-a como pessoa em desenvolvimento, sujeito de especificidades, necessidades, interesses próprios. Pode-se destacar, nesse sentido, a LDB/96 que inaugura a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica que reconhece a importância da educação já nos primeiros anos de vida, e apresentando como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29). Há o reconhecimento de que os avanços legais constituem-se conquistas fundamentais no processo de superação da educação assistencialista historicamente desenvolvida e, ainda, presente no contexto atual, entretanto, admite-se, por outro lado, que os acontecimentos legais, por si só, não são capazes de instrumentalizar o professor a romper com práticas favorecedoras da mera transmissão de conteúdo, concebido como pronto, estático; não são suficientes para subsidiar uma atuação voltada para a criança que se tem concretamente diante de si, buscando compreendê-la, não a subjugando ao pensamento adulto ou a uma visão idealizada de *criança*; não são suficientes para garantir uma atuação docente em favor da criação de vivências pautadas no reconhecimento da criança enquanto sujeito de especificidades e singularidades. Destaca-se, então, o desenvolvimento de estudos capazes de trazer os processos de interação na sala de aula à compreensão, adentrando o espaço de trocas, tecendo explicações acerca do processo de construção de conhecimento em sala de aula, fornecendo elementos subsidiadores da prática e reflexão docente.

No meu percurso como professora auxiliar em uma escola de caráter associativo na Educação Infantil pude vivenciar a sala de aula como um espaço de trocas, em que se buscava cotidianamente valorizar a criança enquanto pessoa ativa em processo de desenvolvimento, atuando juntamente a ela, em prol dos seus saberes prévios, interesses e necessidades. Chamou-me a atenção, particularmente, nessa experiência, a atividade de *roda inicial*, comum na educação infantil e que se demonstrou na escola em questão propiciadora da construção de um cenário e clima envolvente e convidativo, potencializador de trocas na interação das crianças entre si e com as professoras - aspecto que nos motivou a buscar maior compreensão dos processos de construção de conhecimento concretizados nas interações estabelecidas em sala de aula.

A perspectiva sócio-histórica reconhece que é na riqueza das trocas concretamente estabelecidas que a criança vivencia seu processo de constituição enquanto um sujeito atuante e consciente de sua cultura, um sujeito social e cultural. Interagindo, sobretudo, com o Outro mais experiente, ela passa a internalizar ativamente os significados compartilhados socialmente, apreendendo a sua cultura, aprendendo sobre o mundo e sobre si mesma – fator fundamental de seu desenvolvimento. A escola, portanto, apresenta-se como um *locus* privilegiado do aprendizado da criança, por ser um espaço marcado pelo trabalho intencional com o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, ao qual ela tem a oportunidade de apreender ativamente. Para tanto, é preciso considerar que a escola se constitui em um espaço de valorização de interações, que a sala de aula desenvolve práticas potencializadoras do encontro, do diálogo, de trocas, assim, admite-se que a fala não permite apenas a troca de informações entre pessoas. Ao dialogar com o outro se pode conhecê-lo, saber de sua história, compreender seu raciocínio, sentimentos e, ao mesmo tempo, organizar e elaborar o próprio pensamento, construir conhecimento. Pontecorvo & Orsolini (1992) admitem que é pelo diálogo entre a criança e o professor, que se evidenciam práticas de transmissão e, podemos acrescentar, a *construção* de conhecimento. Pontecorvo (2005) discute as interações em sala de aula como possibilitadoras da construção dos processos linguísticos e sociocognitivos relevantes para o desenvolvimento dos conhecimentos mais complexos, apontando para a necessidade de se definir técnicas mais apuradas para a compreensão das especificidades da interação. O presente estudo objetiva, portanto, descrever e analisar como ocorre a construção de conhecimento na interação professora(s)-criança(s) em situação de roda na Educação Infantil, buscando compreender a

dinâmica interativa a partir da relação entre as estratégias comunicativas das professoras e crianças, com os conhecimentos construídos na interação.

Iniciamos essa discussão com algumas considerações importantes acerca do papel da Educação Infantil, considerando-se os seus avanços ao longo dos anos e as implicações dos mesmos no desenvolvimento de uma prática educativa diferenciada, atenta às especificidades da infância, da criança, concebidas histórica e socialmente. Em seguida, discutimos o desenvolvimento humano sob uma perspectiva sócio-histórica, apresentando as principais contribuições do pensamento de Vigotski para o entendimento do desenvolvimento infantil como um processo que se dá na relação com o Outro, mediada semioticamente. Então, tratamos a construção de conhecimento na primeira infância, discutindo a constituição dos processos mentais superiores da criança. Apresentamos, então, a metodologia em que inicialmente justificamos a abordagem epistemológica adotada para o desenvolvimento de um estudo microgenético com análise da conversação adaptada à psicologia e descrevemos posteriormente os procedimentos de construção e de análise dos dados. Para finalizar, apresentamos os resultados e a discussão em que foi possível evidenciar, a construção de ‘protoconceitos e protonarrativas’ conjuntamente na díade professora(s)-criança(s), a partir da construção um *andaime* ou *scaffolding* (Bortoni-Ricardo, 2005; Bruner 1983; Pontecorvo, 2005) favorecedor do aprendizado das crianças. As estratégias das professoras, entre as quais predominou a *pergunta orientada confirmação* e o *espelhamento de confirmação*, demonstraram o direcionamento delas para a orientação das crianças no processo de construção conjunta de conhecimento, subsidiando a ampliação das suas noções e habilidades prévias, com o fornecimento de um andaime ou *scaffolding*, auxílio visível ou audível às crianças. E, as estratégias das crianças, das quais predominou a *fala descritiva por afirmação simples* e o *comportamento proto-declarativo*, demonstraram a atuação predominante das crianças assentada no concreto, nos aspectos visuais, perceptivos dos objetos e atividades, demonstraram o desenvolvimento da fala egocêntrica acompanhando e auxiliando o desenvolvimento da atividade e, a participação ativa e intencional delas no processo dialógico e de construção do conhecimento.

1 – O que se espera da educação infantil?

A vida da criança é vivida através de infâncias
construídas para elas, a partir das
compreensões dos adultos sobre a infância e
sobre o que as crianças são e devem ser.
(Mayall, 1996, p.1)

1.1 A Construção Social da Infância

Discutir o papel da educação infantil requer antes uma reflexão, mesmo que breve, do entendimento de *infância* e de *criança*, sujeito principal deste processo. Somos adeptos da perspectiva na qual os conceitos e as práticas são construídos e transformados historicamente, considerando que cada contexto forja o seu conceito da *criança*, modelando suas formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos dominantes dos diversos grupos, fruto de interesses culturais, políticos e econômicos. Acreditamos que tomar criança e infância como conceitos culturais e históricos, e não como categorias naturais, nos possibilita as bases para uma educação crítica e não idealizada, assentada na realidade concreta para o estudo da relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Essa perspectiva social da infância se torna evidente após a publicação do estudo feito por Ariès na década de 70 (Ariès, 1978; Kramer, 2003) sobre o desenvolvimento da noção de *infância* na sociedade moderna. Seu estudo demonstra que a formulação de *infância* como representação do período de vida da criança não se constitui interesse social longínquo, de modo que, se a criança sempre existiu, não é possível se admitir o mesmo em relação ao reconhecimento social da infância.

Entretanto, num contexto em que a criança era concebida como adulto em miniatura – o que perdura até por volta do século XVII – a infância era conseqüentemente admitida como um curto período de transição da vida, sem importância em si e marcado pela total dependência da criança em relação ao adulto, para a sua sobrevivência. Logo que se esgotava tal dependência, a infância era encarada como ultrapassada e a criança era então misturada ao mundo do adulto, o qual passava a ser efetivamente também o seu. Ajudando e participando das atividades dos adultos nos diferentes ambientes sociais, a criança ia sendo educada (Áries, 1978).

Interpretando as formas de comportamento das sociedades tradicionais, quanto ao modo de se conceber e educar a criança, Ariès (1978) demonstra o quanto ela era mal vista, não conhecida como um sujeito de especificidades, de necessidades, interesses e sentimentos próprios. A criança era, assim, intimamente relacionada pelos adultos aos sentimentos de fraqueza, dependência, incompletude. À medida que se aproximava da condição de adulto, era também aproximada da atribuição de ser complexo e competente. Assistindo ao predomínio dessas noções de passividade da criança, a que fatores podemos atribuir o desenvolvimento direcionado ao conhecimento e à valorização de suas especificidades?

Ariès comenta que é a partir do surgimento da escola, relacionado a um grande movimento de moralização ligado à igreja, ao estado e à cumplicidade da família. Segundo o autor, é a partir de uma revolução escolar e sentimental, que se passa a ter uma visão diferenciada da criança, retirando a do anonimato da vida misturada à do adulto e lançando-lhe um olhar de importância, principalmente por meio da organização social da família.

Discutindo essa mesma questão, Mamede (2001) aponta para a complexificação dos meios de produção e das relações sociais como propulsores de mudanças no elo entre a criança e a sociedade, que deixou de ser direto e *“passou a ser mediado pela educação e pelas normas de criação que passaram a ser assumidas pela família”* (p.46), reconhecendo esse novo modo de inserção da criança na sociedade e de aprendizado por via da escola.

Discutindo a história da infância, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) expõem que a transferência que o poder público delega ao processo de aprendizagem à instituição escolar representa particularidade do sentimento moderno da infância e foi marcada pela ilusão de que na escola a criança teria uma educação que rompesse com os valores vigentes. Os autores assinalam que os séculos XIX e XX foram marcados por um interesse mais nítido pela infância, com acentuada variedade de propostas e ações à criança, em variados âmbitos – educação, legislação, políticas públicas, saúde etc. Entretanto, cabe questionar o que estaria subjazendo a essa preocupação mais acentuada da sociedade com a criança e com sua educação, dentre outros aspectos que a envolvem.

A entrada da mulher no mercado de trabalho, o novo papel assumido pela mesma, a nova organização familiar e a demanda social de se delegar a outro a função de educação e cuidado do filho são fatores inquestionáveis no desenvolvimento desse processo.

Mas, por outro lado, também é preciso considerar nesta análise o percurso histórico do qual emerge o conjunto de novas idéias sobre o papel da criança na sociedade. Souza e Pereira (1998) expõem que o Iluminismo parece inaugurar a preocupação com a criança e sua formação. Mas, como destacam as autoras, tal preocupação se justifica como uma busca de livrar o homem do ‘não-saber’, da ignorância, e não de tratar e valorizar as peculiaridades da infância. O novo lugar da criança na sociedade continua a ser o ‘não lugar’. A criança em si é negada, ao ser encarada como o ‘homem do futuro’. Preocupar-se com ela e investir nela é sinônimo de prepará-la, por meio da educação, para o ‘futuro’, como um sujeito produtivo e adequado às exigências sócio-econômicas do mercado, preparado para a vida adulta – necessidades sociais que revelam o contexto de surgimento da Instituição de Educação Infantil. Esses fatores impulsionam a criação de instituições de educação para a primeira infância conferindo-lhe um caráter assistencialista.

Dahlberg, Moss & Pence (2003) reconhecem que a imagem de Instituição de Educação Infantil dominante - desde o seu surgimento - é aquela destinada à produção de resultados padronizados, cuja tarefa se resume a preencher a criança, pensada como um ser vazio. Busca-se, assim, otimizar o seu desenvolvimento e prepará-la para o Ensino Fundamental que é uma escolarização obrigatória, com a criação de espaços educativos em que *“as crianças são influenciadas para produzir resultados predeterminados e desejados, locais onde as crianças são desenvolvidas, educadas, cuidadas, socializadas e compensadas”* (p.92), atendendo aos interesses e desejos do adulto, ao que eles julgam ser necessário e importante. Bujes (2001) comenta criticamente que a educação é assim admitida ora como *“forma de proteger a criança das influências negativas de seu meio e preservar-lhe a inocência”* (...), ora como forma de *“afastar a criança da exploração”* (...), ora ainda, como forma de *“eliminar as suas inclinações para a preguiça, vagabundagem”* (p.14).

É preciso compreender, portanto, que, nas instituições educativas de caráter assistencialista, há práticas educativas, como em qualquer instituição que acolha a criança. Entretanto, vigora nelas o desenvolvimento de práticas mecânicas de ensino que se voltam para a submissão da criança e não para o desenvolvimento de sua autonomia e emancipação (Kuhlmann Jr., 1998) – por exemplo, com o desenvolvimento de práticas e linguagens que objetivem a promoção do desenvolvimento integral da criança. Esse aspecto que renega uma preocupação real com a criança deve ser compreendido à luz do contexto de surgimento das creches e pré-escolas.

Como discutido acima, a origem dessas instituições não é atrelada a um reconhecimento dos direitos da criança, ao reconhecimento da necessidade de espaços educativos que conciliem práticas de cuidar e educar voltadas aos interesses e necessidades da criança. As creches foram criadas para atender à mãe trabalhadora, mão-de-obra barata no mercado de trabalho e a pré-escola para disciplinar a criança ao ensino obrigatório, preparador para esse mercado (Oliveira, 2005).

Evidenciamos, desse modo, que desde seu surgimento até os dias atuais, as práticas e discursos referentes ao cuidado e educação da criança apontam para o caráter assistencialista do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil em uma vertente voltada para a preparação, para a disciplina, a obediência, o silêncio – é certo que com variações no tempo. Um quadro mais diferenciado parece ir se configurando no cenário de gestão e discussão da Educação Infantil *“somente após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), somada à produção de conhecimento relativa ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças (...)”* (Lopes, 2005, p.10).

Barreto (2004) delimita especificamente três acontecimentos legais marcantes no cenário brasileiro: a constituição de 1988 que passa a reconhecer a educação em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do estado e da família; o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, que subscreve tal reconhecimento e passa a admitir a Educação Infantil para além do preparatório ao Ensino Fundamental; e, com destaque, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) admitida como principal avanço legal por incluir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica reconhecendo a importância da educação já nos primeiros anos de vida. Dentre as suas principais atribuições, pode-se destacar a proposição da creche para as crianças de zero a três anos e a pré-escola para as de três a cinco anos (LDB, Art. 30) e o papel da Educação Infantil na promoção do desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29), ressaltando-se alteração legal com a lei 11.274 de 06/06/2006 (que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade).

Com base no texto da LDB/96 e sua alteração com a lei 11.274, acima referidos, deve-se reconhecer a proposição de oportunidades e experiências necessárias para que a criança de zero

aos cinco anos participe de situações de aprendizagem que promovam o seu desenvolvimento integral - finalidade da Educação Infantil. Deve-se considerar, entretanto, que a implementação dessa finalidade requer o atendimento de determinadas demandas estruturais no cenário educativo brasileiro, tais como oferta, qualidade e investimentos (Barreto, 2004) e que fundamentalmente não se desvincule deste debate, a criança em si, com suas especificidades. Pulino (2001) critica que, tanto a prática cotidiana da educação, quanto as suas formulações legais acabam sendo traçadas de maneira idealizada, homogeneizada, à medida que desconsideram a especificidade da infância, o momento de desenvolvimento da criança e que desencorajam uma atuação ativa da criança, em seu processo educativo escolar. Para a autora

(...) a educação e as escolas discriminam aquela que não corresponde ao modelo paradigmático, negando sua realidade, e a ela mesma, colocando-a em uma situação de se subjugar, de submeter-se a, e não de alguém que pode participar de seu processo educacional, capaz de fazer escolhas (p.38).

Diante de tais colocações cabe refletir então: como não cair no vazio da normatização e da idealização em relação ao trabalho educativo com a criança pequena? Pelas discussões geradas até o momento, um primeiro ponto para responder a essa questão é uma formulação clara do que as instituições educativas, focalizando-se nela o professor, consideram ser a criança.

As atribuições legais discutidas anteriormente requerem reconhecimento da criança como cidadã, como ser ativo, como pessoa que produz cultura e é nela constituída, pessoa plena de possibilidades atuais, e não apenas futuras (Kramer, 2003; Rosemberg, 2002). No entanto, lançando-se um breve olhar sobre a prática educativa brasileira, ainda não é essa a concepção de criança que se mostra dominante. Cabe perguntar, então, quais olhares, posturas, mudanças, são necessárias no espaço educativo para que as crianças “*deixem de ser in-fans (aquele que não fala), para que adquiram voz e poder num contexto que, de um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, de outro, os ‘adultiza’, (...)*” (Kramer, 2003, pp. 90-91). Quais as implicações práticas que esse olhar diferenciado sobre a criança traz à organização do espaço escolar? Que papel cabe à Instituição de Educação Infantil?

1.2 A Instituição de Educação Infantil numa Perspectiva Sócio-Histórica

Sob quaisquer atribuições referentes à prática pedagógica cotidiana da Educação Infantil, deve estar a de que ela se constitua como um espaço educativo aberto ao novo, à diferença, ao inusitado, à contradição, em seus diferentes contextos. Haddad (2002) reconhece nesse sentido que, para se fazer valer uma concepção moderna de Educação Infantil, é preciso que as instituições sejam concebidas em sua multifuncionalidade, rompendo-se polaridades tradicionalmente marcadas: “(...) *cuidar e educar, corpo e mente, família e instituição, acentuando a separação entre o ambiente educacional e a vida fora dele*” (p.94). Para Kuhlmann Jr. (1998) a unidade cuidar e educar se constitui a identidade pedagógica da Educação Infantil já que dela advêm os desdobramentos que direcionam as ações dos profissionais e os conteúdos para a criação de situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento e autonomia da criança. Para Oliveira (2005), o cuidar nas creches e pré-escolas não se reduz ao atendimento de necessidades físicas das crianças - alimentação, higiene, saúde – mas incluem a construção de um ambiente que lhes assegure oportunidades de exploração e construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual percebem o mundo e a si mesmas. “*Nesses ambientes de educação a criança se sente cuidada. Sente que há uma preocupação com o seu bem-estar, com seus sentimentos, com suas produções, com sua auto-estima*” (p47). Educar e cuidar, portanto, como formas de acolher a criança e ampliar sua participação e autonomia no mundo.

Cavaton (2003) enfatiza que a Educação Infantil possui um papel pedagógico próprio a cumprir, sendo o lugar de importância para a criança descobrir o mundo que a cerca nos seus primeiros anos de vida. Em consonância com essa atribuição, Cole e Cole (2003) discutem que, nas creches e pré-escolas, as crianças passam horas consideráveis de seu dia estabelecendo contato com novos ambientes, pessoas (tanto crianças como adultos) e rotinas diferenciadas, tendo sua conduta orientada para as necessidades e planejamento do grupo. Os autores admitem que a principal atribuição da Educação Infantil é possibilitar à criança a oportunidade de vivenciar situações de aprendizagem e relações várias que lhes permitam adquirir um entendimento mais profundo do mundo e do seu lugar dentro dele – inferimos que seja este lugar, o da brincadeira, do conflito, da subversão da ordem das coisas, do diálogo, da interação, da construção e ampliação de habilidades e conhecimentos.

Parece fundamental, nesse sentido, como busca do reconhecimento e valorização da criança enquanto sujeito social e histórico que sente, cria, brinca e constrói saberes na relação com o outro, uma pessoa em processo de desenvolvimento, enfim a atribuição da escola como um

lugar de cultura, não somente onde se traduz a cultura, mas também onde se elabora a cultura da criança, a cultura da infância e a cultura da creche (...), nesse espaço tentamos organizar e garantir encontros com as outras pessoas e com nós mesmos. Tentamos promover as relações e a colaboração em grupo, bem como enaltecer as identidades individuais e o espaço pessoal. Tentamos estimular a investigação e o intercâmbio, a cooperação e o conflito” (Rinaldi, 2002, p.79).

O desenvolvimento de uma prática educativa pautada nessas atribuições requer, por parte do professor, uma postura de ouvinte, observador, sensível ao comportamento verbal e não-verbal da criança, requer um professor atuante e provocador de “(...) *oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança*” (Edwards, 1999, p.161).

Passa então pelo papel social da Educação Infantil se constituir num espaço de interações, em que o educador atue facilitando e subsidiando a construção de conhecimentos, encorajando a troca por meio do diálogo. Vigotski (2000) reconhece que na escola a criança aprende “(...) *o que ainda não sabe e que lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação*” (p.331). Assim, o que se desenvolve em auxílio do Outro, num dado momento, poderá desenvolver-se posteriormente de maneira independente.

Ilustrando essa perspectiva de construção da autonomia da criança pautada na relação social, na unidade cuidar e educar, pode-se citar, por exemplo, a experiência do trabalho com a educação da criança pequena de Régio Emilia, na Itália apresentada no livro “As Cem Linguagens da Criança”. Acreditamos que o trabalho pedagógico com a criança pequena é uma construção social corporificada na história de dado contexto, não servindo como modelo a ser seguido como meio de superação dos problemas do contexto educacional brasileiro. Mas, por outro lado, o conhecimento de propostas e experiências educacionais variadas se constitui em

espaço de informação importante, pois é uma forma de contribuir para a construção de diferentes entendimentos sobre a criança em um dado contexto na relação entre ela e os adultos.

A abordagem Régio Emilia defende e valoriza as diferenças como riqueza, e não como elementos que geram separação ou indiferença. A educação é assim admitida como um espaço aberto à escuta e olhar sensível à criança, como um espaço constituído pela identificação e não cancelamento das diferenças, de modo que os interesses e habilidades de cada criança são identificados no contexto grupal (New, 1999).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil vai ao encontro dessa perspectiva orientando a elaboração da proposta pedagógica das instituições educativas para a construção da identidade e autonomia da criança. Dentre as suas propostas pode-se destacar a de um eixo de trabalho direcionado à construção de diferentes linguagens pela criança primando pela valorização da pluralidade e diversidade na prática educativa.

Podemos sinalizar, então, como fundamental, que o espaço da Educação Infantil se converta em um espaço de diálogo, de trocas e que considere os desejos, necessidades, diferentes modos de pensar, de ser, de brincar das crianças, nas atividades cotidianas de sala-de-aula, na intencionalidade educacional do professor, reconhecendo que *“cada uma delas tem um ritmo próprio de desenvolvimento físico, psicológico e social, e vai, já, mostrando suas preferências e hábitos”* (Pulino, 2001, p.38).

Apresentando um olhar sensível sobre as diferenças no modo de ser das crianças, Cerisara (2003) considera que não há uma infância, mas infâncias, que não há um padrão único do modo de ser criança e defende uma prática educativa capaz de abranger esse aspecto:

(...) se há diferentes contextos e as crianças são diferentes entre si, nem melhores nem piores, apenas diferentes entre elas, entre elas e os adultos é preciso que a pedagogia a ser realizada também contemple as diversidades das crianças, de cada grupo de crianças nas suas competências, nas suas possibilidades (...) não podendo ser o trabalho desenvolvido com a criança definido a priori, de forma descontextualizada (Cerisara, 2003, pp. 10-11).

Cabendo, para tanto, uma formação profissional do educador, que amplie sua visão da *criança*, que direcione seu olhar para a diversidade, a diferença, para as especificidades e singularidades da criança, como comenta Cerisara, uma formação que promova a ruptura com esses *jeitos* universalizados e idealizados de ver as crianças, que promova uma mudança de atitude.

Defende-se, portanto, que a construção de um trabalho junto às crianças, embora formalmente estruturado, pretende lhes garantir viver a sua infância plenamente, o que reivindica o ambiente escolar enquanto espaço para a vida, para a vivência dos afetos – alegrias e tristezas – para os conflitos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir de um compromisso e auxílio do professor. A perspectiva sócio-histórica admite que a lógica de organização do espaço escolar intervém no universo de significados trazidos pelas crianças, propiciando um espaço de diálogo, negociação de significados, de interações que nutrem o processo de construção de conhecimento e desenvolvimento da criança.

Importante retomarmos, ainda, a consideração de que o discurso dominante em um determinado contexto influencia todo o panorama da infância - desde a prática e organização do trabalho pedagógico nas instituições às políticas educacionais que regem tal sistematização. Podemos então evidenciar a necessidade de se buscar construir e promover - na prática cotidiana dos diferentes ambientes sociais, com destaque à escola - valores, discussões, práticas em que a criança seja reconhecida e valorizada como sujeito ativo em desenvolvimento, considerando-se a especificidade do seu pensar e modo de ser, reconhecendo-se o valor da infância em si e tirando-a do lugar de mera passagem para a fase adulta, de uma fase a ser apressada. O caráter preparatório e assistencialista historicamente marcante da instituição de Educação Infantil precisa ser desconstruído para que ela se constitua, de fato, um ambiente de promoção do desenvolvimento integral da criança, conforme pontua a LDB/96 no seu artigo 29 e as alterações da lei nº 11.274 de 06/02/2006.

Nesse tópico, discutimos as concepções de criança, de infância, de Educação Infantil e apresentamos as concepções que defendemos. A seguir discutimos o desenvolvimento humano buscando evidenciar como a relação com o Outro se demonstra constitutiva no processo de desenvolvimento.

2 - O Desenvolvimento Humano no Contexto das Interações Sociais

*O homem certamente não é 'uma ilha inteira em si mesmo', mas uma parte da cultura que ele herda e, então recria.
(Bruner, 1997, p.156)*

2.1 Desenvolvimento Humano - Constituição Social e Cultural do Sujeito

A psicologia do desenvolvimento apresenta diferentes caminhos e tentativas de explicação do desenvolvimento humano. No entanto, reconhecemos que as diferentes perspectivas que tratam o fenômeno humano advêm de diferentes concepções do *humano* que representam diferentes abordagens metodológicas de investigação, diferentes paradigmas. A presente pesquisa fundamenta-se na perspectiva sócio-histórica, sobretudo pelo reconhecimento do ser humano como um sujeito ativo, social e cultural, um sujeito histórico.

A perspectiva sócio-histórica admite que cada sujeito é o produto da relação dialética entre a história da espécie (filogênese) e a história do indivíduo (ontogênese). Sob essas duas linhas de desenvolvimento histórico admite-se, então, que o sujeito não nasce *humano*, mas constitui-se humano, a partir das relações sociais estabelecidas em sua história de vida, que são mediadas pela cultura – o sujeito apresenta então uma gênese social (sociogênese), da qual não se excluem os fatores biológicos, coexistentes no processo, mas assinala-se a sua natureza marcadamente social, complexa e dinâmica. Cole e Cole (2003) reconhecem que essa perspectiva diverge das outras, por considerar que

(...) uma 'terceira força' – a cultura – faz parte dessa mistura. (...) natureza e educação não interagem diretamente. Em vez disso, elas interagem indiretamente através da cultura, codificada em sua linguagem incorporada aos artefatos físicos, às crenças, aos valores, aos costumes e às atividades que são passadas de uma geração para a seguinte (p.59).

Logo ao nascer, o sujeito já traz processos psicológicos elementares ou naturais, como herança da espécie (filogênese) – percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento

naturais. Ao mesmo tempo, o sujeito está inserido na cultura, um sistema simbólico e material construído - instrumentos, tradições, valores, significados etc - e em contínua transformação ao longo da história da humanidade, sistema esse fundamental no desenvolvimento humano. Para Vigotski (1998) *“a internalização das atividades socialmente enraizadas e desenvolvidas historicamente constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana”* (p.76). O autor considera, assim, que é a internalização ativa da cultura que permite ao sujeito constituir-se humano, que possibilita a transformação de seus processos mentais elementares em superiores. Sendo que, toda forma superior de conduta é impossível sem as inferiores, mas a existência das inferiores não esgota a essência da superior. *“Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica”* (p.75-76).

Os processos mentais superiores constituem-se ao longo do desenvolvimento social e cultural e são marcados pela intencionalidade, regidos pela consciência, (como reflexão e controle), mediados por signos e imprimem uma crescente complexidade e individualização ao desenvolvimento humano. Desse modo, os processos superiores – percepção, atenção, memória, linguagem intelectual e pensamento verbal – representam, para o sujeito, a possibilidade de estabelecer relações não-diretas, mas mediadas, seja por *instrumentos técnicos* (ferramentas), seja por *instrumentos psicológicos* (sistema simbólico - que representa papel de destaque conferido à linguagem). *“A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos”* (Vigotski, 1998, p.75). Tais colocações permitem destacar a sobreposição do cultural ao orgânico no processo de desenvolvimento da criança. O aspecto cultural, e não o biológico, possui a atribuição de moldar a vida e mente humanas (Bruner, 1997b).

Ao discutir o processo de desenvolvimento humano, a partir da imersão do sujeito na cultura, Valsiner (1989) destaca a dinâmica com que ocorre tal processo, propondo um modelo de transmissão cultural bi-direcional em que enfatiza, por um lado, o caráter dinâmico da cultura, cujos significados são construídos e organizados pela prática social dos sujeitos e, de outro, o papel ativo do sujeito ao reinterpretar as mensagens culturais. Segundo ele, tal modelo *“baseia-se na premissa de que todos os participantes do processo de transmissão cultural estão ativamente*

transformando as mensagens culturais” (p.51), ao mesmo tempo em que são transformados por elas. Portanto, a relação sujeito - cultura se concretiza na dinâmica e influência mútua de um sobre o outro, descaracterizando-se o processo de internalização como unidirecional, como se o sujeito fosse levado ou mesmo arrastado pelo social, apenas respondendo às suas atribuições, passivamente. O que implica considerar-se que os processos psicológicos tipicamente humanos se desenvolvem inicialmente no plano interpsicológico e, posteriormente, no intrapsicológico, em acordo com a lei genética fundamental do desenvolvimento, definida por Vigotski (1998): “*Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes: primeiro no plano social, entre os homens - categoria interpsíquica - e depois no plano psicológico - no interior da criança - categoria intrapsíquica*” (Vigotski, 2000). De modo que, o que o sujeito internaliza, ressignificando ativamente, foi antes sua relação com o outro.

É importante ressaltar, entretanto, que admitir o importante papel que as relações assumem no processo de desenvolvimento do ser humano não leva à renúncia ou mesmo diminuição da atenção sobre a sua individualidade, sua singularidade. Geertz (1989) discute que “*tornar-se humano é tornar-se individual e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados, criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas*”, (p.64). Branco e Madureira (2003) destacam que o desenvolvimento do sujeito psicológico singular advém da tensão dialética entre elementos indissociavelmente relacionados, o sujeito e o contexto sociocultural. Podemos afirmar, assim, que o ser humano não se reduz a si mesmo, mas constitui-se numa extensão do outro, embora diferenciada e singular: constitui-se a partir das relações e se desenvolve, tornando-se cultural e singular. Sendo importante ressaltar que esse processo se consolida na contradição explícita, no confronto entre as ações, emoções, significações de cada sujeito (Rosseti-Ferreira, Amorim, & Silva, 2000). Mas que implicações essas considerações lançam sobre o estudo do desenvolvimento humano? De que modo torna-se possível apreender e explicar o processo de desenvolvimento numa perspectiva que concebe o ser humano em sua complexidade, em sua contradição?

Vigotski (1998, 1999, 2000) discute os problemas de métodos tradicionais de investigação do desenvolvimento humano, considerados por ele na proposição de um novo método de estudo do desenvolvimento. Vigotski (2000) critica que “*o método de conhecimento psicológico foi*

elaborado e aperfeiçoado para o estudo desses processos isolados e particularizados” (p.1), exemplificando essa crítica com o estudo dos processos mentais de pensamento e linguagem. Ele expõe que tais processos foram tradicionalmente tratados, ora dissociadamente, ora como uma fusão, não se atentando à relação entre os mesmos, em nenhum momento. Diante disso, o autor propôs “substituir o método de decomposição em elementos, pelo método de análise que desmembra em unidades”. (Vigotski, 1998, p.8). Propôs o estudo de tais processos a partir da busca de uma unidade, que fosse representativa para ambos, uma unidade que se conservasse e contivesse propriedades inerentes a uma dada totalidade, constituindo uma síntese e não mera soma das partes - o significado da palavra - síntese da relação dos dois processos, sendo tanto pensamento, quanto linguagem.

Na obra *Psicologia Infantil*, tomo IV, escrita entre 1932 e 1934 e publicada apenas em 1996 em Madri, Vigotski (1996) discute as tradições de pesquisa no campo do desenvolvimento infantil, abordando o problema da periodização das idades. O autor desvela as três tendências que buscavam explicar o desenvolvimento infantil, frutos da psicologia descritiva e empirista da época, expondo que as duas primeiras buscavam, fundamentalmente, a eleição de um único critério externo convencional a ser observado em todas as idades da criança. Desse modo, o desenvolvimento infantil seria acompanhado por algum indício externo, visível, tal como pela dentição ou pela maturação sexual, como proposto em cada uma das duas tendências. Critérios criticados por Vigotski que os aponta como não representativos de toda a infância mas, apenas, de um seu determinado período. Além disso, o autor discute a necessidade de se investigar o que está por trás de tais indícios, atentando-se à essência do processo de desenvolvimento, ao invés de suas características perceptíveis. Podemos então evidenciar que as tradições de pesquisa concebiam o desenvolvimento superficialmente, sob perspectivas teóricas que

engendram conceitos universais e abordagens teleológicas que demarcam a natureza e o lugar social dos sujeitos, segundo estágios ou etapas unidirecionais de desenvolvimento, ou segundo sua idade cronológica (Souza, 2003, p. 44).

A partir das críticas que tece ao estudo linear, estático e fragmentado do desenvolvimento humano, Vigotski (1998) propõe a investigação desse fenômeno sob uma abordagem dialética,

que supõe uma relação, ser humano - natureza, como *bidirecional* (Valsiner, 1989), considerando-se a influência mútua entre eles. Abordagem que se firma sob três princípios: analisar processos e não objetos; a revelação das relações dinâmicas ou causais (explicação) do fenômeno, atentando-se à sua essência ao invés da descrição das características perceptíveis; estudar o fenômeno historicamente, em seu processo de mudança, que atente à emergência do novo. Propõe, então, que a periodização da infância seja calcada nas mudanças decorrentes do processo de desenvolvimento, e não no acompanhamento do desenvolvimento de possíveis capacidades inatas, como proposto em uma das tendências tradicionais de estudo da periodização do desenvolvimento infantil. Tais mudanças referem-se, deste modo, às novidades surgidas a cada período da infância, novidades estas admitidas como

o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam o aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado (pp. 254-255).

Cada período do desenvolvimento é caracterizado, então, por uma atividade principal, ou dominante, a partir da qual se estruturam as relações do indivíduo com o contexto social. Assim, o estudo do desenvolvimento não se limita a constatar aspectos ‘internos’ ou ‘externos’, mas procura compreender o desenvolvimento como um movimento, que conjuga o biológico e o social em processo, demarcando-se seu caráter dialético. Essas proposições estão presentes nas considerações que Vigotski (1998) tece sobre o desenvolvimento humano:

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (pp.96-97).

O foco de atenção incide sobre a valorização do processo de desenvolvimento e na busca da explicação e compreensão do fenômeno historicamente. Desse modo, compreender o sujeito social, seu processo de constituição e desenvolvimento é uma tarefa que se cumpre no acompanhamento de sua dinâmica de desenvolvimento, às vistas das mudanças advindas de interações estabelecidas em um dado contexto e não de uma investigação do sujeito isoladamente, que tenha objetivamente ‘dissecados’ diferentes aspectos do seu comportamento.

A seguir buscamos aprofundar essa discussão do desenvolvimento humano enquanto processo social, direcionando-a para o contexto de sala de aula, para as interações professor-criança.

2.2. As Relações Dialógicas como Promotoras do Aprendizado

A perspectiva sócio-histórica defende que o aprendizado, fruto das relações sociais, constitui-se o motor do desenvolvimento humano. Reconhece que nas interações estabelecidas com o Outro, a criança passa a conviver e, ao mesmo tempo, a se apropriar de valores, crenças, significados, cultura, os quais internaliza ativamente, aprendendo sobre as normas de conduta ao seu redor, sobre o mundo e, sobre si mesma. Observa-se que a criança aprende com o auxílio do outro experiente, desenvolvendo conjuntamente certa atividade - *zona de desenvolvimento potencial* - que se torna, posteriormente, parte das suas aquisições independentes, a qual passa a dominar no *nível de desenvolvimento real*. Deve-se considerar, deste modo, o movimento sobre o qual se dá o desenvolvimento da criança - para além da observação dos processos já adquiridos. A esse movimento Vigotski (1998) chama zona de desenvolvimento proximal, definindo-a como a:

(...) distância entre o nível real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p.112).

Cole e Cole (2003) identificam a Zona de Desenvolvimento Proximal como um tipo de interação cooperativa com a atuação conjunta da criança com o outro mais competente, a fim de

permitir que ela amplie suas habilidades para além dos limites previstos, a partir das sugestões ou mesmo realização de parte da tarefa pelo adulto, por exemplo. Entretanto, os autores se referem nesse processo, àquela assistência orientada para as necessidades de desenvolvimento da criança, de seus motivos e interesses, relevantes ao seu desenvolvimento, considerando-se que “o ‘bom aprendiz’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 1998, p.117).

Destacando a importância da sensibilidade do professor que constrói a zona de desenvolvimento proximal com seu aluno, Wells (1999) argumenta que a interpretação incorreta da fala da criança, por seu interlocutor, pode confundir a criança, trazendo a conversação ao seu fim. Acrescentando que, entretanto, quando o adulto se mostra capaz de seguir a lógica dela e “dar contribuições que são relevantes para o foco de interesse e atenção da criança, significados que são inicialmente co-construídos podem ser assumidos pela criança e usados por ela em outras situações nas quais se envolve” (p. 13).

Essas zonas diferenciadas e inter-relacionadas de desenvolvimento inauguram uma visão prospectiva do desenvolvimento, fenômeno que passa a ser representado não apenas pelos processos mentais já conquistados mas, também, pelos processos em constituição - para os quais se faz essencial, o auxílio do outro. Admite-se, desse modo, que é com a orientação de um parceiro mais experiente que a criança passa a conhecer de forma mais ampla o mundo, e nele, a si mesma.

À semelhança dessa perspectiva, Bruner (1983) introduz a noção de *andaime* (tradução de *scaffolding* do inglês), a partir da qual, Bortoni-Ricardo, 2005; Pontecorvo, 2005 & Orsolini, 2005; discutem estratégias comunicativas desenvolvidas na interação adulto-criança, sobretudo, no contexto de sala de aula. Segundo Bortoni-Ricardo, *andaime* representa o auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode fornecer a um aprendiz. Essa noção também se relaciona à de *ensino dialógico* que Alexander (2005) formula ao discutir o poder da fala para modelar o pensamento da criança e manter seu engajamento, aprendizado e entendimento durante o desenvolvimento de seus anos iniciais. O autor considera:

1. A pedagogia como uma forma de intervenção cultural, e não mera técnica, proposital no desenvolvimento humano individual, um ato de ensinar junto, com as idéias, valores e histórias coletivas que informam, formatam e explicam a ação;
2. A fala, que medeia os espaços cultural e cognitivo entre professor e aprendiz, entre sociedade e o indivíduo, entre o que a criança conhece e entende e o que ela tem ainda para

conhecer e aprender - linguagem não só manifesta pensamento, mas também o constitui, favorecendo o aprendizado que acontece ou que deve acontecer na escola;

3. A criação de oportunidades interativas e encontros constitui-se num dos papéis de destaque do professor;

4. Nas situações de sala de aula, professores, ao invés dos aprendentes, controlam o que é dito, fazendo o uso constante da fala;

5. Que as crianças não têm desenvolvido suficientemente formas narrativa, explicativa e questionamentos necessários para demonstrar aos professores o que elas conhecem e entendem ou o que não conhecem e entendem.

Com base em tais considerações Alexander discute princípios sob os quais se daria um *ensino dialógico - coletivismo, reciprocidade, assistência, acúmulo, propositalidade* – sinalizadores da organização e relacionamentos na classe, direcionados à ação conjunta professor-aluno, com o planejamento e a orientação da classe com objetivos educacionais específicos. Mercer, Dawes & Wegerif (2004) sintetizam que a contribuição dessa noção, que é comum à perspectiva sócio-histórica, se refere ao papel dos professores de auxiliar a criança em novos modos de descrever e conceptualizar sua experiência.

Pontecorvo (2005) discute a noção de *scaffolding* como a “*oferta de um andaime por parte do adulto*” (p.49), apresentando-a sob a forma de uma progressão interna: “*recrutar a criança para a tarefa, manter a orientação da atividade para o problema a ser resolvido, simplificar os componentes da atividade, enfatizar os seus aspectos essenciais, mostrar as soluções, reduzir os graus de liberdade*” (p.49), progressão que varia a depender da orientação interna do adulto – ou para o processo, na busca da aquisição da autonomia por parte da criança, permitindo então que o erro aconteça; ou para o produto, dando à criança menos liberdade, por não admitir que ela erre. Rommetveit (1976) sintetiza essa noção de *scaffolding*, considerando que o auxílio do adulto à criança se caracteriza pela crescente construção de uma intersubjetividade, com a orientação permanente do adulto à criança, até que ela passe a dominar a tarefa.

No texto ‘Discourse and Knowing in the Classroom’, Wells (1999) discute que se a construção colaborativa do conhecimento pode fornecer o contexto e motivação para o aprendizado das habilidades necessárias, parece surpreendente que tão raramente essa atuação conjunta seja o foco da atividade em sala de aula. Para ele, uma primeira condição para iniciar

um processo de construção conjunta de conhecimento é acreditar no papel ativo do aluno em seu processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, expõe que a situação deve envolver mais que o compartilhamento de opiniões deve, outrossim, a partir de um compartilhamento e questionamentos, resultar na mudança, em um novo entendimento, no avanço daquilo que é conhecido. Argumenta que esse processo de construção conjunta do conhecimento é um processo de negociação que envolve tanto a concordância quanto a discordância, sendo ambos importantes na manutenção do engajamento dos interlocutores, na intersubjetividade, na dinâmica de construção de conhecimento.

Orsolini (2005) comenta que uma tese comum às pesquisas que investigam o papel do discurso adulto-criança na transmissão de conhecimento é a de que tais *práticas* se realizam com o diálogo entre a criança e o outro mais experiente. Demarca-se assim o relacionamento mútuo entre o indivíduo e seu ambiente social como pré-requisito indispensável para a aquisição de conhecimento e desenvolvimento da própria consciência, já que “*através das trocas mútuas de idéias, por exemplo, através do discurso, que os seres humanos estimulam um ao outro (Markovà, 1991, p.7).*”

Acrescenta-se que a presença desse *outro* essencial ao processo, tal como admitido numa perspectiva dialógica, pode dar-se de maneira real ou imaginada, por exemplo. Tal processo pode ser claramente evidenciado no diálogo, compreendido assim, para além da usual atribuição de uma interação face a face em voz alta, como, toda forma de comunicação verbal (Bakhtin, 1999). Deste modo, “*pensar a construção de conhecimento como processo que se dá numa relação dialógica, requer a consideração do papel que a figura do outro aí desempenha*” (Simão, 2004, p.31), mesmo com a ausência física do *outro*. Destaca-se então a enunciação, fenômeno social da interação verbal (Bakhtin, 1999) como meio concreto de construção de conhecimento, superando uma visão monológica, que admitiria uma constituição isolada do discurso, fruto da mente individual de cada sujeito, desconsiderando contexto e relação entre interlocutores. Ressaltamos, porém, a importância da presença desse Outro, no desenvolvimento da criança, na construção de conhecimento no contexto de sala de aula, em que a atuação do professor constitui-se fundamental nos diálogos estabelecidos, facilitando e subsidiando o aprendizado da criança (Bortoni-Ricardo, 2005; Orsolini, 2005; Pontecorvo, 2005).

A perspectiva dialógica relaciona interação, discurso e conhecimento e defende que “*o significado das palavras e declarações é sempre co-determinado pelo falante e ouvinte que*

ativamente, ambos, entram no processo comunicativo” (Markovà, 1991, p.3). Desse modo, nega-se a usual atribuição de passividade ao ouvinte como mero destinatário do locutor, bem ilustrada na função estática: ouvinte-passivo / locutor-ativo, a qual Bakhtin (1997) considera como “*uma estimativa errada das funções comunicativas da linguagem (...) que distorce o complexo processo da comunicação verbal” (p.289).* Considerar a linguagem apenas do ponto de vista do locutor, como se este estivesse sozinho, é desconsiderar o papel ativo do ouvinte no processo, existente mesmo que ele não responda ao locutor de maneira imediata, já que “*a compreensão de uma fala viva de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa” (p.290),* na qual, o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso.

concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão, desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (Bakhtin, 1997, p.290).

Tal consideração constitui-se essencial no espaço interativo de sala de aula, em prol do reconhecimento da criança como um ser de saber, valorizando a sua escuta e fala, encorajando-lhe a crescente autonomia na comunicação, como rompimento à tradicional atribuição de ‘passiva’. É preciso admitir, então, que, mesmo em silêncio, o sujeito é capaz de apreender e compreender a enunciação do outro, já que ele não é um ‘ser mudo’, mas repleto de palavras interiores (Bakhtin, 1999) de modo que “*cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (Bakhtin, 1997, p.291),* o ouvinte torna-se o locutor. Mas de que modo efetivo tal dinâmica pode ser percebida e, mais ainda, que relação poderá assumir diretamente quanto à construção de novos processos pela criança?

Essa dinâmica demarca o movimento referente à comunicação verbal, em que cada sujeito é ora locutor, ora ouvinte, possuindo cada um em ambos os momentos, papel ativo, ainda que seja com uma compreensão responsiva silenciosa, no caso de ouvinte. Tal movimento pode ser mais bem compreendido tendo-se em vista *as fronteiras* (Bakhtin, 1997) dos enunciados concretos, “*determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores”*

(p.294), de modo que “*o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro*” (p.294).

Perroni (1992), em seu estudo do desenvolvimento narrativo de crianças, acompanhadas dos dois aos cinco anos em interação com um adulto, parece desconsiderar em parte esse movimento entre os interlocutores, ao apresentar a manutenção de papéis específicos para cada um dos interlocutores, adulto e criança, numa situação de diálogo. Ela expõe que no diálogo, “*os dois participantes – adulto e criança – assumem turnos e papéis específicos (...). O papel do adulto, como já dito, é mais ativo nessa fase. Cabe a ele perguntar e à criança, responder*” (p.54). Mesmo tal afirmação trate do momento inicial do estudo da autora e, reconhecendo-se, com base nas discussões já apresentadas que, inicialmente, na interação adulto-criança é conferido um papel mais ativo ao adulto, é preciso cuidado para não se abordar de maneira estática as posições do adulto e da criança no diálogo, atentando-se para a alternância de papéis entre eles. Pontecorvo (2005) reconhece que a estrutura usual da conversação em sala de aula é composta por uma seqüência de pergunta do professor - resposta do aluno - comentário do professor, estrutura admitida pela autora como não favorecedora da construção de novos conhecimentos pela criança, atuando meramente como forma de verificar os conhecimentos já construídos por ela. Em acordo com a autora, ressaltamos que se a intenção do professor é apenas a de verificar as noções já construídas pela criança – *nível de desenvolvimento real* - não propondo e favorecendo a construção de novos processos com ela, a partir dos já construídos - *zona de desenvolvimento proximal* - não favorece os processos de aprendizado e desenvolvimento da criança.

É necessário destacar que a autora não descarta as réplicas do diálogo - relação de pergunta-resposta, asserção-objeção, oferecimento-aceitação etc - valorizando-as como significativas nas trocas e processos construídos nas interações estabelecidas entre o professor e a criança em sala de aula, a depender então do modo e intenção no uso das mesmas. Perroni (1992) também parece enfoca a estrutura interativa de pergunta-resposta entre criança e adulto na situação de construção narrativa, ao expor que “*a atuação do adulto fundamental por seu papel predominantemente ativo nesta fase inicial, consistia em dirigir à criança perguntas que, respondidas, favoreciam o surgimento desse tipo de discurso*” (p.51). A autora verifica que a função das perguntas é a de permitir às crianças, a organização de suas lembranças sob a forma do discurso narrativo, permitindo-lhes aprender a contá-las.

Uma outra estratégia apresentada por Orsolini (2005) como potencializadora do desenvolvimento de um argumento de discurso comum pela criança, encorajando-a à continuidade do mesmo, é o chamado ‘espelhamento’, “*contribuições conversacionais com as quais o adulto repete, reformula, ou estende a informação introduzida pela criança (...)*” (p.128), tal como a autora evidencia em estudo desenvolvido. Enfatiza-se, desse modo, o uso de variadas estratégias na dinâmica de interação verbal de sala de aula, que ampliem o usual par ‘pergunta-resposta’ utilizado pelo professor. Pontecorvo (2005) aponta também a *oposição*, “*pedido do interlocutor para que sejam fornecidas razões sobre aquilo que se diz, explicitando melhor os fundamentos (ou as premissas) das próprias asserções*” (p.79), como favorecedora da manutenção do discurso e do pensamento pelos interlocutores.

Um estudo da interação em sala de aula (Orsolini & Pontecorvo 1992; Orsolini 2005) aborda a relação entre os aspectos interativos e de construção do discurso específico da relação professora-crianças, com um grupo de doze crianças entre cinco e seis anos de idade. Analisando a seqüência do diálogo turno a turno, pela análise da conversação adaptada à psicologia, as autoras descrevem a construção de categorias de análise do discurso das crianças e da professora, categorias estas referentes à continuidade do discurso (réplica mínima e elaborada), à diferenciação concordância/discordância e, ao pedido de informação entre os participantes. Dentre as principais conclusões apresenta-se a confirmação de que os atos comunicativos de explicação por parte das crianças tendem a ser mais produzidos diante de uma discordância ou oposição do falante prévio e a de que a elaboração de um argumento de discurso por parte da criança tende a ser mais freqüente pela estratégia de *espelhamento* pela professora.

Bortoni-Ricardo (2005) aborda as formas que as estratégias comunicativas tomam em sala de aula, fornecendo um andaime à criança, auxiliando-a no desenvolvimento autônomo do seu discurso: “*prefácios à uma pergunta; sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado; sinais de retorno; comentários; reformulações; reelaboração; paráfrase e, principalmente, expansão do turno de fala do aluno*” (p. 775). Destaca-se ainda quanto a tais estratégias, que as mesmas representam uma forma potencial de induzir a criança a novas formas de pensar, à internalização dos significados socialmente compartilhados, destacando-se que não funcionem então sob a usual atribuição avaliativa das correções e incorreções do pensamento da criança, ao subjugamento do pensamento infantil ao do adulto, como apresentou-se anteriormente,

mas que o uso de tais estratégias se faça subsidiando-lhes uma crescente autonomia no seu modo de pensar e de se relacionar com o mundo.

Pontecorvo (2005) expõe que a interação social em sala de aula, “*pode comportar processos lingüísticos e sociocognitivos sobremaneira relevantes para a aquisição de novas estratégias e de conhecimentos mais complexos*” (p.68) e aponta para a “*necessidade de se definir instrumentos mais apurados de descrição e interpretação daquilo que ocorre de fato na interação social*” (p.65), instrumentos e técnicas capazes de apreender e auxiliar na compreensão das trocas, das enunciações, valendo retomar o caráter social e concreto do enunciado, dos significados comportados ao longo da interação – priorizando-se, necessariamente, o estudo do discurso no contexto concreto e histórico de produção da interação verbal. Isto porque, como expõe Bakhtin (1999) “*a enunciação enquanto tal é puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística*” (p. 121), o que requer que se considere ser impossível compreender qualquer forma de discurso – e nele, os significados construídos - sem levar em conta o contexto de produção do mesmo, já que ambos unem-se por relações dinâmicas, complexas e tensas (Bakhtin, 1999).

Cabe acrescentar a idéia de que o entendimento do discurso do outro não se limita ao entendimento de algumas meras palavras, mas se orienta pelo entendimento do seu pensamento, pela compreensão do motivo do sujeito para dada enunciação (Vigotski, 2000). O autor expõe que “*na análise psicológica de qualquer enunciado, só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação*” (p.481).

Compreender a fala, os processos comunicativos, implica, portanto, buscar compreender o processo gerador dos mesmos, ao qual podemos incluir, o ambiente físico e social, os sujeitos envolvidos e seus motivos, as trocas, os significados e os pensamentos construídos na interação, de maneira concreta, a fim de compreender o *contexto situacional* (Halliday & Hasan, 1985). Nesta perspectiva constitui-se importante conceber o ambiente como um texto, atentando-se para a lógica de sua organização na interação, em um momento e espaço concretos, os quais permitem acessar as formas de aprendizagem, os significados que vão sendo delineados, apoiados na cultura compartilhada pelos sujeitos (Halliday & Hasan, 1985).

Pontecorvo (2005) fornece elementos congruentes a essa perspectiva, ao admitir pensamento e conhecimento como atividades sociais, cujo encontro com os processos comunicativos e sociais dar-se-ia no discurso, *“determinado pela situação e, portanto, como função do contexto no qual é produzido, das perguntas que são colocadas e das ações sociais realizadas por intermédio da fala”* (p.59). Bruner (1997b) traz uma interessante contribuição a essa delimitação do contexto aos processos específicos emergentes em uma dada interação, alertando para o fato de que muitos mundos são possíveis, a depender dos significados construídos, negociados, entre os sujeito em interação. Para o autor, *“o significado e a realidade são criados e não descobertos, a negociação é a arte de construir novos significados pelos quais os indivíduos podem regular suas relações uns com os outros”*, (p. 155), podem constituir-se.

Considerando a idéia apresentada anteriormente, de que explicar o discurso, os enunciados do sujeito, requer que se explique o pensamento e motivos envolvidos em sua construção (Vigotski, 2000), caberá, a seguir, discutir a formação de conceitos e narrativas, formas de constituição e estruturação do conhecimento que remetem ao seu desenvolvimento psíquico.

3 - A Construção de Conhecimento na Primeira Infância

(...) o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata.
(Vigotski, 2000, pp.9-10)

3.1 - A Constituição dos Processos Mentais Superiores

Discutimos até o momento o papel fundamental das relações sociais no aprendizado e desenvolvimento da criança. Vamos refletir a seguir sobre a construção de conhecimento pela criança. O ambiente de sala de aula pode configurar-se potencial nesse processo? Que tipos de conhecimentos a criança pode construir? Quais processos mentais estão envolvidos na construção de conhecimento pela criança na primeira infância? Para discutir tais questões cabe, antes, apontar para a noção de *conhecimento* adotada que pretende ir além da usual atribuição de conhecimento como o acúmulo de informação ou de conteúdo resultante da relação direta do sujeito com o objeto de conhecimento. Para tal, ela se baseará na noção de Cole e Cole (2003) que será de certo modo reconsiderada, pela necessária ênfase ao caráter social e concreto do conhecimento, que se quer defender neste trabalho. Os autores apresentam a noção de conhecimento sob três vertentes – *conhecimento conceitual*, *conhecimento da utilização e conhecimento procedimental* – voltadas para a resolução de problemas. A partir dessas vertentes, pode-se extrair a noção de conhecimento como conteúdo somado à capacidade de utilização do mesmo, concretamente (deve-se acrescentar). Conhecimento, portanto, como uma construção, a partir de um dado contexto interacional concreto, real, que implica a capacidade de utilização do pensar e comunicar.

Esclarece-se, portanto, que nessa perspectiva, entende-se o conhecimento, como um processo social concretizado na e pela interação entre os sujeitos e, de modo específico na presente pesquisa, entre a criança e um sujeito mais experiente, a professora. Embora não fale explicitamente em *construção de conhecimento*, acredita-se ser possível fundamentar este trabalho em Vigotski, já que sua perspectiva teórica considera o sujeito ativo no processo de

aquisição de conhecimento, de apropriação cultural, de aprendizagem, na relação com o Outro, com maior destaque a um outro mais experiente - o adulto.

Pensando na gênese deste processo da criança destaca-se que, desde o nascimento, ela se encontra em contato com todo o sistema cultural constituído historicamente e, na perspectiva adotada neste trabalho, considera-se que, desde cedo, ela é ativa e é afetada pelo contexto situacional que a cerca, seja com um simples olhar, com um movimento qualquer, com um som.

Este momento inicial, de zero a dois anos aproximadamente, representa o tempo do *aqui- agora*, em que a relação da criança com o mundo ocorre diretamente, regida por sua percepção natural. A criança orienta seu comportamento pelas possibilidades permitidas pelos seus sentidos - ver, ouvir, tatear, cheirar, degustar - os quais delimitam-lhe limites e possibilidades de interação com seu meio social, ainda reduzidos. Pensar é agir, de modo que não tendo desenvolvido, ainda, a fala intelectual, é pelas ações de pegar, jogar, empurrar etc que a criança atua sobre os objetos e elementos da realidade que lhe chamam atenção, guiando-se por suas atribuições externas, não sendo ainda capaz de controlar seu próprio comportamento de maneira consciente e intencional, nas relações que estabelece (Vigotski, 1998).

A necessidade de comunicar-se vai sendo concretizada por meio de seu choro, balbucio, primeiras sílabas (que vão se tornando suas palavras), os quais vão sendo interpretados pelo adulto e respondidos à criança de alguma forma – dando comida; colocando para dormir; devolvendo um brinquedo atirado ao chão, repetidas vezes etc. E é por estas tentativas primeiras da criança e pela reação causada no outro, que ela vai inicialmente internalizando os significados compartilhados em seu ambiente circundante e se constituindo em um *sujeito simbólico* (Bruner, 1997), também capaz de significar, criar e compreender os significados de sua cultura. Vygotski (1995) expõe a lei com que ocorre o processo de internalização: primeiro, o significado em si; depois para o outro e após para o si mesmo. O autor exemplifica esse processo com a conversão do gesto de pegar ao de apontar ou indicar. Inicialmente o gesto socialmente compartilhado de indicar não é mais que um movimento em direção a um objeto, em que a criança assinala objetivamente o que pretende conseguir. Num momento posterior, observa-se que o adulto em ajuda à criança interpreta o seu movimento como uma indicação - situação em que o gesto indicativo se torna para os outros. Posteriormente quando a criança relaciona seu movimento com

toda a situação objetiva, o gesto se torna para si, já que ela própria passa a compartilhar da atribuição de seu movimento como uma indicação de apontar, passa a compartilhar do significado social.

Para Vigotski (2000), essa imersão da criança num mundo de significados, desde o seu nascimento, permite lhe por volta dos dois anos de idade, a descoberta de que cada coisa tem seu nome. Essa nova possibilidade de nomear e significar o mundo pela palavra representa a relação entre os processos de pensamento e linguagem da criança que interage com o Outro, processos que, originalmente, encontravam-se funcionando paralelamente um ao outro, sob a forma de linguagem pré-intelectual e de pensamento pré-verbal. Da relação dialética entre esses dois processos, tem-se uma síntese - o surgimento de um terceiro elemento, o pensamento verbal e linguagem intelectual, de modo que a fala começa a servir ao pensamento e este passa a ser verbalizado, permitindo que a criança use signos para mediar suas ações, que passam, então, de diretas a mediadas, possibilitadas por uma mudança qualitativa nas suas interações. O estudo do pensamento verbal, forma psíquica tipicamente humana, dá-se pelo significado da palavra, unidade dialética que é ao mesmo tempo, pensamento e linguagem, como discutido no capítulo anterior, cabendo acrescentar:

a palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo de classes ou de objetos. Por esta razão cada palavra é uma generalização latente, toda palavra e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. Mas a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas. (...) o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata (Vigotski, 2000, pp.9-10).

Importante observarmos também outras perspectivas de explicação da gênese desses processos mentais – pensamento e linguagem – no sujeito, processos indicadores do modo pelo qual ele se relaciona com o mundo.

Cromer (1991), na obra *Language and thought in normal and handicapped children*, demonstra o quão ampla constitui-se essa discussão, apresentando as perspectivas behaviorista, inatista, cognitivista e a sócio-histórica, que confronta comparativamente, discutindo como cada uma concebe o pensamento e a linguagem no sujeito, com foco na criança pequena. Adepto de uma visão cognitivista, assim como Piaget (2005), Cromer concebe o desenvolvimento da estrutura cognitiva para que a criança então manifeste a estrutura lingüística correspondente, Cromer (1991) defende que

o desenvolvimento de habilidades cognitivas estimulam a criança em uma busca ativa ou a um aumento da consciência de formas particulares e estruturas usadas pelos falantes adultos para expressarem novamente o entendimento na relação (p.40).

Desse modo, admite-se que os processos mentais se desenvolvem internamente na mente da criança e seguem uma seqüência de quatro estágios de desenvolvimento, a partir do contato do sujeito com o mundo, como destaca Piaget (2005). Em tal perspectiva, em que se sobrepõe o biológico ao social, o desenvolvimento das estruturas cognitivas é vinculado e mesmo determinado pelo aspecto maturacional do sujeito. Admite-se à linguagem, nesse processo de desenvolvimento cognitivo, pouca ou nenhuma influência sobre os processos mentais desenvolvidos pela criança, reconhecida como “*só mais um fator da função simbólica*” (Cromer, 1991, p.11), uma forma de representar o mundo, como tantas outras que se poderia citar - imagem mental, imitação, jogo simbólico, como discutido por Piaget (2005):

a linguagem é só uma forma particular da função simbólica e como o símbolo individual é, certamente, mais simples que o signo coletivo, conclui-se que o pensamento precede a linguagem e que esta se limita a transformá-lo, profundamente, ajudando-o a atingir suas formas de equilíbrio através de uma esquematização mais desenvolvida e de uma abstração mais móvel (p.80).

Pode-se evidenciar pela comparação que Cromer apresenta entre todas essas perspectivas que apenas na sócio-histórica admite-se linguagem e pensamento de maneira relacionada, com

um papel de destaque à linguagem em relação ao desenvolvimento dos outros processos mentais. Nessa perspectiva, a linguagem é valorizada pelo seu papel de reguladora dos processos psicológicos superiores, pela mediação semiótica, possibilitando as trocas comunicativas entre os sujeitos e a organização do pensamento. Vygotski (1995) admite que um signo é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e sobre si mesmo, sublinhando a linguagem como espaço de destaque no campo de constituição do pensamento humano.

Evidencia-se, portanto, que a linguagem intelectual e pensamento verbal atuam relacionadamente ao permitir ao sujeito, além da evidente possibilidade de interação e compreensão de uns pelos outros, a possibilidade de operar com signos capazes de ‘trazer ao seu alcance’ objetos, situações etc não presentes concretamente no aqui-e-agora, atuar também no campo abstrato, retomar eventos passados de sua vida e recontá-los, ressignificando-os para o outro e para si mesmo, enfim, construir com o Outro a sua história de vida, criar relações e viver como membro atuante de uma dada cultura. Desse modo, a criança passa a participar mais ativamente nas relações que estabelece, aprendendo, sob o intermédio da fala, a atuar de maneira reflexiva sobre o ambiente e posteriormente sobre si mesma. Vigotski (1998) comenta que “*antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento*” (p.33).

A criança passa então da ação direta, percebida e desenvolvida pelos sentidos somente, para uma ação acompanhada e auxiliada pela fala que “(...) *torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança.*” (Vigotski, 1998, p.43). O autor discute que no desenvolvimento da atividade, em situações de resolução de problemas, a criança tende a falar se dirigindo à pessoa que orienta tal situação, tende a apresentar uma fala que acompanha sua ação – a fala egocêntrica. Ele argumenta que essa fala possui a propriedade de auxiliar a criança em sua atividade, servindo à organização do seu pensamento, à tomada de consciência da superação de dificuldades, à reflexão. Inicialmente a criança age e fala ao mesmo tempo, o que atribui um caráter descritivo à sua fala egocêntrica. Aos poucos, ela passa a antecipar sua ação pela fala, o que demarca o desenvolvimento da função planejadora da fala. Vigotski (2000) argumenta que por volta dos sete anos, observa-se a diminuição da fala egocêntrica da criança (vocalizada) e sua transformação numa forma silenciosa, (a linguagem interior), a qual amplia a função de auxiliar a

criança no desenvolvimento de atividades. A linguagem interior - internalização da fala socializada (previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) - possibilita à criança *“pensar e imaginar as palavras em vez de pronunciá-las”* (p.435) e representa a maior mudança na capacidade da criança de utilizar a linguagem como instrumento para a solução de problemas. De modo que *“ao invés de apelar para o adulto as crianças passam a apelar para si mesmas; a linguagem passa assim a adquirir uma função intrapessoal, além do seu uso interpessoal”* (Vigotski, 1998, p. 37).

Luria (1991) destaca a linguagem como a base do pensamento, expondo que,

quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo (...) adquire a experiência humano-social (...) conquista todas as potencialidades do pensamento (p.80).

Deste modo, processos tais como atenção e memória que anteriormente apresentavam-se numa forma natural, predominantemente orgânica e determinados diretamente pela estimulação ambiental passam a reger o comportamento da criança, ampliando significativamente as suas possibilidades e formas de atuação. Assim, *“além de reorganizar o campo visual-espacial, a criança, com o auxílio da fala, cria um campo temporal que lhe é tão perceptivo e real quanto o visual. A criança que fala tem dessa forma, a capacidade de dirigir sua atenção de maneira dinâmica”* (Vigotski, 1998, p.47), sendo capaz, aos poucos, de focalizar sua própria atenção escolhendo um dentre outros elementos, de reconhecer mudanças no imediato a partir de sua ação passada, bem como de atuar no presente com a perspectiva do futuro (Vigotski, 1998). Assim, a criança deixa de marcar sua atuação apenas pelo tempo presente, estendendo-lhe um sentido de continuidade, subsidiado pela emergência de uma forma superior de memória, a memória mediada.

Uma interessante forma de representação do passado pela criança pode ser evidenciada na brincadeira de faz de conta, que embora, geralmente, relacionada exclusivamente ao processo de imaginação, guarda em sua gênese, relação predominante com a memória já que inicialmente, *“o brinquedo é muito mais lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação”*

(Vigotski, 1998, p.135). Importante destacar a noção de que nos momentos iniciais da infância, a memória subsidia a constituição das funções psíquicas da criança: pensar significa lembrar. A forma com a qual a criança constrói conhecimentos relaciona-se, assim, profundamente com as suas experiências concretas, com as suas vivências, com as quais se torna capaz de lembrar. Quando lhe dirigem algum pedido de explicação nessa etapa, a criança apresenta observações orientadas por suas impressões e percepções.

A imaginação é um outro processo que atua de maneira significativa na ampliação do comportamento da criança libertando-a dos limites impostos por sua percepção imediata. Segundo discute Vigotski (1998), a emergência desse processo se dá, geralmente, em torno dos três anos de idade, num momento em que a criança já não tem seus desejos e necessidades prontamente atendidos pelo adulto que observa e responde a maior independência em seu comportamento, sobretudo, com o advento da fala. Então para suprir as necessidades não mais satisfeitas pelo adulto, a criança passaria a desenvolver brincadeiras de faz de conta, situações imaginárias, que são inicialmente, substituições muito próximas da situação real.

Durante os anos pré-escolares e escolares, quando o comportamento da criança é determinado de maneira considerável pelas restrições do ambiente imediato, seu pensar e agir se tornam mais flexíveis, permitindo ampliação de suas habilidades conceituais, pelo desenvolvimento da brincadeira e uso da imaginação (Vigotski, 1998). Pode-se inferir que tal ampliação ocorra pela possibilidade que a imaginação confere à criança de estabelecimento de novas relações entre objetos, entre situações, entre os campos do significado e da visão - relações estas que extrapolam as atribuições concretas do contexto, lhe permitindo um outro olhar e relação com o mundo. Para o autor, aos poucos, a dinâmica do processo de imaginação da brincadeira permite que a criança adquira um controle elementar de seu pensamento abstrato, que desenvolva uma atuação marcadamente intencional, mais consciente. Tal processo é caracterizado pela sobreposição dos significados atribuídos aos objetos e às ações, aos seus significantes, de modo que as suas ações não mais se limitam aos atrativos oferecidos pelo contexto presente, pelo que sua percepção concreta lhe sugere, pelo objeto em si, mas pelos significados que passa a atribuir aos mesmos, o que demonstra que ela aprende a atuar de maneira simbólica. Cria-se uma nova relação entre o campo do significado e o da percepção. Para ilustrar essa questão, Vigotski (1998) observa que na *brincadeira de faz de conta* a criança utiliza determinado objeto, por exemplo, como se

fosse um outro - a boneca é utilizada como um bebê; o cabo de vassoura como um cavalo etc. Ele comenta que os significados atribuídos aos objetos reais relacionam-se diretamente com as propriedades dos imaginados e expõe que nas brincadeiras de faz de conta, e não apenas nos jogos, a criança reconhece a presença de regras - sejam regras em si ou de comportamento - às quais segue, regulando assim, seu comportamento.

Para Souza (1996), na brincadeira, mais do que se conformar e reproduzir regras, cuja existência ela demonstra consciência, a criança segue reelaborando-as “*criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de interpretação e representação do real*” (p.53). Assim, evidencia-se no *faz de conta* a construção da visão de mundo da criança, a atribuição de significados às coisas, às situações, o compartilhar de significados simbólicos (Vigotski, 1998; Bonica, 1993). Para Vigotski (1998) na brincadeira a criança pode desenvolver-se potencialmente, já que passa a recontar e ressignificar suas ações, e também a criar, a colocar-se nas atividades adultas de sua cultura, a internalizar futuros papéis. O autor expõe que

a ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (...), fornecendo à criança, ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência (Vigotski, 1998, p.135).

As diferentes formas do pensamento verbal da criança e as mudanças nos seus processos psíquicos ao longo de seu desenvolvimento podem ser melhor compreendidas a partir de uma análise atenciosa dos tipos de conceito que a criança constrói, a partir da relação que estabelece com o contexto – ora guiando-se pela percepção direta ora situando-se no espaço guiada por sua atenção voluntária, ora rompendo os limites do presente, com uso da memória, ou mesmo da imaginação, dependendo do momento de seu desenvolvimento.

3.2 – Formação de Conceitos e Desenvolvimento Narrativo

Vigotski (2000) investiga o processo genético de formação de conceitos na criança, enunciando que o mesmo se constitui em três estágios básicos, os quais se dividem em várias fases, caracterizadas pelo estabelecimento de vínculos diferenciados entre objetos vários pelas crianças, como será descrito a seguir. É importante destacar que o autor esclarece que tais fases e estágios, resultados de seu estudo, constituem-se frutos das condições artificiais de experimentos e que “*por esta razão não coincidem [com] as seqüências dos estágios particulares e das fases particulares dentro de cada estágio no real processo de desenvolvimento do pensamento infantil e em nossa representação*” (p.219). Vigotski admite, assim, a coexistência de diferentes formas de pensamento no processo real de desenvolvimento, em oposição à seqüência cronológica apresentada em seu estudo.

O primeiro dos três estágios de formação de conceitos refere-se ao *pensamento sincrético* (Vigotski, 2000) caracterizado pela formação de conceito como uma pluralidade não ordenada, como um amontoado de objetos unificados sem uma coerência interna lógica, que decorre de uma extensão desorientada e difusa do significado da palavra pela criança. Predomina o estabelecimento subjetivo na relação dos objetos, já que se constituem pelas impressões e percepções concretas da criança. O autor comenta que “*(...) a criança revela esta tendência ao associar, a partir de uma única impressão, os elementos mais diversos e internamente desconexos, fundindo-os numa imagem que não pode ser desmembrada*” (p.175). Não se observa nesse primeiro momento, na forma de comportamento demonstrado, um raciocínio mais elaborado, regido por processos, tais como, a atenção mediada. A criança forma um grupo de objetos que parecem escolhidos ao acaso, já que não há um vínculo real e fatural entre os mesmos. A semelhança entre os objetos se constituiria a partir das impressões da criança, não obedecendo ao observável concretamente – caráter que se estende, mas de maneira um pouco reduzida nas duas fases seguintes:

Nas duas primeiras fases desse estágio especificamente, predomina o estabelecimento de vínculos subjetivos e não objetivos entre os objetos, tendo como base a semelhança, não pelos traços reais e comuns entre eles, mas por sugestão de suas impressões e percepções. A terceira fase, a *imagem sincrética*, marca a transição para o segundo estágio e, demonstra-se um pouco mais complexa que as anteriores já que marcada pelo estabelecimento duplo de vínculos

sincréticos, não mais unindo os elementos por uma percepção única. Porém internamente, os objetos permanecem não relacionados.

No segundo estágio – pensamento por complexos – que se constitui numa forma de pensamento considerada coerente e objetiva, mas não ainda da forma como se verifica no estágio de conceito, em si (Vigotski, 2000), a criança se torna capaz de formar vínculos objetivos, concretos e fatuais, entre os objetos, apoiados na experiência imediata. Observa-se “(...) o estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, à unificação e generalização de objetos particulares, ao ordenamento e à sistematização de toda a experiência da criança” (p. 178).

Neste estágio encontra-se o desenvolvimento de cinco fases. A primeira, *complexo de tipo associativo*, baseia-se no estabelecimento de “qualquer vínculo associativo com qualquer dos traços observados pela criança no objeto” (pp.181-182), objeto que se constitui o núcleo do complexo. Ao redor desse objeto núcleo, a criança vai aproximando outros, semelhantes a ele, por algum atributo que lhe chame atenção – cor, forma, tamanho etc (Vigotski, 2000), não necessariamente se constituindo um mesmo vínculo associativo entre os objetos do complexo e o nuclear. Assim, nomear um objeto significa “relacioná-lo a esse ou aquele complexo ao qual está vinculado” (p.182).

Na segunda fase “os objetos se combinam com base em alguma complementação mútua segundo algum traço e formam um todo único constituído de partes heterogêneas que se intercomplementam” (p.183). Assim, aproximam-se os objetos segundo o traço de complementação funcional, formando uma *coleção* – denominação da fase em questão - pelo estabelecimento de um vínculo não de semelhança, mas de complementaridade entre eles. O autor cita, como exemplo, uma coleção com os materiais de jantar, produtos de banho, estes, amplamente presentes no cotidiano da criança, onde, portanto, se encontra tal forma de pensamento enraizado.

Uma fase seguinte é a chamada, *complexo em cadeia* em que a criança passa a atuar relacionando mais amplamente - embora ainda não concreta e hierarquicamente - diferentes objetos. Esta fase diferencia-se das anteriores, sobretudo, por não possuir um centro qualquer que relacione os objetos e a amostra. Nesta fase, Vigotski (2000) comenta que cada objeto estabelece com um seguinte um elo determinado, de modo que um terceiro objeto pode ser vinculado ao

segundo por um elo diferente daquele que uniu o segundo e o primeiro. O autor esclarece que se pode, então, juntar a uma seqüência de três figuras triangulares, uma quarta, que apresente como elo em relação à terceira, não mais a forma, mas a sua cor e aí por diante, podendo haver a todo momento, “(...) a passagem de um traço a outro” (p.185), (...) de modo que o final da cadeia pode não ter nada em comum com o início” (p.187).

Na quarta fase, *complexo difuso*, verificar-se um traço importante do pensamento por complexos - a impossibilidade de definição de contornos e limites, de modo que os objetos são vinculados em uma seqüência confusa e indefinida.

(...) a criança ingressa em um mundo de generalizações difusas, onde os traços escorregam e oscilam transformando-se imperceptivelmente uns nos outros. Aqui não há contornos sólidos, e reinam os processos ilimitados que freqüentemente impressionam pela universalidade dos vínculos que combinam” (p. 189).

A última fase desse estágio de formação de conceitos apresenta o *pseudoconceito*, que se constitui na forma predominante de pensamento por complexos na idade pré-escolar (Vigotski, 2000) e é uma fase transitória para a formação de conceitos verdadeiros. No pseudoconceito “*obtem-se algo que, pela aparência, praticamente coincide com os significados das palavras para os adultos, mas no seu interior difere profundamente delas*” (p.193). Os pseudoconceitos são assim admitidos como equivalentes funcionais dos conceitos já que apresentam o mesmo significado dos conceitos para o adulto, permitindo a compreensão na comunicação entre adulto e criança, entretanto, o autor enfatiza ser preciso considerar a diferença intrínseca a ambos. Diferença esta bem representada a partir da metáfora de comparação do pseudoconceito e o verdadeiro à semelhança entre a baleia e o peixe – externamente semelhantes, mas organizados internamente diferenciadamente.

Caberá agora discutir o *conceito*, terceiro estágio do processo e suas três fases. De um modo geral o conceito pressupõe a “*discriminação, abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência*” (p.220). Ultrapassa-se deste modo as atribuições das formas de conceito anteriores. Vigotski expõe que o verdadeiro conceito é

composto por processos de decomposição, análise e abstração, já presentes na primeira fase do estágio. Já a segunda fase é composta pelos *conceitos potenciais* que são “*conceitos dentro de uma possibilidade e ainda não realizaram esta possibilidade. Não é um conceito, mas alguma coisa que pode vir a sê-lo*” (p.223). Destaca-se ainda que tais conceitos desempenham importante papel no desenvolvimento infantil, permitindo que a criança seja capaz de abstrair determinados atributos ultrapassando os seus vínculos concretos, o que se constitui condição para se chegar aos conceitos verdadeiros: “*só o domínio do processo da abstração, acompanhado do desenvolvimento do pensamento por complexos pode levar a criança a formar conceitos de verdade*” (p.226). Assim os conceitos verdadeiros surgem quando o adolescente passa a se orientar de maneira arbitrária, guindo sua atenção para determinados atributos do objeto e, “*com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano*” (Vigotski, 2000, p.226).. Esta é uma forma de pensamento representado por uma maior estruturação, a partir da hierarquização e categorização entre os conceitos, se identificando como um tipo de conhecimento formal que se constitui de forma privilegiada no espaço escolar - discussão que será retomada posteriormente. Destaca-se ainda que as formas elementares de pensamento permanecem após se alcançar esta forma superior, operando com conceitos - o que aponta novamente para o caráter dialético do desenvolvimento.

Vigotski (2000) conclui em relação ao processo de formação de conceitos pela criança, que sua essência se reconhece na transição de um conceito expresso em palavra a outro, de uma generalização mais elementar à outra mais elevada, como se pôde evidenciar ao longo dos estágios apresentados. Sendo que no momento em que a criança apreende uma palavra com dado significado, o processo está se iniciando e não finalizando como se poderia supor, já que ela apreende a palavra, não o conceito e, quanto a esse, há todo um processo à se percorrer como explicitou-se. “*O conceito em si e para os outros se desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito para si*” (Vigotski, 2000, p.198), tal como discutido anteriormente acerca do processo de internalização. E, isso porque, ao enunciar determinada palavra, a criança, diferente do adulto, não é capaz de considerar a hierarquia, a sistematicidade e as relações objetivas que a mesma mantém. Uma atribuição que pode ilustrar esta questão pode ser apresentada, quando concordando com Piaget, Vigotski (2000) expõe que

a criança que emprega de modo correto e adequado, as conjunções que explicam relações de causa e efeito, temporais (...) ao longo de toda a idade escolar, ainda não demonstra ter consciência do aspecto semântico dessas conjunções e não consegue empregá-las de forma arbitrária (p.412).

Para Wells (1999) *“embora o comportamento das crianças, tanto verbal quanto não-verbal seja para a maior parte fluente e proposital, elas não estão ainda conscientes dos significados que elas empregam” (p.44).*

Luria (1994) esclarece bem esta questão apontando que

ao mencionar determinada palavra, o homem não apenas reproduz certo conceito direto mas suscita praticamente todo um sistema de ligações que vão muito além dos limites de uma situação imediatamente perceptível e têm caráter de matriz complexa de significados, situados num sistema lógico (p.37).

O autor parece chamar atenção para a relação entre o significado de uma palavra determinada e o sistema de relações em que a mesma se encontra, a *rede de significados* a que tal palavra pertence, não apreendida de maneira imediata pela criança. Discutindo a relação entre as palavras compartilhadas entre adulto e criança, Vigotski (2000) lembra que, apesar de coincidirem as palavras, pela referência concreta, não coincidem por outro lado, os sentidos de ambas e conclui que não se tem *“(...) nenhum fundamento para atribuir, a uma criança que usa palavras abstratas, também pensamento abstrato”*, (p.235), destacando que o pensamento do adulto e da criança diferem em termos genéticos, funcionais e estruturais.

Assim, apesar de se reconhecer que a comunicação verbal com os adultos apresenta-se como potencial no desenvolvimento dos conceitos infantis, determinando-lhes a trajetória de desenvolvimento de suas generalizações, Vigotski (2000) expõe que *(...) os adultos não podem transmitir à criança o seu modo de pensar. Destes, ela assimila os significados prontos das palavras, não lhe ocorre escolher por conta própria os complexos e os objetos concretos” (p. 193).*

Tais complexos são frutos dos conhecimentos historicamente produzidos e transformados pela humanidade e as crianças já os encontra construídos na interação com os outros, bem como os significados das palavras que ela vai internalizando ativamente. Mas, o seu modo de pensar especificamente, os tipos de operações intelectuais da criança não são ‘já prontos’, nem coincidem com os do adulto, são, outrossim, desenvolvidos em seu contexto (Vigotski, 2000).

Applebee (1989) contribui com o entendimento do pensamento especificamente desenvolvido por crianças, em uma investigação acerca do modo pelo qual elas organizam a complexidade de seus pensamentos, a partir das histórias que contam. O autor relaciona de maneira interessante os estágios de formação de conceitos discutidos por Vigotski (2000) e histórias contadas por crianças de dois a cinco anos, apresentando como resultado seis tipos de estruturas básicas das histórias, seis fases de narrativa em paralelo aos tipos de conceito de Vigotski. Para tal, Applebee trata o enredo das histórias contadas pelas crianças “*como uma série de elementos ou acontecimentos, cada um dos quais possuindo uma série de atributos (personagem, ações, cenários e temas)*” (p.57), atributos com os quais as crianças lidam diferentemente, a cada fase da narrativa, a cada estágio de seu pensamento.

À semelhança do estágio de formação de conceito por *pensamento sincrético* (Vigotski, 2000), Applebee descreve a primeira fase da narrativa, ‘*amontoados*’, em que da mesma forma, as crianças organizam sua história como um amontoado de acontecimentos desenvolvidos pela percepção imediata, sem ligações coerentes entre as sentenças. Cada evento é tratado singularmente tal como surge na atenção da criança (Applebee, 1989). O autor constata que tal forma é bem primitiva e desenvolvida por apenas um sexto das crianças de dois anos, da sua amostra. Observando os exemplos de eventos apresentados pelo autor evidenciamos histórias sem coerência interna com pouca ou nenhuma ligação entre os acontecimentos.

Em seguida apresenta-se a *seqüência*, fase da narrativa relacionada ao *complexo tipo associativo*, em que os limites de similaridade e, não a complementaridade ou causalidade, são usados na ligação entre o núcleo da história (situação do dia; ações que se repetem continuamente etc) e os acontecimentos. O resultado é “*eventos ligados nas bases de um atributo compartilhado com um centro comum, núcleo da história*” (p.60) em que se pode evidenciar o núcleo de maneira constante, tal como nos exemplos apresentados pelo autor, em que há a repetição de um mesmo personagem envolvido em inúmeras ações não relacionadas entre si.

A *narrativa primitiva*, assim como o conceito tipo *coleção* (Vigotski, 2000), se baseia e se alicerça na experiência prática da criança e os elementos são vinculados a um núcleo pela complementaridade. Na história, a organização assumida é uma coleção de eventos complementares organizados ao redor de um núcleo concreto que se constitui de algum evento ou objeto que assume importância temporariamente para a criança (Applebee, 1989). Geralmente são histórias em que personagens ou cenários são mantidos constantes.

A quarta fase narrativa constitui-se a *cadeia não centrada*, baseada no *conceito tipo cadeia*, em que um acontecimento repercute claramente num seguinte, mas os atributos vão constantemente mudando, o que leva à perda do ponto de direção da história (Applebee, 1989). No exemplo apresentado percebe-se uma quantidade de acontecimentos que apesar de encadeados de algum modo, se perdem pela ausência de um centro ou núcleo. Esta fase se assemelha com a seguinte, *cadeia centrada* - baseada nos *pseudoconceitos* (Vigotski, 2000) - em que também se observa uma série de eventos relacionados, já que a atenção da criança se volta para a variedade de atributos relacionados a cada novo acontecimento (Applebee, 1989). Entretanto, na cadeia centrada os eventos se ligam a um centro que geralmente assume a forma de um personagem principal. Tem-se o encadeamento de eventos ao redor de atributos concretos, ainda não abstratos, de modo que a “*organização permanece pseudoconceitual, não conceitual*”, (p.65).

Na narrativa, em si, tem-se “*o último maior método de organização das histórias das crianças*” (Applebee, 1989, p.65), os eventos são ligados tanto pelo estabelecimento de um centro, um núcleo, quanto pelo encadeamento de acontecimentos vários relacionados entre si. Na narrativa assistiu-se a um movimento consistente, ao redor de um centro ou situação que, geralmente atinge um clímax e final. “*Cada acontecimento não apenas se desenvolve a partir do anterior, mas ao mesmo tempo elabora um novo aspecto do tema ou situação*” (p.65) e, os vínculos que os mantêm podem ser concreto, conceitual ou abstrato.

Applebee (1989) conclui em consonância com o trabalho de Vigotski (2000) que a complexidade das histórias das crianças deve-se à relação entre a maior idade das crianças e os métodos utilizados por elas: “*as diferenças reais na complexidade das histórias corresponde aos diferentes métodos de estruturação dos enredos, (...) e ao mesmo tempo, certas estruturas de enredo são usadas principalmente pelas crianças mais velhas dessa amostra*” (p.68).

Cabe acrescentar ao estudo de Applebee, uma necessária atenção ao contexto interacional adulto-criança, tal como se pode evidenciar no estudo do desenvolvimento narrativo de Perroni (1992). Além de caracterizar os tipos de narrativa que as crianças vão sendo capazes de construir, a autora demonstra o modo como tal gênero vai se constituindo pela interação entre as crianças e um adulto, conferindo o caráter social na construção de conhecimento pela criança que parece ser ignorado em Applebee (1989). A autora explicita que tal processo se constrói na atuação conjunta dos interlocutores criança e adulto, processo este, inicialmente marcado pelas protonarrativas - admitidas como estrutura embrionária do discurso narrativo - até que a criança seja capaz de desenvolver as narrativas propriamente ditas. Direcionando maior atenção ao início de tal processo da criança, pode-se evidenciar que as primeiras tentativas de narrar, seja eventos vividos ou imaginados, é marcada ou pelo *“comentário do que está ocorrendo no momento da interação, ou o da programação daquelas ações que a criança pretende realizar em seguida”* (Perroni, 1992, p.39).

Nas pesquisas de Fivush e Nelson (2004) a narrativa é reconhecida como um estilo de discurso que permite ao sujeito além de uma maior organização do pensamento, dar sentido às suas experiências, à realidade, a si mesmo, estando intimamente relacionada à formação da sua memória autobiográfica, à constituição da noção do si mesmo de forma contínua, para além do aqui-e-agora – tanto na sua família e comunidade, como mais globalmente, na cultura. Bruner (1997) contribui neste sentido ao discutir que a criança constrói narrativas buscando respostas tais como *onde, como, quando, porque, quem*, situando os eventos em uma seqüência espacial e temporal à medida que interage com o outro, o que explicita a sua capacidade precoce em buscar explicações, antecipar significados, captar o contexto, antes mesmo de dominar a linguagem e seus aspetos gramaticais. Para o autor, o que a move neste sentido não é a busca direta pela coerência lógica da linguagem, mas antes, pela necessidade de significar os eventos do qual participa, de compreender a si mesma – o que aponta para o caráter ativo do sujeito no processo de desenvolvimento.

Sintetizando essa discussão pode-se expor que a formação de conceito pela organização de objetos por um traço comum que seja, e o desenvolvimento narrativo de situações lembradas ou imaginadas, pelo encadeamento de eventos entre si ou pelo centramento, construídos na relação social, como se procurou enfatizar neste texto, envolvem os processos mentais superiores

e representam o desenvolvimento de uma forma de conduta diferenciada, intencional, consciente. Sob esses processos superiores, que possuem como especificidade possibilitar operar com signos, estabelecer ações mediadas, a criança realiza suas atividades, construindo conhecimento com o Outro, passando aos poucos, a dominar e conduzir intencionalmente o seu comportamento, não mais se restringindo às limitações espaço-temporais. Como esclarece Vigotski 1998, “*a criança que antes solucionava o problema impulsivamente, resolve-o agora através de uma conexão estabelecida internamente entre o estímulo e signo auxiliar correspondente*” (p.46).

Bakhtin (1999) sintetiza esta questão, apresentando o caráter constitutivo do signo no desenvolvimento do psiquismo humano, ao declarar ser “*preciso insistir sobre o fato de que não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo (...) mas, ainda, que para o próprio indivíduo ela só existe sob a forma de signos* (p.51).

Vygotski (1995) parte do seguinte pressuposto quando aborda o desenvolvimento cultural de qualquer função psíquica:

o ser social no processo de sua vida e atividade elabora uma série de estímulos e signos artificiais, graças aos quais se orienta a conduta social da personalidade; os estímulos e signos assim formados se convertem no meio fundamental que permite ao indivíduo dominar os seus próprios processos de comportamento (p.215).

Vila (1996) discute a gênese da comunicação e comportamento intencional na criança. Tal abordagem constitui-se importante pela tendência, reconhecida por Alexander (2005), dos estudos de situações de interação em sala de aula, focarem a atenção sobre as questões, declarações, instruções e avaliações do professor, marcantes em tal contexto, e em como as crianças respondem a ele, desconsiderando, os tipos de fala que as próprias crianças encontram para engajar neste processo, por exemplo, iniciando, elas, uma situação de diálogo com o professor.

Abordando a visão piagetiana para a gênese da comunicação na criança, Vila (1996) aponta dois tipos de comportamento: o *proto-imperativo* e o *proto-declarativo*. O primeiro seria representado pela capacidade da criança de “*(...) usar o adulto como meio de obtenção de um objeto (...)* (p.192)” e o segundo como a capacidade de “*(...) usar um objeto como meio de*

obtenção da atenção do adulto” (p.192), ambos reconhecidos como sinais claramente definidos da intenção comunicativa, que demonstra uma atenção de tipo seletiva e a capacidade de demonstrar interesse por objetos ou eventos (Vila, 1996). O autor reconhece as diferentes explicações para a origem e estrutura de tais tipos de comportamento, bem como os diferentes mecanismos que regem cada um e aponta acreditar que tais mecanismos são “*resultado de práticas sócio-culturais em que o repertório comportamental da criança recém-nascida é inscrito*” (p.197). Compartilha assim da perspectiva sócio-histórica, que relaciona este processo de aquisição da intenção comunicativa, do comportamento voluntário e tipicamente humano ao processo de internalização em que as crianças vão pouco a pouco compreendendo e compartilhando os significados culturais, pela forma como o outro, com destaque os adultos, significam seus gestos, atribuem significados aos seus atos e falas, modo pelo qual, as crianças vão aprendendo a agir intencionalmente.

Cabe destacar que é a escola, reconhecidamente o *locus* da cultura, espaço capaz de contribuir sobremaneira para o desenvolvimento de características tipicamente humanas, já que trabalha de forma consistente com palavras e com outros instrumentos e signos.

Objetivamos discutir, neste capítulo, a constituição dos processos mentais superiores, destacando o desenvolvimento de uma flexibilização e atuação mais consciente e intencional da criança que se revelam no modo como ela passa a se relacionar com o mundo, nas formas dos conhecimentos que passa a construir com auxílio do outro - como se pode evidenciar a cada estágio e fase da formação de conceitos (Vigotski, 2000) e do desenvolvimento narrativo (Applebee, 1989).

A seguir apresentamos o objetivo geral e o desenvolvimento da metodologia do estudo.

4 - METODOLOGIA

4.1 - Objetivos

- Considerando-se as interações em sala de aula, sobretudo na díade professor-criança, como processos pelos quais se dá a apreensão da cultura pela criança, se dá seu aprendizado, como admitido numa perspectiva sócio-histórica

- Considerando-se nossa observação da *roda* como potencializadora de situações de interação entre professoras e crianças;

- Considerando-se, ainda, a necessidade de se definir técnicas mais apuradas para a compreensão das especificidades da interação (Pontecorvo, 2005) objetivamos na presente pesquisa, descrever e analisar como ocorre a construção de conhecimento na interação professora(s)-criança(s), em situação de roda, na educação infantil, buscando apontar os tipos de estratégias comunicativas e os conhecimentos que são construídos neste processo. O estudo se propõe assim a compreender a dinâmica interativa em um dado contexto de sala de aula.

4.2 - Pesquisando o Desenvolvimento Humano

Consideramos ser de fundamental importância discutir as especificidades e importância da abordagem qualitativa na investigação do processo de desenvolvimento humano, justificando assim, nossa aproximação com a abordagem qualitativa no presente, as vistas dos objetivos e questões propostas.

E em que consiste o foco de atenção da abordagem qualitativa? De que modo contribui na compreensão dos processos humanos?

Tomando o desenvolvimento humano como um processo dialético de mudanças e transformações permanentes num dado contexto, como admitido numa perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 1998), cabe apontar que adentrar e explicar o fenômeno humano implica no uso de uma metodologia cujo foco incida sobre o processo. Uma metodologia que torne possível acessar a contradição, a dinâmica inerente ao desenvolvimento, que permita ao pesquisador o desenvolvimento de um olhar sensível, atento ao contexto de emergência do fenômeno, não perdendo de foco uma visão panorâmica do mesmo. Trata-se da busca pela compreensão e não

mera descrição do fenômeno. Mey (2000) reconhece tais questões e aponta a necessidade em se prover procedimentos metodológicos que concebam o desenvolvimento como um processo, não eliminando o ‘desenvolvimento’ da psicologia do desenvolvimento. Segundo o autor o *status* da metodologia qualitativa encontra-se reafirmado, portanto, na ênfase que confere à qualidade, à busca pela compreensão processual do desenvolvimento.

Chen e Pearce (1995) defendem uma abordagem epistemológica e metodológica qualitativa capaz de refletir acerca da natureza humana não a desvinculando de seu contexto interacional, das trocas e negociações de significados estabelecidos pelos sujeitos, defendendo que é a partir das interações sociais que os mesmos se constituem sujeitos culturais.

Em estudos acerca da importância que vem se concebendo à abordagem de pesquisa qualitativa, Mey (2000) aponta seu crescente espaço e reconhecimento. Pensamos ser necessário na composição de tal cenário de crescimento, a apresentação de propostas metodológicas qualitativas capazes de instrumentalizar o pesquisador na busca pela compreensão do fenômeno humano enquanto processo de mudanças em contexto, de instrumentalizá-lo no uso da abordagem qualitativa. Destacamos a seguir importantes propostas que vão nesta direção.

Branco e Valsiner (1997) propõem uma metodologia cíclica que conjuga cuidadosamente cada elemento presente na pesquisa – os pressupostos do pesquisador, a teoria, o método (os dados), o fenômeno em um movimento intuitivo que considera necessariamente a subjetividade dos envolvidos como parte do processo e não como fonte de erro.

Garskin, Miller e Corsaro (1992) adotam uma metodologia interpretativa que concebe ações e interações dos indivíduos a partir dos significados culturalmente constituídos. É possível, deste modo, uma instrumentalização para compreensão do fenômeno mantendo-se relação entre o micro e macro contextos: (1) caráter contextualizado do significado e do desenvolvimento; (2) dimensão ativa e afetiva dos processos de criação do significado e, (3) o papel fundamental, constitutivo, da linguagem em tais processos.

Fica explicitado, desta forma, o desafio que se constitui pesquisar o desenvolvimento humano, de forma a se contemplar a sua dinâmica e complexidade. Desafio este que deve ser enfrentado às vistas da natureza social do ser humano, focando-se as relações e interações estabelecidas com o outro, a partir da qual, cada um se constitui mutuamente, em um contexto

social e histórico, à medida que negociam e compartilham significados – aspecto primordial do desenvolvimento humano.

Porém, além do necessário reconhecimento do caráter processual de mudanças e da complexidade do desenvolvimento, é também necessária a busca efetiva de caminhos que permitam ao pesquisador se aproximar do processo de desenvolvimento. Para Kindermann e Valsiner (1989) é importante, quanto a isso, dispor de métodos que se julgue mais adequados, atentando à natureza do fenômeno e ao estudo com seus objetivos. Ressaltam que não há, a priori, métodos que sejam melhores ou piores.

Creswell (1998) examina as formas de coleta de dados em cinco tradições de pesquisa na psicologia, e aponta para a predominância das *observações* e *entrevistas* nas mesmas, conferindo destaque ao uso de tais técnicas na pesquisa qualitativa, para as quais propõe protocolos prévios para descrição e reflexões pontuais, anterior ao momento de análise. A técnica de observação é concebida pelo autor como uma habilidade especial que requer o gerenciamento de impressões, do engano em relação a alguém sendo entrevistado, gerenciamento do próprio pesquisador quando em um ambiente que lhe é estranho. Creswell fornece uma série de passos para a observação, dos quais destacamos, a seleção do ambiente com a permissão para acesso ao mesmo; identificação de quando, o quê e por quanto tempo observar; caso seja de fora, que o observador seja introduzido e apresentado por alguém pertencente ao contexto.

Lavelli, Pantoja, Hsu, Messinger e Fogel (2005) apontam o uso de alguns métodos qualitativos empregados na psicologia do desenvolvimento – *análise do discurso*, *microanálise dos dados* e *análise narrativa* e destacam o método *microgenético* como potencialmente capaz de trazer à tona o processo de mudança no desenvolvimento, nos relacionamentos interpessoais, através de análises de variabilidades em nível micro, observadas dentro e entre *frames* de comunicação. Isto porquê, no estudo microgenético desenvolve-se um número amplo de observações dos dados, sobre as quais se dá a descrição e análise micro e contextualizada dos mesmos.

Siegler e Crowley (1991) destacam, ainda, os princípios de um estudo microgenético: (a) a extensão das observações por todo o período da mudança; (b) a alta densidade das observações relativas à taxa de mudanças do fenômeno; e (c) intensiva análise de tentativa por tentativa do

comportamento observado, com o objetivo de inferir o processo que produz tanto os aspectos quantitativos, quanto os qualitativos da mudança.

Góes (2000) faz uma análise da abordagem microgenética na perspectiva histórico-cultural tencionando ampliar a visão de tal abordagem, a partir do reconhecimento do rico conjunto de versões que a compõem, a depender da perspectiva adotada. Destaca assim, a versão enunciativo-discursiva, referente à perspectiva histórico-cultural, que representa uma forma de estudo minucioso, da interação, em que o estudo microgenético é composto com as contribuições da análise das falas e enunciados. Estudo que parece tomar como foco, a análise de minúcias dos acontecimentos intersubjetivos e do funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos, acompanhando-se o fluxo das enunciações. A autora expõe, ainda, que estudos dessa natureza têm priorizado os processos de constituição social do sujeito, com atenção à construção de conhecimento em espaços educativos.

Ressalta-se, portanto, a potencialidade de métodos que busquem adentrar a microesfera das interações observadas, sem perder de vista as suas relações com aspectos macro, e ainda, sem a descontextualização e fragmentação do fenômeno observado, fornecendo a possibilidade de identificação das condições sobre as quais as mudanças podem ocorrer, indo-se além da mera descrição das mesmas. A partir desta perspectiva, seria então possível ao pesquisador instrumentalizar-se no estudo do desenvolvimento humano.

Em relação ao estudo do desenvolvimento humano no contexto escolar especificamente, pode-se citar a *análise da conversação* adaptada à psicologia (Barbato, 2004; Orsolini, 2005) que permite olhar para além das regras e mecanismos de funcionamento da conversação, mas, fundamentalmente, para os objetivos, motivos, construções dos participantes ao longo do diálogo, permitindo assim, relacionar conversação e a atividade mais ampla na qual ela se insere. Orsolini (2005) aponta a análise da conversação como adequada então, para a compreensão da especificidade da interação social que visa o conhecimento, da forma como a interação se verifica particularmente nos contextos escolares. E destaca a carência nas pesquisas quanto à análise da natureza conversacional e interativa do comportamento dos participantes no diálogo.

Segundo Orsolini, a análise da conversação caracteriza-se pelo acompanhamento do desenvolvimento da interação, turno a turno, com a junção dos trechos de ações comunicativas separadas seqüencialmente, delimitando-se padrões, repetições e mudanças, a fim de se analisar a

construção de diferentes sentidos. Pontecorvo (2005) levanta a questão de que não somente a regulação turno a turno dos falantes, mas também um plano de ação por parte do professor, regulam a conversação no plano de educação formal. Deste modo, reconhece-se que por trás das respostas, questionamentos, direcionamentos enfim dados pelo professor às falas das crianças, há uma demarcada intencionalidade pedagógica.

Tomando tais questões como inspiração e fundamentação, propomos um estudo microgenético utilizando-se a análise da conversação adaptada à psicologia (Barbato, 2004; Orsolini, 2005) na busca da descrição e análise da construção de conhecimentos na interação professora(s)-criança(s).

4.3 - O estudo Empírico

A seguir descrevemos o estudo empírico – método, contexto, participantes, materiais e procedimentos de construção e de análise dos dados.

4.3.1 - Método

A fim de responder ao objetivo e às perguntas levantadas, desenvolvemos o estudo a partir do método microgenético (Lavelli, Pantoja, Hsu, Messinger e Fogel, 2005; Siegler e Crowley 1991;) com a utilização da análise da conversação adaptada à psicologia (Barbato, 2004; Orsolini, 2005). Tal método que nos permitiu uma visão micro dos dados, sem a desconsideração de seu contexto situacional, demonstrou-se fundamental para adentrarmos as interações do espaço de sala de aula e, nelas, as seqüências dialógicas, o movimento, as trocas entre crianças e professoras. Aspectos que nos instrumentalizaram para posterior descrição e análise do desenvolvimento do processo de construção de conhecimento na interação em sala de aula.

4.3.2 - Contexto

O estudo foi desenvolvido em uma turma de Ciclo 1 da Educação Infantil em uma escola localizada em Brasília-DF.

- A Escola

A Vivendo e Aprendendo é uma Associação de pais e professores que trabalha com Educação Infantil há vinte e quatro anos. A Associação começou a ser idealizada num contexto em que o país se preparava para sair do regime ditatorial, de modo que, sua organização visou a implementação de uma estrutura de autogestão democrática, organizada pela articulação dos seus princípios filosóficos e da prática educativa cotidiana – característica que se mantém historicamente.

Segundo Pulino (1998) o elemento que mantém essa experiência que se expande a cada ano se refere à forma como a Associação foi concebida com a atuação de todos os envolvidos em prol de um objetivo comum; os princípios construídos e implementados historicamente e a coerência no desenvolvimento de suas práticas administrativas e pedagógicas. Elementos indicadores de que a Vivendo *“não atua no sentido de responder a uma demanda do mercado, mas faz propostas calcadas em sua concepção de educação e de ser humano”* (p. 135). Reconhece-se assim, como objetivo maior, o desenvolvimento do trabalho pedagógico interdisciplinar e planejado a partir do momento de desenvolvimento das crianças, respeitando-se as suas motivações e interesses expressos no grupo, considerando-se o que discutem estudiosos do desenvolvimento infantil e, ainda, fundamentalmente, um olhar cotidiano atencioso sobre cada grupo de crianças e sobre cada criança. Esse trabalho pedagógico representa a experiência de uma cultura da criança construída ao longo dos anos de desenvolvimento da escola e se contrapõe à prática educativa mecânica e reprodutora de conhecimento voltado à preparação da criança para o ensino fundamental, tal como discutido no capítulo 1 em relação às instituições assistencialistas de Educação Infantil.

A Vivendo e Aprendendo apresenta um trabalho assentado na valorização da identidade de cada um em que a criança é reconhecida e valorizada em seu momento atual e não apenas pelas suas potencialidades futuras, sendo concebida como pessoa ativa, dinâmica e única, em processo de desenvolvimento, pessoa que cria, constrói, conhece o mundo e a si mesma com o outro. Ao mesmo tempo, os professores não são ‘tias e tios’, são chamados pelos seus nomes e a conversa entre o adulto e a criança não é permeada por uma fala infantilizada do adulto. Encoraja-se uma relação professor-criança pautada no diálogo, no respeito mútuo, desenvolvido a partir da negociação entre os interlocutores, da construção de combinados sob os quais professores e crianças interagem, compartilham suas histórias de vida, aprendem. Nesse contexto,

o educador é também visto como pessoa em desenvolvimento que se transforma e se educa na relação com o Outro. Observa-se, portanto, uma preocupação da escola com a formação continuada dos professores, com a formação de grupos de estudo e discussão buscando o desenvolvimento de uma prática reflexiva - elementos que requerem a identificação e comprometimento dos docentes com a proposta da escola.

Esclareço que a escolha desta Instituição fez-se, tendo em vista, sobretudo, as relações já estabelecidas com a mesma, pelo período de aproximadamente um ano em que trabalhei nela como professora auxiliar. Período ao qual tive a oportunidade de percebê-la como um espaço diferenciado de acolhimento de idéias e de práticas que buscavam cotidianamente, valorizar as crianças como seres de saber, pessoas ativas em processo de desenvolvimento, constituindo-se assim, o ambiente escolar, num rico espaço de trocas, de interações, de relações sociais. De modo que, valorizava-se na escola como um todo, o encontro, a conversa, a escuta entre crianças, professores, funcionários e pais, valorização esta intensificada no espaço de sala de aula, com a interação das crianças entre si e com os professores – trocas e interações que se pôde observar intensamente, sobretudo, na atividade de *roda inicial*. A partir destas observações e vivências fomos desenvolvendo em um processo, nosso interesse em analisar a construção de conhecimento na interação professora(s)-criança(s) em situação de roda.

- A sala de aula

A sala de aula onde se realizou a coleta de dados possui uma estrutura que comporta bem as onze crianças referentes à turma de Ciclo 1. São estantes de brinquedo e de livros, tatame com almofadas, ganchos de pendurar mochilas na parede, suporte com filtro de água, banheiro e duas pias, além dos materiais de consumo gerais – sabonete, pasta de dente, papel toalha e higiênico, copos, pincéis, tintas, brinquedos, papéis de várias cores e textura, dentre outros. A divisão espacial pode ser mais bem observada nas imagens abaixo.



Figura 01 – Tatame (local da roda)



Figura 02 – Sala de aula (6,3 x 8,0 m²)

A rotina da sala de aula é distribuída entre: a *roda inicial*, a *primeira atividade*, o *fora*, o *lanche*, o *parque* e a *roda de histórias*. Rotina a qual é permeada pelos momentos de beber água e de higiene. Na escola, cada um destes momentos é concebido da seguinte forma:

- *Roda Inicial*: momento em que, depois de recebidas, as crianças são acolhidas e sentam-se em círculo no tatame junto das professoras, onde são encorajados a falar, se colocar, ouvir os outros, contar eventos pessoais, mostrar e compartilhar os brinquedos levados, (*'novidade'*) trocar informações, conhecer o planejamento do dia.

- *1ª Atividade*: Atividade em que à mesa, as crianças desenvolvem trabalhos como pintura, colagem e desenho, algumas vezes relacionados ao que estava sendo discutido na roda. É um momento em que as crianças também são encorajadas a falar sobre o que pensam, a expor os seus interesses, e ampliar os seus conhecimentos sobre os trabalhos desenvolvidos, a contar sobre o produto criado.

- *Fora*: momento em que as professoras e as crianças vão para fora da sala desenvolver alguma atividade regida por regras, que são apresentadas e rerepresentadas pelas professoras, antes de seu início. São atividades tais como circuito, brincadeiras de pique-esconde, ciranda, dentre outras.

- *Lanche*: momento em que todos se sentam à mesa com o lanche trazido de casa. É um momento em que as crianças vão aprendendo a compartilhar com o outro, bem como à respeitá-lo; a não desperdiçar os alimentos e a desenvolver uma alimentação saudável.

- *Parque*: momento em que, auxiliados pelos professores, as crianças de todas as turmas vão para o parque e exploram o seu amplo espaço, revezando entre subir nos brinquedos

(escorregador, balanço, gira-gira e outros), nas árvores; fazer bolos, castelos, construções várias de areia com baldes e pás de plástico; brincar de pique, correr, e outras atividades mais como teatros improvisados pelas próprias crianças.

- *Roda de histórias*: Atividade final, quando as crianças retornam à sala e se sentam novamente no tatame para cantar, ouvir e contar histórias, até a chegada de seus pais.

Dada esta descrição, cabe justificar a escolha pelo registro (filmagem) da situação de *roda inicial*, devido ao seu caráter potencializador das interações e trocas entre professoras e crianças na sala de aula - foco de análise da presente pesquisa. Ao mesmo tempo, escolheu-se também a *primeira atividade* por funcionar como uma extensão das discussões e sentidos negociados na roda.

4.3.3 – Participantes

Os participantes do presente estudo são duas professoras e sete crianças, (três meninos e quatro meninas) de uma turma de Ciclo 1 da Educação Infantil.

A *professora titular* possuía, à época de início do estudo, vinte e cinco anos e formação de nível superior em pedagogia, com habilitação em orientação educacional e encontrava-se concluindo a sua pós-graduação em psicopedagogia. A sua experiência em educação infantil era de três anos de trabalho. A *professora auxiliar*, por sua vez, possuía vinte e dois anos, com formação de nível médio em magistério e desenvolvia o seu primeiro ano de trabalho com a educação infantil.

A idade inicial das sete crianças participantes, no estudo, variou de vinte e quatro a trinta e dois meses. A escolha em se trabalhar com crianças dessa faixa etária (Ciclo 1), relaciona-se com o interesse pelo processo de construção de conhecimento pelas crianças com as professoras, no momento em que elas chegam à escola e têm a oportunidade de vivenciar novas formas de interação, em uma rotina e contexto diferenciado. De que modo então ocorre a construção de conhecimento pelas crianças nas interações estabelecidas neste espaço comunicativo e dialógico?

Esclarecemos que adotamos como critério de exclusão e inclusão das crianças na análise do estudo, a presença delas em um dos dez episódios selecionados para o estudo. Deste modo foram excluídas quatro crianças de um total de onze, restando, portanto, sete sujeitos participantes da pesquisa, além das duas professoras.

O quadro abaixo apresenta cada criança participante, com a sua respectiva idade no momento inicial de participação na pesquisa e o número de sessões em que esteve presente.

Quadro 01 – Dados gerais das crianças participantes

Crianças	Sexo	Data da 1ª sessão de participação	Idade na 1ª sessão de participação	Nº de sessões de presença
1. Ane	feminino	07/05/2004	24 meses	quatro
2. Carmem	feminino	07/05/2004	25 meses	quatro
3. Fred	masculino	07/05/2004	25 meses	seis
4. Hilda	feminino	07/05/2004	24 meses	quatro
5. Letícia	feminino	07/05/2004	31 meses	cinco
6. Mateus	masculino	07/05/2004	32 meses	seis
7. Natan	masculino	07/05/2004	25 meses	quatro

4.3.4 – Materiais

Para o registro das sessões e posterior análise dos dados utilizou-se o seguinte material:

- Câmera de vídeo Panasonic PV 610, Seis fitas de vídeo VHS e tripé;
- Tv e vídeo;
- Computador e impressora;
- “Softer” de transcrição e análise de dados Transana versão 2.05-Win;
- Diário de campo (contendo data, crianças presentes, duração das sessões, bem como impressões gerais de cada sessão).

4.3.5 - Procedimento de construção dos dados

Inicialmente foi apresentada à escola - coordenadora pedagógica, psicóloga escolar e professoras da turma em questão - a proposta de pesquisa e esclarecimentos gerais, em conversa informal. Após o consentimento da Escola para o desenvolvimento da pesquisa, foi apresentado aos pais das crianças integrantes do Ciclo 1, um Termo de Consentimento Livre Esclarecido, (Anexo 01), contendo aspectos gerais e ainda preliminares da pesquisa e o pedido formal de autorização da participação das crianças na mesma.

Esclarecemos que no mês de agosto, com a entrada de quatro novas crianças, repetimos com os seus pais o procedimento anterior e obtivemos a permissão para a participação de seus filhos na pesquisa e para a continuação da mesma. Ressaltamos, entretanto, que nenhuma das

novas crianças, constituíram-se sujeitos do estudo, já que não estavam presentes nos episódios selecionados para análise no estudo.

Houve um grande acolhimento para o desenvolvimento do presente estudo, tanto com relação aos pais, quanto à equipe escolar, à qual nos comprometemos a dar retorno do estudo ao final de seu desenvolvimento – apresentação e entrega da dissertação e entrega de cópias das sessões filmadas.

- Sessões desenvolvidas

No período compreendido entre 07 de maio e 09 de novembro de 2004 realizou-se o desenvolvimento de seis sessões de filmagem com anotações em diário de campo. A escolha pela filmagem como técnica para coleta de dados, justifica-se pela relevância da observação das comunicações verbais e não verbais nos processos interativos emergentes em sala de aula na educação infantil. E, o diário permitiu à pesquisadora, o registro de importantes informações, tais como, data, tempo de gravação, crianças presentes, além de impressões gerais durante o desenvolvimento das sessões.

Os encontros tiveram uma duração aproximada de cinquenta minutos cada, totalizando trezentos minutos de gravação. A partir do longo período de coleta (sete meses), registramos de forma minuciosa, os processos interativos das crianças entre si e com as professoras, focando o desenvolvimento da fala das crianças, das trocas dialógicas, das negociações de significados, da construção de conhecimento pelas crianças. Escolheu-se para tal, dentre as atividades rotineiras da escola, anteriormente descritas, os momentos de *roda inicial* e primeira atividade, por demonstrarem-se potenciais ao desenvolvimento das trocas dialógicas, comunicativas, momentos intimamente ligados à construção de conhecimento pelas crianças nas interações estabelecidas.

Havia um planejamento inicial de gravação de sete sessões que transcorreriam do mês de maio/2004 a dezembro/2004, com exceção do mês de agosto – período em que se sabia, de antemão, da entrada de quatro novas crianças na turma, e que foi, portanto, reservado à adaptação das mesmas à escola. É preciso esclarecer, entretanto, que por problemas técnicos, a última sessão referente ao mês de dezembro, não se concretizou, tendo sido desenvolvidas então, seis sessões de filmagem, ao longo de sete meses.

- Aproximação

Houve um primeiro momento, o qual, denominou-se ‘aproximação’, em que a pesquisadora assistiu a cada sessão filmada, por três vezes, inicialmente sob a companhia de sua orientadora, e, posteriormente sob a companhia de uma colega, a fim de melhor conhecer os dados. A cada sessão assistida, ambas – a pesquisadora e a sua interlocutora – possuíam em mãos um protocolo para anotações de observações gerais acerca do que acontecia, impressões pessoais das mesmas e levantamento de questões (Creswell, 1998). Ao final de cada nova observação era possível à pesquisadora uma descrição e discussão geral, com sua interlocutora, das principais ações observadas, além de questionamentos e levantamentos de suposições. Deste modo, a pesquisadora pôde ampliar, consideravelmente, a percepção contextual das interações estabelecidas.

- Transcrição integral

A transcrição integral das sessões foi realizada a partir da digitalização das imagens armazenadas em *compact discs* e assistidas no “softer” Transana versão 2.05-Win, que permite, dentre outras propriedades, auxiliar o pesquisador na transcrição de vídeo. Inserindo o cd no computador, o “softer” pediu dados como nome da sessão, do episódio e data para organização do banco de dados de cada imagem. Em seguida, o “softer” gerou uma tela composta pela imagem com *áudio*, dispositivo para ampliação da visualização, marcação do tempo, *pause*, *play*, *stop*, (dentre outros recursos que não foram utilizados), que possibilitou a repetição das cenas, quantas vezes foram necessárias. Ao lado desta tela via-se uma outra de editor de texto, semelhante ao *Word*. Deste modo foi possível acompanhar as imagens transcrevendo-as, tratando-se cada vídeo como um texto. A transcrição se preocupou em narrar as comunicações verbais e não verbais que aconteciam atentando à simultaneidade de diferentes situações, todas descritas e apresentadas, tal como assistidas no vídeo e ainda, sob o auxílio das anotações feitas no diário de campo.

O quadro abaixo apresenta as datas, duração e crianças presentes em cada sessão:

Quadro 02 – Data, duração e crianças presentes por sessão

Sessão	Data	Duração	Crianças presentes
01	07/05/2004	52’36’’	Ane, Carmem, Fred, Letícia, Mateus e Natan

02	08/06/2004	51'48''	Ane, Carmem, Fred, Hilda, Mateus e Natan
03	06/07/2004	58'45''	Ane, Carmem, Fred, Hilda, Letícia, Mateus e Natan
04	14/09/2004	46'01''	Carmem, Fred, Hilda, Léo, Letícia, Mateus e Natan
05	05/10/2004	53'30''	Fred, Hilda, Léo, Letícia e Mateus
06	09/11/2004	52'01''	Ane, Fred, Léo, Letícia e Mateus

- Seleção de Episódios

A partir da transcrição integral de todas as seis sessões, chegou-se à sumarização das mesmas – síntese do que acontecia em cada sessão – o que guiou a pesquisadora na seleção de dez *episódios*.

Os episódios foram concebidos no estudo como momentos de mudança, tanto com relação às falas, (temas), quanto às ações (organização das situações), nas interações estabelecidas em sala de aula.

Retomando a noção de que é pelo diálogo entre a criança e o professor, que se evidenciam práticas de transmissão e, podemos acrescentar, *construção*, de conhecimento (Orsolini & Pontecorvo 1992; Orsolini, 2005) e, tendo em vista o objetivo e perguntas previamente apontadas apresentamos os seguintes passos para o recorte dos episódios:

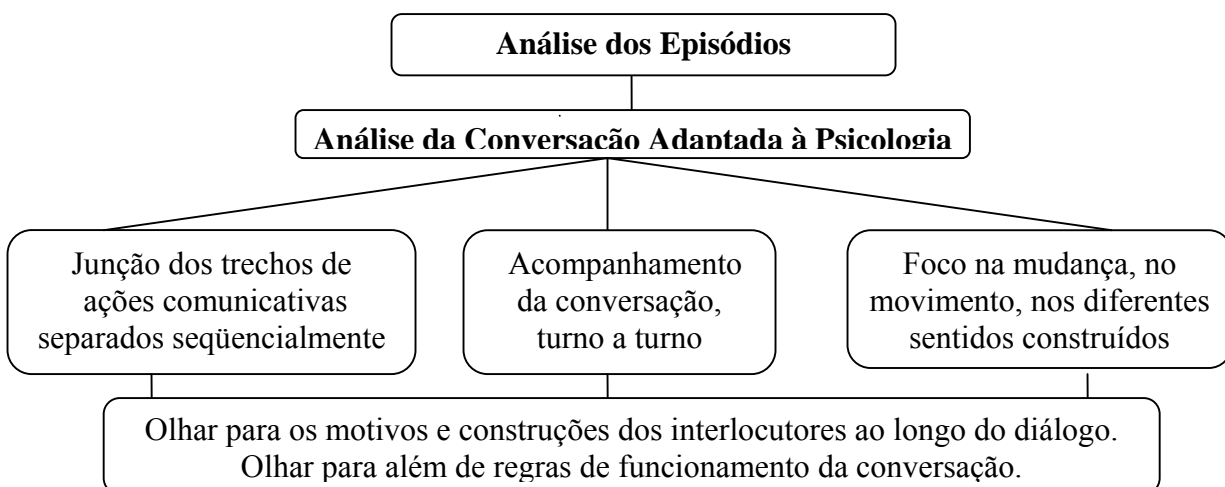
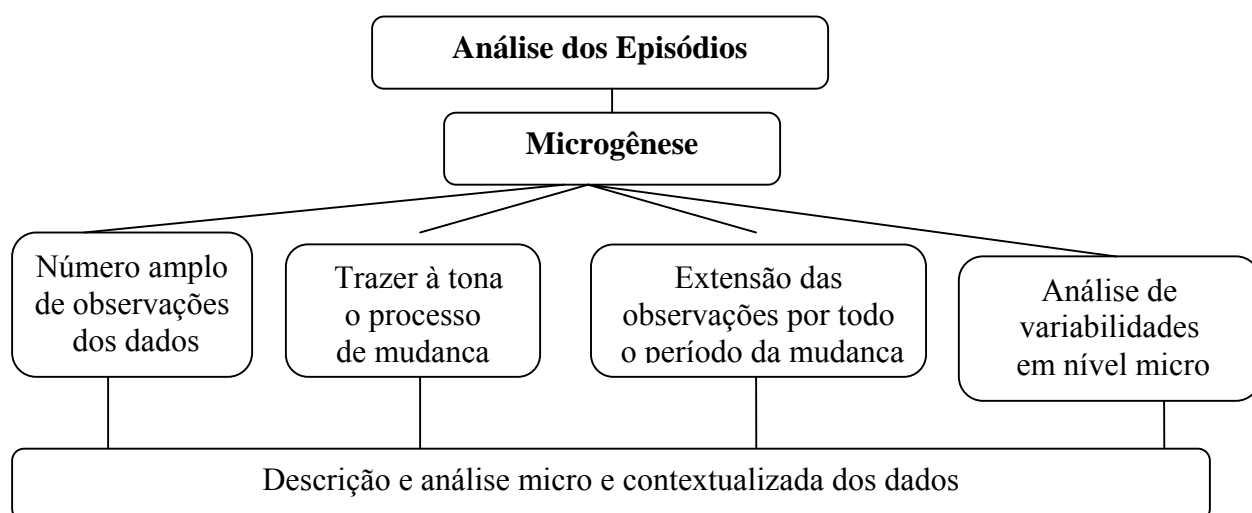
- 1º. A busca por seqüências de diálogo na díade professora(s)-crianças(s);
- 2º A busca por dinâmicas de interação semelhantes;
- 3º Descartar as situações em que predominavam aspectos procedimentais de desenvolvimento das atividades emergentes na interação.

4.3.6 - Procedimentos de análise dos episódios

Uma vez selecionados os episódios, realizou-se, em cada um, análise microgenética (Lavelli, Pantoja, Hsu, Messinger e Fogel, 2005; Siegler e Crowley 1991) com a análise da conversação adaptada à psicologia (Barbato, 2004; Orsolini, 2005) a fim de se adentrar a minúcia da interação professora(s) – criança(s), sem desvinculá-la do seu contexto situacional.

O foco de análise nos episódios incidiu sobre o movimento, sobre as mudanças e repetições, os sentidos construídos, sobre a alternância de turnos no diálogo nas interações professora(s)-criança(s) e os conhecimentos construídos pelas crianças, a partir da junção dos

enunciados separados seqüencialmente. A análise da conversação adaptada à psicologia nos possibilitou assim, buscar a compreensão acerca do movimento dos turnos de comunicação (verbal e não verbal) das crianças e professoras e os significados negociados e construídos pelos mesmos, nos instrumentalizando na descrição e análise de como ocorre a construção de conhecimento na interação professora(s)-criança(s), buscando compreender a dinâmica interativa, a partir da relação entre os tipos de estratégias comunicativas dos interlocutores e os conhecimentos construídos. Abaixo apresentamos dois esquemas que caracterizam o método microgenético e a técnica de análise da conversação adaptada à psicologia.



5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esclarecemos novamente que foram escolhidos dez episódios como significativos ao estudo, por apresentarem seqüências de diálogo na interação professora(s)-criança(s). Ressaltamos que nenhum dos episódios selecionados é proveniente da situação de *primeira atividade*, já que a mesma não se demonstrou predominantemente significativa ao objetivo do estudo, ao não evidenciar seqüências de diálogo marcantes na diáde professora(s)-criança(s). Assim, os produtos coletados em tal situação – atividades feitas pelas crianças à mesa – não foram incluídos na análise do trabalho. Ressaltamos, ainda, que dos dez episódios selecionados, nove ocorrem na atividade de *roda inicial* e um especificamente, (o de número sete), num momento anterior à roda, não previsto inicialmente no estudo, mas que se mostrou significativo ao mesmo.

O quadro abaixo apresenta cada sessão com os episódios selecionados e os respectivos participantes de cada episódio.

Quadro 03 – Episódios selecionados por Sessão

Sessão	Episódio	Participantes
01	nº 01 - Joanhinha?!	Mateus, Joana e Simone
02	nº 02 - Lavar cabelos	Ane, Joana e Simone
	nº 03 - Andar de moto	Ane, Mateus, Joana e Simone
	nº 04 - Casa da Hilda	Ane, Mateus, Joana e Simone
03	nº 05 - Cobra de asas?	Hilda, Joana e Simone
04	nº 06 - Música de neném	Carmen, Natan, Fred e Joana
05	nº 07 - A chuva	Mateus, Joana e Simone
	nº 08 - Anão	Mateus e Simone
	nº 09 - Calendário	Fred, Simone e Joana
06	nº 10 - O dado	Letícia, Fred, Joana e Simone

5.1 – Análise dos Episódios:

A partir da análise da conversação adaptada à psicologia (Barbato, 2004; Orsolini, 2005) foi possível acompanhar a participação das crianças e professoras, turno a turno em cada episódio, focando-se as trocas comunicativas, negociações, construções entre as professoras e

crianças - elementos reveladores das dinâmicas interativas desenvolvidas. Ressaltamos que aqueles turnos fora da situação específica focada no episódio, turnos relacionados a outros assuntos que interrompem o episódio em questão, foram apontados no momento de análise, como *outro* e desconsiderados na mesma, por não se relacionarem mais intimamente com o diálogo analisado. Ressaltamos, ainda que a subcategoria não-verbal *silêncio* não foi relacionada às categorias maiores no momento de análise pela nossa impossibilidade de inferir seu significado no contexto situacional.

Deste modo, em cada episódio descrevemos e analisamos, de maneira relacionada, as estratégias comunicativas verbais e não-verbais das crianças e das professoras e os conhecimentos construídos pelas crianças com as professoras.

5.1.1 Estratégias comunicativas verbais e não verbais das crianças e das professoras

Para a busca pelas *estratégias comunicativas* foram escolhidas seis categorias de análise da conversação das crianças e três da conversação das professoras, todas fruto de um estudo de Orsolini & Pontecorvo (1992) da situação de interação em sala de aula, a partir da revisão da literatura - prevendo-se uma ampliação de acordo com o *contexto situacional* (Halliday & Hasan, 1985) dos episódios utilizados nas análises da pesquisa. Além destas, também foram escolhidas como categorias, o *comportamento proto-declarativo* e *comportamento proto-imperativo* - referentes ao comportamento comunicativo intencional da criança, baseadas no estudo de Vila (1996).

As categorias de Orsolini & Pontecorvo são desenvolvidas com base em três dimensões – diferenciação entre concordância e discordância, a continuidade da conversa (réplica elaborada e mínima) e pedidos de informação (perguntas). Esclarecemos que tais categorias foram adaptadas ao presente estudo. Nomeamos a categoria pergunta, referente à dimensão pedido de informação, como ‘pergunta orientada’ por observarmos certo direcionamento orientador das professoras às crianças para a construção de conhecimento e das crianças às professoras para o desenvolvimento de seu raciocínio.

As três dimensões especificadas acima foram acompanhadas, turno a turno na seqüência dialógica, nos guiando na busca de estratégias comunicativas verbais e não-verbais das professoras e crianças nas interações. Nesse processo fomos acrescentando às categorias de

Pontecorvo & Orsolini, subcategorias relacionadas ao processo de construção de significados dos enunciados. Desse modo, cada enunciado de fala das crianças e professoras foi classificado em estratégias comunicativas de acordo com a combinação de uma subcategoria e categoria. Ressaltamos que em alguns enunciados a estratégia comunicativa foi definida apenas pela categoria, não sendo necessário uso de uma subcategoria.

A seguir apresentamos e definimos as categorias (e, em seguida, as subcategorias) de análise da conversação das crianças e das professoras que representam as suas estratégias comunicativas verbais e não-verbais. Posteriormente, apresentamos e definimos os tipos de conhecimento construídos nos episódios.

Ressaltamos, ainda, que as subcategorias *convite à negociação*, *pergunta confirmação* e *pergunta esclarecimento* são referentes ao estudo de Orsolini & Pontecorvo (1992). Apresentamos e definimos as demais subcategorias, de acordo com a produção de significados produzidas nas trocas e negociações dos turnos da seqüência dialógica.

Categorias de análise da conversação das crianças

Dimensão Concordância / Continuidade da Conversação (Réplica Elaborada e Réplica Mínima)

Categorias

1 - Afirmação Justificada: Uma informação é continuada ou respondida e elaborada com acréscimos, com explicações.

Subcategorias

(*)

2 - Afirmação simples: Uma informação é continuada ou respondida, mas não elaborada.

Subcategorias

(*)

Dimensão Discordância / Continuidade da Conversação (Réplica Elaborada e Réplica Mínima)

Categorias

3 - Oposição Simples: A asserção de um falante precedente é negada, sem justificações.

Subcategorias

(*)

4 - Oposição Justificada: A informação introduzida por um falante precedente é negada, com justificações.

Subcategorias

(*)

5 - Contraposição: Uma oposição precedente é recusada, oferecendo justificações.

Subcategorias

(*)

Dimensão Pedidos de Informação

Categoria

6 - Perguntas Orientadas: Pedidos de informação referente à contribuição do interlocutor que dão orientação ao seu comportamento

Subcategorias

(**)

Dimensão Intencionalidade Comunicativa

Categorias

7 - Comportamento Proto-declarativo: quando a criança utiliza um objeto como meio para a obtenção da atenção do adulto;

Subcategorias

(*)

8 - Comportamento Proto-imperativo: quando a criança utiliza o adulto como meio para a obtenção de um objeto.

Subcategorias

(*)

Categorias de análise da conversação das professoras

Dimensão Concordância / Continuidade da Conversação (Réplica Elaborada e Réplica

Mínima)

Categoria

- 1- Espelhamento de confirmação: A informação introduzida por uma criança é repetida, reformulada ou continuada, em concordância.

Subcategorias

(*)

Dimensão Discordância / Continuidade da Conversação (Réplica Elaborada e Réplica

Mínima)

Categoria

- 2- Espelhamento de oposição: A informação introduzida por uma criança é repetida, reformulada ou continuada, em discordância.

Subcategorias

(*)

Dimensão Pedidos de informação

Categoria

- 3 - Perguntas Orientadas: Pedidos de informação referente à contribuição do interlocutor que dão orientação ao seu comportamento.

Subcategorias

(**)

Definimos abaixo as subcategorias das falas (*) e perguntas (**) das crianças e das professoras. Essas subcategorias são divididas em 'verbais' e 'não-verbais'. Ressaltamos que nem todas as subcategorias são comuns às crianças e às professoras, como se poderá observar no Quadro Resumo apresentado posteriormente.

Subcategorias comunicativas verbais das crianças e das professoras

(*)

- Fala descritiva: quando nomeia, descreve ou aponta para o objeto ou a situação observada ou imaginada;
- Fala planejamento: quando utiliza o tempo futuro antecipando ou acompanhando uma ação ou situação observada;
- Fala sugestão: quando oferece indicação, aponta ou direciona para a resolução de problema;
- Comando: quando fornece direcionamento para o comportamento;
- Convite à negociação: quando chama a negociar, a construir significados, sem dar respostas prontas;
- Convite à atividade: quando um dos interlocutores chama o(s) outro(s) a participar (em) da atividade;
- Comportamento proto-declarativo: quando a criança utiliza um objeto, como meio de obtenção da atenção do adulto.
- Comportamento proto-imperativo: quando a criança utiliza o adulto como meio de obtenção de um objeto.

(**)

- Pergunta esclarecimento: quando pede que especifique um dos referentes do enunciado ou da atividade;
- Pergunta confirmação: quando pede ratificação a uma questão ou atividade, podendo ou não ser introduzida por espelhamento;
- Pergunta temática: quando introduz a temática geral, convida introduzindo o tema;
- Pergunta conceito: quando pede que nomeie o objeto ou a situação abordada;
- Pergunta característica: quando pede que caracterize o objeto ou a situação abordada;
- Pergunta comparação: quando pede que compare objetos;
- Pergunta sugestão: quando sugere à criança considerar um novo elemento na situação;
- Pergunta objeto: quando pede ou quer localizar o objeto (real ou imaginado) sobre o qual se fala

Subcategorias comunicativas não-verbais das crianças e das professoras

(*)

- Gestos de brincadeiras de faz de conta: quando desenvolve gestos relacionados a uma situação de faz de conta;
- Gesto de sim: quando mexe a cabeça afirmativamente;
- Silêncio: quando não responde verbalmente, nem por meio de gestos.

5.1.2 - Conhecimentos construídos pelas crianças com as professoras

- Protonarrativas: representam formas iniciais de narrativa, desenvolvidas pelo diálogo entre o adulto e a criança, marcado por uma seqüência temporal (Perroni, 1992). Applebee (1989) classifica essas formas iniciais de narrativa, além da *narrativa* em si, em seis fases e as caracteriza. No estudo, analisamos as protonarrativas das crianças de acordo com a classificação desenvolvida por Applebee.

- Protoconceitos. Optou-se no estudo em nomear de *protoconceito*, as formas iniciais de conceitos, referentes a quaisquer dos estágios anteriores ao do *conceito* em si do processo de formação de conceitos discutidos por Vigotski (2000).

Na tabela abaixo pode-se evidenciar uma síntese descritiva dos episódios, em relação aos dois níveis de análise do estudo. Em seguida, verifica-se a sumarização de cada uma das seis sessões de filmagem, descrevendo-se então a situação mais ampla de onde os episódios foram retirados, a fim de contextualizá-los. Segue-se a cada sumarização, a microanálise dos seus respectivos episódios e a discussão dos mesmos a partir do referencial previamente apresentado, e, guiada pelo olhar e suposições da própria pesquisadora. Ao final apresenta-se um mapa das estratégias comunicativas das professoras e das crianças respectivamente.

Quadro 04 - Resumo dos resultados obtidos em cada episódio

Nº	Conhecimentos construídos nos episódios	Tipos de estratégias comunicativas dos episódios	
01	<p>Protoconceito: - Complexo de tipo associativo (1ª fase do 2º estágio de conceitos)</p> <p>1) Joanelha chamada de <i>tartaruga</i> núcleo: joanelha objeto: tartaruga vínculo: forma arredondada e propriedade dura do brinquedo</p> <p>2) Joanelha e brinquedo amarelo, ambos chamados de <i>minhoca</i> núcleo: joanelha objeto: minhoca; vínculo: cor amarela</p> <p>3) Brinquedo cumprido e amarelo chamado de <i>Magali</i> (cujo vestido era amarelo) núcleo: brinquedo amarelo objeto: Magali; vínculo: cor amarela</p> <p>- Pseudoconceito (última fase do 2º estágio) Joanelha chamada de <i>joanelha</i></p>	<p>Professoras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espelhamento de confirmação; - Espelhamento de oposição; - Fala descritiva por espelhamento; - Fala sugestão por espelhamento; - Convite à negociação por espelhamento; - Pergunta orientada conceito; - Pergunta orientada característica; - Pergunta orientada comparação 	<p>Crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afirmção simples; - Comando por comportamento proto-imperativo; - Fala descritiva por proto-declarativo; - Fala descritiva por afirmação simples; - Fala descritiva por afirmação justificada; - Fala descritiva por oposição simples; - Fala descritiva por contraposição; - Pergunta orientada conceito; - Pergunta objeto; - Silêncio

5.2 Primeira Sessão

Episódio(s) relacionado(s):

- 01. *Joaninha?!*

5.2.1 - Sumário da primeira sessão

Esta primeira sessão se inicia no tatame, com Fred, Mateus e a professora auxiliar, Joana, que manuseiam alguns brinquedos. Mateus pega uma joaninha grande amarela de bolinhas pretas e inicia-se um diálogo com a professora. Fred hora ou outra presta atenção na conversa e a professora titular, Simone, que arrumava o material da atividade seguinte, logo vai para a roda, acompanhando e participando da conversa que vai se dando de forma descontínua, com interrupções freqüentes pelo próprio Mateus. Interrupções que vão sendo desfeitas com a retomada da conversa diversas vezes pelas professoras. As outras crianças chegam acompanhadas de seus pais e vão sendo recebidas na porta por uma das professoras. São em seguida levadas à roda onde as professoras reorganizam o espaço, intermedeiam as relações e chamam atenção das crianças às questões de rotina, como tirar os sapatos e os guardar na caixa de sapatos. Com todo o grupo na roda, as professoras dividem a atenção entre as crianças. Joana olha um livro de figuras com Natan e Ane, Simone conversa com Mateus que sai da roda e brinca com a joaninha de brinquedo, as outras crianças manuseiam alguns brinquedos. À todo momento percebe-se a mudança na dinâmica das situações configuradas e alternância da atenção das professoras entre as crianças. Mateus passa a olhar o livro com Ane, Natan e Joana que vai chamando atenção das crianças para os números à cada página; Simone conversa com Carmen e passa a olhar um livro de figuras com ela e em seguida também com Fred que manuseava alguns brinquedos. Letícia chega e leva para a roda a sua *novidade*, um quebra-cabeça de peças bem pequenas, para o qual, as professoras chamam atenção de todos que se mostram interessados em montar o brinquedo. As professoras pedem às crianças que abram a roda e em seguida vão montando as peças, pedindo às crianças que ajudem. De repente Mateus aponta para fora da roda e diz estar vendo um jacaré. Os outros vão se envolvendo na situação, com a qual as professoras também interagem, ao mesmo tempo em que, continuam os chamando a ajudar na montagem do quebra-cabeça – atividade a

qual poucos participam. Em seguida, as professoras chamam todos para guardarem brinquedos e se sentarem à mesa para a atividade seguinte. Todos se levantam, guardam os brinquedos junto das professoras, e sentam-se à mesa, aonde vai sendo distribuído o material da atividade de colagem. As professoras perguntam a cada um se preferiam o papel de cor vermelha ou amarela. Em seguida distribuem cola e pedaços de cartolina, explicando e mostrando-lhes passo a passo que deveriam rasgar o papel, amassar fazendo uma bolinha e colá-la na cartolina. Aos poucos as professoras vão auxiliando cada criança na atividade, elogiando as bolinhas de alguns, orientando nas dificuldades apresentadas por outros. À medida que terminavam, as crianças eram encaminhadas para a pia, para lavar as mãos, beber água, ir ao banheiro e em seguida, todos saem da sala.

- Microanálise do Episódio 01 – Joaquinha?!

Nº	Episódio	Estratégias comunicativas do episódio	Conhecimentos construídos no episódio
01	[Mateus se inclina sobre o tatame e pega um brinquedo - uma joaquinha grande amarela de plástico com bolinhas pretas]. - MATEUS: Ó, tartaruga.	Fala descritiva por Comportamento proto-declarativo	Brinquedo joaquinha = <i>tartaruga</i> ↓ Complexo tipo associativo (1ª fase do 2º estágio de conceitos) núcleo: joaquinha objeto: tartaruga; vínculo associativo: forma arredondada e propriedade dura do objeto
02	[A professora Simone senta no tatame e observa Mateus e Joana]. - JOANA: Isso é uma tartaruga?	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação	
03	- MATEUS: Ééé.	Afirmação simples	
04	- JOANA: Hum, eu acho que não. [Simone fala com Joana acerca da fala de Mateus(?)].	Espelhamento de oposição	
05	- MATEUS: É tartaruga, ó. [Mateus mostra o brinquedo à Simone].	Fala descritiva por contraposição	
06	- JOANA: Eu acho que não.	Espelhamento de oposição	
07	- SIMONE: É tartaruga isso aí?	Espelhamento / Pergunta	

	[Mateus olha para o brinquedo].	orientada confirmação	
08	- MATEUS: Minhoca.	Fala descritiva por afirmação justificada	Brinquedo joaninha = <i>minhoca</i> ↓ Complexo tipo associativo núcleo: joaninha objeto: minhoca; vínculo associativo: cor amarela
09	- JOANA: Minhoca?	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação	
10	- SIMONE: Minhoca? Eu hein.	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação + Espelhamento de oposição	
11	[Mateus olha silencioso e ela continua].	Silêncio	
12	- JOANA: Minhoca é bem diferente.	Espelhamento de oposição	
13	- SIMONE: Minhoca é bem diferente mesmo. Minhoca é redondinha assim, gordinha? [Pergunta lhe mostrando o corpo oval da joaninha].	Espelhamento de oposição + Pergunta orientada característica	
14	- MATEUS: É.	Afirmação simples	
15	- SIMONE: É?	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação	
16	(...) [Mateus muda de assunto subitamente aos 2'14"].	Outro	
17	[Joana retoma a conversa em torno do brinquedo joaninha aos 2'26"]. - JOANA: Mateus, você sabe o que é isso? [Ela aponta para a joaninha].	Pergunta orientada conceito	
18	- MATEUS: Minhoca.	Fala descritiva por oposição simples	Repete joaninha = <i>minhoca</i>
19	- JOANA: Minhoca?	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação +	

	Não, minhoca não é. Minhoca é compridinha assim, ó, igual ao dedo. [Fala mostrando o indicador para ele que se mostra curioso para ver uma minhoca].	Espelhamento de oposição + Fala descritiva por espelhamento	
20	- MATEUS: Cadê?	Pergunta orientada objeto	
21	- JOANA: Aqui não tem minhoca.	Espelhamento de oposição	
22	- SIMONE: Tem. Lá naquela caixa lá, ó. [Apontando a caixa na estante à Joana].	Espelhamento de oposição	
23	- JOANA: Haa, tem uma minhoca sim. Vamos pegar a minhoca pra você ver que é diferente disso aí, pra gente descobrir o que é isso aí. [Joana se levanta e pega a suposta minhoca - um brinquedo comprido amarelo, com curvas na ponta, e o entrega a Mateus].	Espelhamento de confirmação Convite à negociação por espelhamento	
24	- MATEUS: Duas minhocas, duas minhocas! [Fala segurando o brinquedo junto da joaninha].	Fala descritiva por oposição justificada	Joaninha e brinquedo amarelo = <i>minhoca</i> ↓ Complexo tipo associativo núcleo: joaninha objeto: minhoca vínculo associativo: cor amarela
25	- JOANA: Não é duas minhocas não.	Espelhamento de oposição	
26	- MATEUS: O que é?	Pergunta orientada conceito	
27	- JOANA: Vamos tentar descobrir quem é ela.	Convite à negociação por espelhamento	
28	[Mateus olha atencioso e em silêncio].	Silêncio	
29	- JOANA: A minhoca é redonda? [Aponta o brinquedo amarelo comprido].	Pergunta orientada característica	
30	- MATEUS: É não.	Afirmação simples	

31	- JOANA: É gordinha, a minhoca? [Torna a apontar o brinquedo amarelo].	Pergunta orientada característica	
32	- MATEUS: Não.	Afirmação simples	
33	- JOANA: Não. Então, essa aqui não é minhoca, né? [Aponta a joaninha].	Espelhamento de confirmação + Pergunta orientada confirmação	
34	- MATEUS: É minhoca não.	Afirmação simples	
35	- JOANA: Não, né? Essa é minhoca [aponta para o brinquedo amarelo comprido] e essa aqui não é minhoca [aponta para a joaninha].	Pergunta orientada confirmação + Fala descritiva por espelhamento	
36	- MATEUS: Essa é minhoca não. [Aponta para o brinquedo amarelo].	Fala descritiva por oposição simples	
37	- JOANA: É não? Então se não é minhoca, o que que é esse?	Pergunta orientada confirmação + Pergunta orientada conceito	
38	- MATEUS: É Magali.	Fala descritiva por afirmação simples	Brinquedo amarelo = <i>Magali</i> ↓ Complexo tipo associativo núcleo: brinquedo amarelo comprido objeto: Magali vínculo associativo: cor amarela
39	- JOANA: É a Magali essa aqui? [Pergunta sobre o brinquedo comprido amarelo].	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação	
40	- MATEUS: É. Essa é minhoca [Aponta a joaninha].	Afirmação simples + Fala descritiva por oposição simples	
41	- JOANA: Que Magali diferente. Essa Magali é bem diferente, né? Olha aqui, vamos comparar com a outra Magali.	Fala sugestão por espelhamento + Pergunta orientada confirmação + Convite à negociação por espelhamento	

	[Fala pegando o brinquedo que possui os personagens da turma da Mônica, à frente de Fred].		
42	- JOANA: Olha aqui, vamos comparar aqui com a outra Magali. [Ela pede para Fred abrir o botão do brinquedo correspondente à Magali].	Convite à negociação por espelhamento	
43	- JOANA: Vamos ver se parece. Esse aqui [aponta a Magali] se parece com esse aqui? [Aponta para o brinquedo amarelo de curvas].	Convite à negociação por espelhamento + Pergunta orientada comparação	
44	- MATEUS: É. [Fala duvidoso].	Afirmação simples	
45	- JOANA: É? Não a Magali tem o vestido amarelo, mas ela não se parece com esse aqui não. [Fala passando o dedo nas curvas do brinquedo]. A Magali é desse tamanho, comprida assim?	Pergunta orientada confirmação + Espelhamento por oposição + Pergunta orientada comparação	
46	[Mateus fica em silêncio e passa a apertar os botões do brinquedo da turma da Mônica aos 4'20"].	Silêncio	
47	- JOANA: Hein, Mateus? Mateus?	Convite à negociação por espelhamento	
48	(...) [Joana tenta retomar a conversa anterior, mas Mateus permanece em silêncio. Outras situações surgem entre eles na roda].	Outro	
49	[Aos 5'12" Joana retoma a conversa]. - JOANA: E então Mateus, aquela ali você continua dizendo que é uma minhoca? [Pergunta apontando para a joaninha nas mãos de Simone].	Pergunta orientada confirmação	
50	[Diante do silêncio e olhar duvidoso de Mateus, a	Silêncio	

	professora repete a pergunta, novamente apontando para a joaninha].		
51	- JOANA: É minhoca aquela ali? [Aponta a joaninha novamente].	Pergunta orientada confirmação	
52	- MATEUS: É. [Fala mantendo o olhar duvidoso].	Oposição simples	
53	- JOANA: Eu acho que é essa a minhoca. [Fala passando o dedo nas curvas do brinquedo amarelo].	Fala sugestão por espelhamento	
54	- MATEUS: Não. [Mexo o rosto negativamente].	Oposição simples	
55	- JOANA: Essa não é minhoca. [Fala pegando o brinquedo amarelo de curvas].	Fala descritiva por espelhamento	
56	- SIMONE: Nem essa aqui. [Fala pegando a joaninha].	Fala descritiva por espelhamento	
57	- JOANA: Aquela ali também não é não. [Repete a afirmação de Simone, em relação à joaninha]. Se essa que se parece não é ... [Aponta para o brinquedo amarelo de curvas, sem concluir a idéia].	Fala descritiva por espelhamento + Fala sugestão por espelhamento	
58	(...) [Aos 5'35" outras crianças chegam e a roda ganha outra forma, com dois subgrupos de crianças, cada qual com uma das professoras. Apesar da divisão, todos conversam entre si. A fala das professoras é orientada às vezes para alguma criança especificamente, às vezes para todo o grupo, e a das crianças, para as professoras, e em menor frequência, para outra criança].	Outro	
59	- SIMONE: A joaninha. [Responde à Carmen que pega o brinquedo no tatame e entrega à professora, como se	Fala descritiva por espelhamento	

	lhe perguntasse o que seria o mesmo. Mateus, próximo a elas, percebe a situação].		
60	- MATEUS: É joaninha? É minhoca não? [Pergunta em um tom alto, com os olhos arregalados para a professora].	Pergunta orientada confirmação	Brinquedo joaninha = <i>joaninha</i> ↓ pseudoconceito (última fase do segundo estágio – pensamento por complexos)
61	- SIMONE: Não. [Responde-lhe].	Espelhamento de confirmação	
62	- MATEUS: Me dá, me dá, me dá. [Fala com a mão esticada para Simone].	Comando por comportamento proto-imperativo	
63	- SIMONE: O que você quer?	Pergunta orientada esclarecimento	
64	- MATEUS: Ela vai ficar, vai ficar comigo.	Afirmação simples	
65	- SIMONE: Você quer a joaninha?	Pergunta orientada confirmação	
66	- MATEUS: Quer. [Ele passa a brincar com a joaninha se referindo a ela, a partir de então, como <i>joaninha</i>].	Afirmação simples	

Legenda:

(...) Desenvolvimento de outro tema.

- Análise do Episódio 01 – Joaninha?!

Na situação apresentada Mateus e as professoras conversam na roda, buscando definir o que seria um brinquedo – uma joaninha grande e amarela com bolinhas pretas. No diálogo Mateus atribui diferentes significados ao brinquedo, à medida que as professoras lhe questionando e se opõem às suas suposições.

Inicialmente Mateus pega a joaninha de brinquedo e a chama de tartaruga (*turno 01*), recebendo pedido de confirmação e oposições das professoras (*turnos 02 e 04*), mas ele insiste em sua suposição (*turno 05*) se contrapondo às professoras. Porque insistiria ele em chamar a joaninha de tartaruga?

Recebendo novamente a oposição e questionamento das professoras (*turnos 06 e 07*), Mateus faz uma nova suposição, chamando o objeto de *minhoca* (*turno 08*). As professoras dirigem-lhe novos pedidos de confirmação (*turnos 09 e 10*) e oposição (*turnos 12 e 13*) e, em seguida, buscando que ele diferenciasse *minhoca* e o brinquedo em questão (*joaninha*), elas questionam-lhe se a minhoca seria ‘*redondinha e gordinha*’ (*turno 13*) como o tal objeto. Entretanto, não teria de fato, a minhoca, um corpo arredondado, ‘*gordinho*’? Mateus parece considerar tal possibilidade ao responder afirmativamente (*turno 14*) à pergunta das professoras, em oposição a elas.

Após algum momento de interrupção, Mateus é novamente questionado acerca do que seria o tal objeto (*turno 17*) e volta a chamá-lo de *minhoca* (*turno 18*). Além de se contraporem a ele, as professoras descrevem a *minhoca* como sendo ‘*compridinha, igual ao dedo*’ (*turno 19*) parecendo tencionar novamente que ele diferenciasse *minhoca* e o objeto. Em resposta às professoras, observa-se que Mateus pede pelo objeto (*turno 20*), pede que lhe mostrem uma *minhoca* – como compreender essa aparente necessidade de Mateus em ver o objeto do qual se fala? Recebendo então um brinquedo qualquer, amarelo e comprido com algumas curvas em uma das pontas, considerado pelas professoras como minhoca (*turno 23*), Mateus o junta à joaninha, chamando ambos de minhoca, *duas minhocas!* (*turno 24*). Como poderia estar Mateus considerando dois objetos tão diferentes entre si, como minhoca? Poderia estar simplesmente brincando com as professoras, respondendo-lhes ao acaso, a fim de continuar a obter a atenção das mesmas, como parte de sua intencionalidade comunicativa, de seu *comportamento proto-declarativo* (Vila, 1996)? Ou será possível apreender alguma coerência de sua forma de pensamento?

Mateus recebe nova oposição das professoras (*turno 25*) que passam a questionar-lhe as características do objeto que lhe apresentaram como sendo uma minhoca, novamente em comparação às características ‘*redondinha e gordinha*’ (*turnos 29 e 31*), admitidas para o brinquedo joaninha. Diferente do momento anteriormente descrito, em que ele demonstra discordar das professoras, afirmando que *minhoca* seja ‘*redondinha e gordinha*’, (*turno 14*) ele demonstra agora concordar com elas, negando que minhoca tivesse tais características (*turno 30, 32*) e concordando, portanto, que o tal objeto (*joaninha*) não era minhoca (*turno 34*). Esta aparente contradição parece indicar que, anteriormente, Mateus respondia às professoras a partir

da representação que tinha de minhoca - geralmente apresentada de forma ‘arredondada e gordinha’, nos brinquedos e livros infantis - representação baseada em suas vivências. Já nesse segundo momento, ele respondia, a partir do objeto admitido como minhoca pelas professoras, respondia sobre o que tinha à sua frente - um objeto comprido e com algumas curvas, o qual ele concordava que não era ‘nem redondo’, ‘nem gordinho’. Pode-se observar que, em seguida, ele volta a afirmar que o brinquedo comprido trazido pelas professoras, não era uma minhoca (*turno 36*) e que o objeto (joaninha) sim, era minhoca (*turno 40*) - o que parece indicar que ele se guiava novamente pela imagem de minhoca constituída em suas vivências, como sendo redonda. Questionado pelas professoras sobre o que seria então o tal brinquedo comprido amarelo-*pergunta orientada conceito* - (*turno 37*), ele responde *Magali* (*turno 38*) olhando para um brinquedo com os personagens da turma da Mônica na roda. Teria respondido ao acaso, sobre o primeiro objeto que percebeu à sua frente? As professoras mantêm a postura de não lhe responder diretamente ou mesmo de não apontar as suas suposições como erro. Elas juntam os dois brinquedos – o comprido amarelo e a Magali – e questionam Mateus acerca da aparência de cada um (*turno 43*), parecendo esperar que ele negasse alguma semelhança entre os dois, mas Mateus confirma que sejam parecidos (*turno 44*).

Após breve interrupção do episódio, as professoras retomam a conversa com Mateus, questionando-lhe novamente se continuava chamando o tal objeto (joaninha) de *minhoca* (*turnos 49 e 51*), questão à qual ele responde afirmativamente (*turno 52*) se opondo às professoras. O que poderia estar por trás de tal insistência por parte de Mateus?

Após várias outras situações se configurarem na roda, com a chegada de outras crianças, outras conversas e brincadeiras, Mateus observa a professora respondendo à outra criança que o tal objeto amarelo de bolinhas pretas era uma ‘joaninha’ (*turno 59*). Ao ouvir a palavra enunciada pela primeira vez pela professora ali na roda, Mateus demonstra-se surpreso e se assegura da informação questionando a professora se o nome do brinquedo de fato era *joaninha* e não *minhoca* (*turno 60*). Após ter a informação confirmada pela professora (*turno 61*), ele passa a inserir a joaninha em várias brincadeiras, chamando-a sempre por joaninha.

Porque teria Mateus, ao longo do diálogo com as professoras, chamado a joaninha de tartaruga e depois, de minhoca? Porque teria em seguida chamado a joaninha e o brinquedo amarelo comprido, tão diferentes, de minhoca? Porque teria chamado o brinquedo comprido

amarelo de Magali? E porque teria ao final do diálogo, deixado de chamar o objeto de minhoca, passando a chamá-lo de joaninha? Afinal, como a situação apresentada permite explicar a construção de conhecimento na interação professoras-criança?

Lembrando que para Vigotski (2000) nos primeiros anos de vida o comportamento da criança é guiado pela percepção, pelas atribuições concretas do que vê, sente, toca é possível admitir que Mateus tenha se guiado pela percepção dos objetos, estabelecendo relações de semelhança entre eles, pela similaridade de algumas características que lhes fossem comuns. Assim, pode-se supor que tenha inicialmente associado a parte superior do corpo da joaninha, e o casco de uma tartaruga, semelhantes pelo formato arredondado e propriedade dura de ambos. Do mesmo modo, pode-se inferir que ele tenha associado a joaninha a uma minhoca, pela semelhança da cor amarela entre ambas – o que também explicaria a relação entre a joaninha e o brinquedo comprido amarelo. Ao mesmo tempo, parece razoável supor que tenha relacionado o brinquedo amarelo comprido à Magali, também pela semelhança entre a cor amarela de ambos, (considerando-se o vestido amarelo da Magali). Tais suposições parecem ganhar corpo à medida que se aproxima mais intimamente do processo de formação de conceitos (Vigotski, 2000) que explicita o processo de desenvolvimento do pensamento, que demarca os diferentes modos da criança se relacionar com seu ambiente social, as diferentes relações que ela é capaz de estabelecer num dado contexto e ao longo de sua vida.

Ao atribuir diferentes nomes a um mesmo objeto Mateus parece associá-los pelo estabelecimento de um vínculo de semelhança objetivamente observável, tal como se discutiu anteriormente, em relação à fase de pensamento por complexo tipo associativo, primeira fase do segundo estágio da formação de conceito, o de pensamento por complexos (Vigotski, 2000). Lembrando-se que tal fase é constituída por um objeto nuclear, ao redor do qual se juntariam outros objetos, vinculados pela semelhança com qualquer atributo concreto observado no núcleo, como cor, forma e tamanho, por exemplo, não sendo, necessariamente, a mesma atribuição de semelhança entre o núcleo e todos os objetos associados.

Infere-se, deste modo que, observando o formato arredondado e propriedade dura do brinquedo joaninha, Mateus tenha associado *tartaruga à joaninha*, usando como vínculo associativo a forma arredondada e a propriedade dura do corpo – atributos observados na joaninha, objeto nuclear do complexo. Do mesmo modo, Mateus parece associar *minhoca* ao

redor do objeto nuclear, joaninha, tendo como vínculo associativo, a cor amarela – outro atributo concreto observado no objeto nuclear, o que se repete quando Mateus associa a joaninha e o brinquedo amarelo comprido à *minhoca* – cada um dos brinquedos parece funcionar como núcleo de um complexo, tendo ao seu redor, a minhoca, pelo vínculo associativo com a cor amarela – atributo observável em cada um dos dois núcleos. Tal forma de pensamento também parece ser desenvolvida, quando Mateus associa o brinquedo amarelo, núcleo do complexo, ao objeto Magali, pelo vínculo concreto com a cor amarela, observada no objeto nuclear.

Mas e quanto ao momento em que Mateus, com surpresa, recebe da professora a informação de que o tal brinquedo redondo era na verdade uma joaninha, passando a chamá-lo a partir de então por joaninha? A partir da análise da seqüência da conversação poderíamos, então, inferir que ele havia construído um novo conceito, o conceito *joaninha*? Neste momento parece ser possível admitir que Mateus faça alguma distinção entre *amarelo* e *joaninha*, entretanto não podemos admitir que *joaninha* represente um conceito já formado, adquirido prontamente por Mateus, assim que enunciado pela professora, já que lembrando a discussão trazida no terceiro capítulo, a formação de um conceito se dá em um processo, iniciado e não finalizado com a apreensão da palavra, constituindo-se, portanto, equívoco pensar que tal palavra represente o mesmo significado, para Mateus e as professoras. Embora seja possível o diálogo e o explícito entendimento entre as professoras e Mateus, entre adulto e criança - questão reconhecida por Vigotski (2000) - os significados compartilhados e negociados entre eles diferem, quanto à estruturação e organização interna. Portanto, o que é para um – professoras - *conceito*, é para o outro - Mateus - *pseudoconceito*, já que nas especificidades de seu modo de pensar, a criança pequena não estabelece, ainda, relações hierárquicas e livres da situação concreta. O *pseudoconceito* é caracterizado como a última fase do estágio de formação de conceito por complexos. Mateus apresenta então características referentes à duas fases do processo de formação de conceitos, complexo tipo associativo e pseudoconceito? Cabe esclarecer que, com base em Vigotski (2000), não há, na criança, observada nas relações concretamente estabelecidas com seu interlocutor, num dado contexto, a linearidade de fases apresentadas nas situações experimentais de seu estudo. O autor aponta, neste sentido, para a coexistência de fases e não linearidade do processo, tal como se evidenciou na situação apresentada.

Destaca-se ainda, a postura das professoras em não dar respostas prontas a Mateus, negociando com ele durante todo o episódio acerca do que seria o ‘brinquedo amarelo, gordinho e redondinho, com bolinhas pretas’, a joaninha, tal como se pode explicitar na estratégia convite à negociação por espelhamento (*turnos 27, 41 e 42*). Tais situações parecem demonstrar que elas levam em consideração o raciocínio de Mateus, as suas suposições, não as descartando, mas propondo-lhe questões a partir delas - não subjugando o pensamento infantil ao adulto. Quando lhe dirigem o *espelhamento de oposição*, negando que o objeto em questão (joaninha) fosse uma minhoca (*turnos 10 e 12*) ou negando que o brinquedo amarelo comprido e a joaninha fossem ‘duas minhocas’ (*turno 25*), elas não respondem o que seria o objeto (joaninha), mas continuam a negociar com ele, descrevendo como seria uma minhoca (*turno 19*); dirigindo perguntas orientadas característica (*turno 13, 29 e 31*), por exemplo, a fim de que diferenciasse o brinquedo (joaninha) de minhoca.

Cabe destacar o momento em que a professora Joana demonstra compreender a associação que Mateus havia feito entre o brinquedo amarelo comprido e a Magali (cor amarela de seu vestido) pela cor amarela de ambos, tal como se discutiu anteriormente com base em Vigotski (2000). Interessante observar que a professora parece compreender seu raciocínio e se opõe a ele, esclarecendo-lhe que apesar de ter o vestido amarelo, a Magali não se parecia com tal objeto (*turno 45*).

Tais considerações parecem demonstrar que as professoras criam uma *zona de desenvolvimento proximal* (Vigotski, 2000) com Mateus, à medida que não apenas se preocupam em reconhecer o que ele sabe e o que não sabe, tal como criticado anteriormente, mas demonstram ainda, atuar junto com ele, a partir de suas suposições, a partir das especificidades de seu pensamento, da busca pelo entendimento de seus motivos, modo pelo qual se torna possível compreender o pensamento do outro e assim, o discurso do outro, como discutido por Vigotski (2000). A seqüência dialógica apresentada e discutida parece demonstrar assim que a atuação das professoras cria um *andaime* ou *scaffolding* (Bortoni-Ricardo, 2005; Bruner 1983; Pontecorvo, 2005) evidenciado pelo auxílio das professoras a Mateus, com estratégias comunicativas direcionadas para a orientação e negociação com ele, possibilitando a ampliação de suas noções e conhecimentos e a construção conjunta de conhecimentos, por exemplo, o *pseudoconceito joaninha* (*turno 60*). As estratégias comunicativas das professoras, das quais pode-se destacar

como marcante, o *espelhamento de oposição* e a *pergunta orientada confirmação* e, a especificidade de outras à descoberta e construção da definição do objeto desconhecido - a joaninha - (*pergunta orientada conceito, pergunta orientada comparação e pergunta orientada característica*), demonstraram-se de fundamental importância para a manutenção do diálogo e construção de conhecimentos na situação. A insistência das professoras, com constantes perguntas, para que Mateus identificasse pelo nome o brinquedo redondo e amarelo de bolinhas pretas, possivelmente permitiu, na interação, a construção de suas próprias suposições, que sinalizou seu modo de pensar neste momento, o desenvolvimento de seu raciocínio.

Ao mesmo tempo, pode-se observar pelas estratégias comunicativas de Mateus o seu papel ativo no processo. Sua autonomia em responder, se opor, questionar pode ser explicada em parte por ser a criança de maior idade na turma, já estando no início do estudo próximo aos três anos de idade (32 meses), momento em que a emergência do processo de imaginação traz modificações e maior flexibilização no pensar (Vigotski, 1998). Dentre as suas estratégias comunicativas predominou a *afirmação simples* - em respostas não elaboradas às professoras - e a *fala descritiva por oposição* - em que nomeava e apontava o objeto (joaninha) como minhoca, se opondo às professoras. Cabe destacar que o seu comportamento inicial e final evidenciam o desenvolvimento de sua intencionalidade comunicativa. Ao pegar um objeto e chamar atenção das professoras (*turno 01*) parece demonstrar a manifestação de seu *comportamento proto-declarativo* - tal como discutido por Vila (1996). E, ao mesmo tempo, quando por meio da professora, tenta obter o objeto (*turno 62*), parece demonstrar o comportamento *proto-imperativo* (Vila, 1996), que também demarca sua intencionalidade comunicativa. Deste modo, as interações estabelecidas no episódio, sinalizam para uma visão que parece romper com a admitida tradicionalmente nas pesquisas de situação de interação de sala de aula, tal como se discutiu no capítulo 3, de acordo com a qual a criança é geralmente demarcada como mera respondente das questões colocadas pela professora, desconsiderando-se seu papel ativo e os tipos de fala que elas próprias usam para engajar neste processo interativo.

5.3 - Segunda sessão

Episódio(s) relacionado(s):

- 02. Lavar cabelos;
- 03. Andar de moto;
- 04. Casa da Hilda

5.3.1 - Sumário da segunda sessão

Esta segunda sessão inicia-se com todos na roda manuseando alguns brinquedos. As professoras chamam atenção de todos para a *novidade* levada por Ane, uma boneca. Mateus pede às professoras um capacete e em interação com elas, passa a brincar de andar de moto, sendo imitado por Ane e observado pelos outros na roda. Fred pega o capacete largado por Mateus que passa a segui-lo pedindo o objeto de volta insistentemente. As professoras interferem continuamente na situação intermediando a relação entre os dois. Carmen que os observava inicialmente escolhe um livro na estante e retorna à roda, sendo acompanhada por Joana e Natan a cada página, e, em seguida, também por Mateus, Fred e Ane que passam a interagir verbalmente com eles. Ane segurava um casco de tartaruga de brinquedo, o qual havia feito de capacete quando brincou de andar de moto e de repente se abaixa e levanta com ele, como se colocasse alguma coisa dentro dele. Ela passa a brincar de lavar cabelos, ampliando a brincadeira em diálogo com as professoras. Os outros observam Ane hora ou outra e manipulam alguns brinquedos na roda. Letícia chega e chora com a saída de sua mãe. Ela é acolhida por Simone que a segura no colo. Em seguida Hilda chega dormindo e é colocada no tatame. As crianças se dividem entre os colos das professoras na roda e são perguntadas por elas sobre o que haviam feito no passeio na casa da Hilda. Inicia-se uma conversa entre eles, e, em seguida, as professoras chamam as crianças para guardarem os brinquedos e irem para a mesa fazer desenho sobre o que haviam feito no passeio na casa da Hilda. Todos se levantam e alguns vão guardando os brinquedos, outros já se sentam à mesa. As professoras distribuem o material da atividade, escrevendo nome e data no papel de cada um e pedindo às crianças que usassem, juntas, os potes de giz de cera disponíveis. À medida que iniciam, as crianças chamam atenção dos seus desenhos às professoras que sempre se demonstram atentas com observações ou novas questões para eles. Após algum tempo, alguns saem da mesa e voltam ao tatame com alguns livros, sendo acompanhados pela professora Joana. Outros permanecem à mesa desenhando acompanhados por

Simone. Em seguida, são chamados para beber água, ir ao banheiro e ao final das atividades, saem da sala.

- Microanálise do Episódio 02 – Lavar cabelos

Nº	Episódio	Estratégias comunicativas do episódio	Conhecimentos construídos no episódio
01	[As crianças olhavam um livro de figuras na roda sob a atenção de Joana, que ia lhes fazendo perguntas à cada nova figura de animal que aparecia. Ane participava da conversa e estava com um casco de tartaruga de brinquedo, com alguns furos, na cabeça, usando-o como se fosse um capacete. De repente ela se abaixa com o objeto como se o enchesse de água, chamando a atenção de Joana aos 9'17"]. - ANE: Água.	Fala descritiva por comportamento proto-declarativo	Brincadeira de faz de conta ↓ - Casco de tartaruga de brinquedo usado como bacia; - Gesto de encher uma bacia com água. (Ane)
02	- JOANA: Oi?	Pergunta orientada esclarecimento	
03	- ANE: Água.	Fala descritiva por afirmação simples	
04	- JOANA: Água? É?	Pergunta orientada confirmação	
05	[Ela faz que sim com a cabeça, sorrindo].	Gesto de sim por afirmação simples	

06	- JOANA: Mas aqui se colocar água, derrama, ó. É cheio de buraquinho. Esse aí não segura a água. [Aponta para o brinquedo que Ane fazia de bacia agora]. Esse aqui segura a água. [Aponta para o capacete de verdade, com Fred].	Fala sugestão por Espelhamento	
07	[Ane se abaixa, com o capacete, como se enchesse uma bacia de água. E, em seguida, se levanta, fazendo como se a derramasse na cabeça. Ela repete o gesto em Carmen que a olha].	Gesto de encher uma bacia de água e molhar os cabelos por oposição simples	Brincadeira de faz de conta ↓ Gesto de molhar os cabelos (Ane)
08	[Ane torna a se abaixar com o brinquedo, como se o enchesse de água, se dirigindo à Joana]. - Ane: Eu vou fazer, colocar, águaaaa!	Fala planejamento por afirmação simples	
09	- JOANA: Vai colocar água, Ane?	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação	
10	- ANE: É, na cabeça. [Ane coloca a mão em sua própria cabeça].	Afirmação justificada	
11	- JOANA: É na cabeça? É? [Ane faz que derrama a água na cabeça de Joana que não percebe. A professora divide atenção entre Ane, Fred e Mateus].	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação	
12	- ANE: Êêê! [Grita, e se abaixa, como se colocasse água em uma bacia. Simone que conversava com Natan até então, passa a conversar com Ane].	Gesto de encher uma bacia de água por afirmação simples	
13	- SIMONE: Botou água?	Pergunta orientada confirmação	
14	[Ela responde afirmativamente com a cabeça].	Gesto de sim por afirmação simples	
15	- SIMONE: E agora, vai fazer o que com essa água?	Pergunta orientada esclarecimento	

16	- ANE: Cabeça. [Coloca a mão na cabeça e vira o capacete, como se derramasse água de uma bacia].	Afirmção simples + Gesto de virar água na cabeça por afirmação simples	
17	- SIMONE: Xiiii. [Faz o som da água derramando].	Espelhamento	
18	- SIMONE: Põe na cabeça! [Ane pula, sacudindo o capacete. Pára e olha para Fred gritando].	Comando por espelhamento	
19	- SIMONE: Vai derramar cabeça, a água na cabeça da Ane. [A professora a acompanha].	Fala planejamento por espelhamento	
20	[Ane vira o brinquedo, como se derramasse água de uma bacia em sua cabeça].	Gesto de molhar cabelos por afirmação simples	
21	- SIMONE: Xiiii!	Espelhamento	
22	[Ane volta até Joana e faz que derrama água em sua cabeça].	Gesto de molhar cabelos por afirmação simples	
23	JOANA: Água na minha cabeça!!! [A professora passa a mão na cabeça, como se lavasse o cabelo].	Fala descritiva por espelhamento	
24	[Simone se dirige à Ane, observando que ela fazia que jogava água em Joana]. - SIMONE: É para lavar o cabelo?	Pergunta orientada sugestão	
25	[Ane responde afirmativamente com a cabeça].	Gesto de sim por afirmação simples	
26	- SIMONE: Então joga aqui na minha também.	Comando por espelhamento	
27	[Ane faz que joga água na cabeça de Simone].	Gesto de molhar cabelos por afirmação simples	
28	- SIMONE: Xiiii.	Espelhamento	
29	- SIMONE: Tem xampu para lavar o cabelo?	Pergunta orientada sugestão	
30	[Ane faz que sim e se abaixa como se pegasse xampu e o esfregasse em seu cabelo].	Gesto de esfregar xampu nos cabelos por afirmação justificada	Brincadeira de faz de conta
31	- SIMONE: Passa no meu aqui, um pouquinho.	Comando por espelhamento	↓
32	[Ane vai até a professora e faz que esfrega o seu cabelo com xampu].	Gesto de esfregar xampu nos cabelos por afirmação simples	Gesto de esfregar xampu nos cabelos (sugestão da professora a Ane)

33	- SIMONE: Na Joana.	Comando por espelhamento	
34	[Ane passa a mão na cabeça de Joana, como se esfregasse o xampu].	Gesto de esfregar xampu nos cabelos por afirmação simples	
35	- SIMONE: Xampuuu! Agora joga água de novo para enxaguar?	Fala descritiva por espelhamento + Pergunta orientada sugestão	
36	- JOANA: Joga água.	Comando por espelhamento	
37	[Ane esfrega sua própria cabeça].	Gesto de esfregar xampu nos cabelos por afirmação simples	
38	- SIMONE: Água!	Comando por espelhamento	
39	[Ane faz que enche uma bacia de água e joga na cabeça, como se a enxaguasse].	Gesto de enxaguar cabelos por afirmação simples	
40	- ANE: Quer? [Oferece a água à Simone].	Comportamento proto-declarativo	
41	- SIMONE: Quero! Tem que tirar o xampu.	Espelhamento	
42	[Ane faz que enxagua o cabelo dela].	Gesto de enxaguar cabelos por afirmação simples	
43	- SIMONE: Xiiii. [A professora faz o som da água caindo].	Espelhamento	
44	[Em seguida Ane oferece a água à Joana]. - ANE: Quer?	Comportamento proto-declarativo	
45	- JOANA: Quero!	Espelhamento	
46	[Ane faz que joga água no cabelo de Joana].	Gesto de enxaguar cabelos por afirmação simples	
47	- JOANA: Enxaguou, tirou o xampu do meu cabelo! [Fala passando as mãos na cabeça].	Fala descritiva por espelhamento	
48	- ANE: Xugá. [Fala para Joana passando a mão no corpo, como se estivesse se enxugando].	Fala descritiva por afirmação justificada	Brincadeira de faz de conta ↓ Gesto de enxugar cabelos (Ane)
49	- JOANA: Agora vai enxugar, é? Vai secar o cabelo? [Joana fala passando a mão na cabeça].	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação	

50	[Ane passa a mão em sua cabeça, como se a enxugasse. Vai até Simone e repete o gesto nela].	Gesto de enxugar cabelos por afirmação simples	
51	- SIMONE: Secar o cabelo! [Passa as mãos no cabelo].	Fala descritiva por espelhamento	
52	(...) [Aos 11'35" Ane interrompe a brincadeira para observar Mateus e Fred que disputavam um capacete; brinca com um trem de brinquedo].	Outro	
53	[Ela retoma a brincadeira de lavar cabelos aos 12'28"]. - ANE: Vai te dá um banho. [Fala se abaixando como se colocasse alguma coisa dentro do brinquedo].	Fala planejamento por afirmação justificada	Brincadeira de faz de conta ↓ Banho (Ane)
54	- JOANA: Vai tomar banho? É?	Pergunta orientada confirmação	
55	- ANE: Com xampu. [Ela se abaixa como se pegasse o xampu].	Afirmação justificada	Brincadeira de faz de conta ↓
56	- JOANA: Com xampu?	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação	Gesto de esfregar xampu nos cabelos (Retomado por Ane)
57	- ANE: Quer? [Pergunta fazendo que passava o xampu no cabelo da professora].	Comportamento proto-declarativo	
58	- JOANA: Quero! Hum agora vai lavar meu cabelo com xampu? Vai? Lava o meu cabelo.	Espelhamento + Pergunta orientada confirmação + Comando por espelhamento	
59	[Ane termina de esfregar o cabelo de Joana e faz que esfrega o seu próprio].	Gesto de esfregar cabelos com xampu por afirmação simples	
60	(...) [Aos 12'55" outras crianças chegam e as professoras voltam a atenção para elas momentaneamente e Ane interrompe a brincadeira].	Outro	

61	[Aos 13'44", ela faz que molha o cabelo de Joana]. - ANE: Vou jogar água! [Fala inclinado o brinquedo sobre Joana, como se derramasse água em sua cabeça].	Fala planejamento por afirmação simples	Brincadeira de faz de conta ↓ Gesto de molhar cabelos (Retomado por Ane)
62	- JOANA: Vai botar água? [Ane se abaixa, como se pegasse alguma coisa].	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação	
63	- JOANA: Xampu?	Pergunta orientada sugestão	Brincadeira de faz de conta ↓
64	[Ane faz que esfrega o cabelo da professora].	Gesto de esfregar xampu nos cabelos por afirmação simples	Gesto de esfregar xampu nos cabelos (sugestão da professora a Ane)
65	- JOANA: Lavou o meu cabelo Ane?	Pergunta orientada confirmação	Narrativa de eventos vividos ↓
66	[Ane faz que sim e repete o gesto de abaixar e encher uma bacia de água e jogar em si mesma. Aos 14'40" ela larga o objeto no tatame e passa a brincar com um chapéu].	Gesto de molhar cabelos por afirmação simples	Narrativa primitiva (3ª fase) ↓ núcleo: situação de lavar cabelos; vínculo por complementaridade: molhar cabelo, esfregar com xampu, enxaguar e enxugar.

Legenda:

(...) Desenvolvimento de outro tema.

- Análise do Episódio 02 – Lavar cabelos

O episódio apresenta uma seqüência de ações de brincadeira *lavar cabelos* iniciada por Ane e desenvolvida com o auxílio das professoras.

Inicialmente Ane se abaixa com um casco de tartaruga de brinquedo, cheio de furos, como se colocasse alguma coisa dentro dele e se dirige à professora Joana e enunciando a palavra *água* (*turno 01*). A professora confirma a informação com Ane (*turno 04*) e, em seguida, explica que

naquele brinquedo a água derramaria, por causa de seus furos, lhe apontando outro em que seria possível colocar água (*turno 06*). Ane parece não levar a explicação da professora em consideração e volta a se abaixar com o brinquedo, usando-o como uma bacia, se opondo a ela. Ela faz que derrama água em sua cabeça e na de outra criança (*turno 07*) e enuncia à professora que iria pegar água (*turno 08*). Joana confirma a informação com Ane (*turno 09*) e ela acrescenta à professora que iria colocar a água *na cabeça* (*turno 10*). Observando Ane repetir o gesto de encher uma bacia de água (*turno 12*), a professora Simone passa a conversar com ela, confirmando se havia pego água (*turno 13*) e o que iria fazer com a mesma (*turno 15*). Ane volta a dizer que a derramaria *na cabeça*, ao mesmo tempo em que vira o brinquedo sobre si (*turno 16*). Ela é acompanhada pela professora que faz o som da água derramando (*turno 17*). Ane vai até Joana e repete o gesto sobre ela (*turno 22*) que descreve o gesto de Ane a acompanhando (*turno 23*). Ao perguntar à Ane se a água na cabeça era *para lavar os cabelos* (*turno 24*) – o que Ane responde afirmativamente (*turno 25*) - a professora Simone parece interpretar os gestos de Ane e subsidiar a ampliação da sua seqüência de ações. Em seguida, a professora pergunta à Ane *se tinha xampu* (*turno 29*), o que ela confirma (*turno 30*), passando a considerar tal elemento no gesto seguinte, quando faz que pega xampu e esfrega nos cabelos das professoras (*turnos 32, 34*). Sob o comando de Simone (*turno 35*), Ane volta a fazer que joga água nos seus cabelos, agora para enxaguá-los (*turno 39*) e, em seguida, oferece a água às professoras (*turnos 40 e 44*), o que elas aceitam respondendo-lhe que precisavam *enxaguar os cabelos* (*turnos 41 e 47*). Interessante perceber no turno seguinte, Ane trazendo um novo elemento à seqüência de ações, enunciando às professoras *xugá* (*turno 48*). Joana pergunta se ela iria *secar os cabelos* (*turno 49*) o que ela responde afirmativamente, fazendo que enxuga os cabelos das professoras (*turno 50*).

Após alguma interrupção da seqüência, Ane vai até uma das professoras, enunciando que lhe daria um banho (*turno 53*). Neste momento ela parece significar toda a seqüência de ações como *banho*, e recebendo a atenção da professora (*turno 54*), ela acrescenta que o tal banho seria *com xampu* (*turno 55*), reincorporando à nova seqüência, a sugestão anterior da professora Simone (*turno 29*). Ane oferece o banho à professora (*turno 57*), que aceita (*turno 58*), e faz que esfrega o seu cabelo e o dela (*turno 59*).

Após nova interrupção, Ane avisa à Joana que iria jogar água nela (*turno 61*), retomando em seguida, parte da seqüência de lavar cabelos, com a professora (*turno 62, 63 e 64*).

Percorrendo todo o episódio pode-se perceber uma seqüência de eventos relacionados entre si pelo tema *lavar cabelos*. Seqüência, a qual vai sendo construída na interação entre Ane e as professoras. O gesto inicial de Ane de se abaixar com o casco de tartaruga de brinquedo, como se o enchesse de água e o virar sobre a cabeça em seguida, como se molhasse os cabelos (*turnos 03, 07, 08, 10, 12, 16, 20*) é acompanhado pelas professoras que participam, dialogando com ela, com *perguntas orientadas confirmação* (*turnos 04, 09, 11, 13, 17*) e *esclarecimento* (*turno 15*); *falas descritivas por espelhamento* (*turnos 19 e 23*) e gestos de passar a mão nos cabelos como se o lavassem (*turnos 23 e 47*), acompanhando os gestos de Ane; fazendo o *som* da água derramando (*turnos 17 e 21*) em complemento ao gesto de Ane. Entretanto, parece ser a partir das *perguntas sugestão* (*turnos 24, 29 e 35*) das professoras, que se pode observar a significação dos gestos de Ane, como referente à situação *lavar cabelos* e ampliação da sua seqüência com os novos gestos inter-relacionados que Ane vai acrescentando à brincadeira – *esfregar cabelos com xampu* (*turnos 30, 32, 34 e 37*), *enxaguar os cabelos* (*turnos 39, 42, 46*). Um outro elemento é trazido para a seqüência pela própria Ane, que introduz, após o gesto de enxaguar os cabelos, o *xugá* (*turno 48*), significado com as professoras como *secar os cabelos* (*turnos 49 e 51*). Cabendo destacar ainda, os momentos em que Ane se dirige às professoras com o objeto, o qual dizia conter água (*turno 01*) e o momento em que ela chama a atenção das professoras oferecendo-lhes a água na bacia (*turnos 40, 44, 57*) demarcando sua intencionalidade comunicativa, seu comportamento *proto-declarativo* Vila (1996), em que utiliza um objeto como meio de obtenção da atenção das professoras.

Mas o quê, todas estas estratégias comunicativas verbais e não-verbais parecem sinalizar, pensando-se a construção de conhecimento na interação em sala de aula?

Parece possível supor, na situação apresentada, que a interação entre as professoras e Ane ocorre sob o desenvolvimento de um *andaime* ou *scaffolding* (Bortoni-Ricardo, 2005; Bruner 1983; Pontecorvo, 2005) representado na situação pela atuação conjunta delas, com a construção da seqüência de eventos de *lavar cabelos*, construção conjunta de conhecimento. Sob esta suposição, as professoras parecem atuar na *zona de desenvolvimento proximal* com Ane, levando-a à ampliação de seus gestos iniciais de *molhar cabelos* (*turnos 03, 07, 08, 10, 12, 16, 20*). Assim, sob o estabelecimento do diálogo como gênero discursivo dominante na interação com as

professoras, Ane vai construindo e ampliando seu enredo, incorporando novos elementos complementares entre si à temática de lavar cabelos.

E que generalizações acerca dos conhecimentos construídos, é possível tecer? Ao brincar de lavar cabelos com as professoras, Ane estaria construindo conhecimentos, estaria aprendendo, se desenvolvendo?

Tomando a seqüência de ações referentes à situação de *lavar cabelos*, apresentada na situação, e, tomando-se a narrativa em uma das suas formas, como o encadeamento de uma seqüência de eventos pela complementaridade entre eles (Applebee, 1989), que representa a *narrativa primitiva*, tal como discutido anteriormente, pode-se pensar a seqüência de eventos construída por Ane com as professoras como uma narrativa em que ela contava que estava lavando os seus cabelos, que estava tomando e dando banho. Lembrando que tal forma narrativa é caracterizada pela organização de uma seqüência de eventos complementares ao redor de um núcleo - evento ou objeto de importância temporária para a criança e que se baseia em sua experiência prática - pode-se inferir do mesmo modo que, na situação apresentada, Ane organizava ao redor da sua situação cotidiana, *lavar cabelos* - núcleo do enredo - os eventos complementares entre si - *molhar a cabeça, esfregar com xampu, enxaguar e enxugar os cabelos*.

Pode-se acrescentar a isso ainda, que a situação parece representar uma brincadeira de *faz de conta* (Vigotski, 1998), em que Ane demonstra guiar seu comportamento não mais pela percepção concreta da situação ou do objeto, mas pelos significados que passa a atribuir aos mesmos. Esta forma de comportamento desvinculada, em parte, dos atributos concretos do contexto, que permite a atuação da criança para além dos limites do aqui-agora parece evidenciar o desenvolvimento do processo de imaginação de Ane e de sua memória - retomando-se a noção de que inicialmente, é mais a memória de algum acontecimento vivido, que o processo de imaginação propriamente dito, que subsidia a brincadeira de faz de conta (Vigotski, 1998).

Assim, o casco de tartaruga de brinquedo com furos, passa a ser usado como uma bacia; o gesto de se abaixar com ele, passa a ser o gesto de encher a bacia de água, o gesto de passar a mão nos cabelos, o de esfregar os cabelos com xampu, o gesto de abaixar com o brinquedo novamente e o inclinar sobre a cabeça, o de enxaguar e o de passar a mão no corpo e no cabelo, o de enxugar, de secar cabelos – gestos marcados pela subordinação do objeto e ação aos significados que Ane vai construindo junto das professoras. Mas serão tais significados,

atribuídos aleatoriamente? Ane usaria o casco de tartaruga de brinquedo, com furos, como uma bacia, por acaso? É preciso lembrar que, segundo Vigotski (1998), neste tipo de brincadeira a criança utiliza o objeto atribuindo-lhe novo significado pela propriedade semelhante que o mesmo venha a ter com o significado ao qual se deseja designar. O objeto funciona como um pivô, que separa o significado real do imaginado, que apresenta a mesma possibilidade de uso do objeto real. Deste modo, o casco de tartaruga de brinquedo teria sido escolhido por Ane pelo seu formato côncavo semelhante ao de uma bacia ou cuia, os quais ela poderia encher de água para tomar banho. Ela considera o aspecto de semelhança - o formato do objeto - entre o objeto real e o imaginado, desconsiderando outros aspectos, como os furos do brinquedo que impediriam seu uso para pegar água, tal como Joana havia lhe alertado (*turno 06*). Tal como Vigotski (1998) em relação à brincadeira de faz de conta, na situação apresentada, Ane descreve ações, desenvolve comportamentos não usuais em sua prática cotidiana à medida que reproduz e cria, na interação com as professoras, toda a seqüência de ações da situação de *lavar cabelos*, atuando acima de seu comportamento cotidiano, de suas possibilidades reais, as quais vai ensaiando, ampliando, internalizando com o auxílio das professoras – lembrando que tais aspectos representam a brincadeira de faz de conta como uma prática de desenvolvimento (Vigotski 1998).

Pode-se destacar ainda um aspecto interessante do comportamento de Ane ao longo do episódio. Observamos que em alguns momentos ela desenvolve os gestos de lavar cabelos, descrevendo-os ao mesmo tempo (*turnos 1 e 48*), utilizando a estratégia *fala descritiva por afirmação simples e a fala planejamento por afirmação simples (turnos 8, 53 e 61)*. Assim, nos momentos em que ela utiliza a *fala planejamento*, usando o tempo futuro, sua ação ocorre concomitantemente, isto é, a fala acompanha a ação, não a antecipa. Parece possível supor, desse modo, que em ambos os momentos os gestos de Ane são acompanhados por sua fala egocêntrica, que a auxilia no desenvolvimento da atividade, da brincadeira. Como se discutiu em outro momento, a fala egocêntrica caracteriza-se por auxiliar a criança na atividade, na resolução de problemas e, é marcada inicialmente por um caráter de fala descritiva, que acompanha a ação – que aos poucos se configura com um caráter de planejamento, em que a criança antecipa a ação pela fala (Vigotski, 1998). Parece possível supor, então, que sendo Ane uma das crianças de menor idade (24 meses no início do estudo – vide tabela 01) as suas falas (tanto descritiva, quanto planejamento) acompanham, não antecipam sua ação, visto que Ane está desenvolvendo,

ainda, a função de planejamento que será internalizada com o tempo. Sua fala no tempo futuro talvez se deva ao fato de que as crianças muito pequenas apresentam dificuldades quanto a aspectos de desenvolvimento da função temporal, dificuldades em lidar com os tempos verbais em língua portuguesa, bem como com outros aspectos gramaticais. Podem, por exemplo, falar no presente querendo indicar um tempo mais à frente, falar no futuro se remetendo ao aqui-agora. A criança internaliza modelos culturais desenvolvidos ao seu redor, na relação com os outros, sendo capaz, desde cedo, a captar o contexto, antes mesmo de dominar a linguagem e seus aspectos gramaticais como discutido por Bruner (1997). Essas considerações demarcam a potencialidade da brincadeira como promotora da ampliação de desenvolvimento cognitivo.

- Microanálise do Episódio 03 – Andar de moto

Nº	Episódio	Estratégias comunicativas do episódio	Conhecimentos construídos no episódio
01	[Mesmo com vários brinquedos no tatame, Mateus insiste com as professoras que lhe entregue um capacete que estava em cima da estante. Após algum tempo Simone lhe entrega o capacete].	Comportamento proto-imperativo	
02	[Com o capacete, Mateus se dirige às professoras, chamando-lhes a atenção]. - MATEUS: Vai andar de moto.	Fala planejamento por comportamento proto-declarativo	
03	- JOANA: É?	Pergunta orientada confirmação	
04	- MATEUS: É. Que é, que é esse aqui? [Tenta colocar o capacete].	Afirmiação simples + Pergunta orientada conceito	
05	- JOANA: O capacete?	Pergunta orientada confirmação	
06	- MATEUS: Não. Essa coisa. [Abre o visor do capacete].	Fala descritiva por oposição justificada	
07	- JOANA: Essa coisa aqui é o	Fala descritiva por	

	visor do capacete.	espelhamento	
08	[Mateus consegue colocar o capacete e se levanta, olhando para Joana]. - MATEUS: Vai andar de moto. [Fala pegando uma almofada e a jogando no chão].	Fala planejamento por afirmação simples	
09	- JOANA: Vai andar de motoooo. [Ela o repete].	Fala planejamento por espelhamento	
10	[Mateus faz que sim].	Gesto de sim por afirmação simples	
11	- Joana: Você vai andar de moto também, Ane? [A menina está com um casco de tartaruga de brinquedo na cabeça].	Pergunta orientada confirmação	
12	[Ane a olha em silêncio].	Silêncio	
13	- MATEUS: Cadê a moto? [Pergunta para Simone, após largar a almofada].	Pergunta orientada objeto	
14	- SIMONE: Onde está ela? [Ele aponta para a almofada que havia jogado no tatame. A professora parece não perceber].	Pergunta orientada objeto	
15	- SIMONE: Aqui ó. [Ela lhe joga uma almofada para que fosse sua moto].	Fala descritiva por espelhamento	
16	- MATEUS: Não, não. Essa! [Ele aponta novamente para a almofada que ele já havia pego].	Fala descritiva por afirmação justificada	
17	- SIMONE: Então senta na moto. [Fala para Mateus]. Quer sentar na garupa da moto, Ane?	Comando por espelhamento + Pergunta orientada sugestão	
18	[Ane faz que sim olhando a professora em silêncio].	Silêncio	
19	- SIMONE: Então a Ane vai com você, cabe dois na moto. [Fala para Mateus].	Comando por espelhamento	
20	[Mateus senta-se em cima da almofada. Em seguida arruma o capacete. Ane coloca uma almofada ao lado de Mateus e senta-se nela. Ela também arruma seu capacete, olhando para Mateus].	Gesto de sentar na moto e arrumar o capacete por afirmação justificada	Brincadeira de faz de conta ↓ - Uso da almofada como se fosse uma moto (Mateus e Ane);

21	- Simone: O Mateus tá na moto. A Ane tá na moto também? [Mateus e Ane permanecem sentados, arrumando os seus capacetes, até que Simone dá os comandos e eles começam a fazer que andam de moto. Os outros observam].	Fala descritiva por espelhamento + Pergunta orientada confirmação	- Uso do casco de tartaruga de brinquedo como capacete (Ane); - Gesto de sentar na moto (Mateus e Ane)
22	- Simone: Olha a moto. Liga a moto.	Comando por espelhamento	Narrativa primitiva (3ª fase)
23	[Mateus faz que liga a moto e começa a se mexer para os lados em cima da almofada e fazer um som, como se andasse de moto. Ane também se balança para os lados e, rindo, se levanta e se joga no tatame].	Gesto de andar de moto e som da moto por afirmação justificada	↓ núcleo: situação andar de moto; vínculo por complementaridade: sentar na moto, concertar capacete na cabeça, ligar a moto, andar na moto.
24	- Ane: Caiu. [Fala rindo. Mateus permanece brincando de andar de moto e Ane senta-se ao seu lado novamente, o olhando].	Fala descritiva por afirmação justificada	
25	- Joana: Mateus, cuidado para não bater nas costas dos outros, né?	Comando por espelhamento	
26	[Mateus rola no chão, gritando, como se tivesse caído da moto. Fica deitado no chão e tira o capacete. Ane o acompanha].	Gesto de cair da moto por afirmação simples	Brincadeira de faz de conta ↓ Gesto de cair da moto (Mateus e Ane)
27	- Simone: Que linda moto, né?	Pergunta orientada confirmação	
28	[Mateus fica em silêncio].	Silêncio	
29	- Joana: Caiu da moto Mateus? [Pergunta sobre o seu gesto]. Ainda bem que você estava de capacete, né? Para não machucar a cabeça. Né?	Pergunta orientada confirmação	
30	[Ele fica em silêncio. Em seguida deixa o capacete e sai correndo na direção do banheiro].	Silêncio	

- Análise do episódio 03 – Andar de moto

Mesmo com o tatame repleto de brinquedos, Mateus não se mostra satisfeito. Ao ver um capacete no alto da estante ele insiste, repetidas vezes, para que as professoras entregassem o objeto a ele (*turno 01*). Simone lhe entrega o capacete e observa-se o estabelecimento de um diálogo entre ele e as professoras, a partir do qual desenvolve-se uma brincadeira de andar de moto. Mateus coloca o capacete enunciando que iria *andar de moto* (*turnos 02 e 08*). Joana repete sua fala e, em seguida, pergunta à Ane se ela também andaria de moto, observando o casco de tartaruga de brinquedo em sua cabeça (*turnos 09 e 11*). Mateus pega uma almofada e a joga no chão (*turno 08*). Em seguida, ele pergunta à Simone onde estaria a moto (*turno 14*) e ela lhe aponta uma almofada qualquer no tatame (*turno 15*). Mas Mateus se opõe à professora, apontando para a almofada no chão, que ele já havia escolhido (*turno 16*). Então porque terá ele perguntado sobre a moto à professora, se no momento em que joga a almofada no chão, já parece estar escolhendo o objeto que faria de moto? Simone dá o comando à Mateus para sentar na moto, e sugere o mesmo à Ane (*turno 17*). Eles se sentam, cada um em sua almofada e arrumam seus capacetes na cabeça (*turnos 20 e 21*). Simone dá novo comando para que ligassem a moto (*turno 22*), o que Mateus faz se balançando para os lados e fazendo som, como se andasse em uma moto. Ele é acompanhado por Ane que também se balança para os lados (*turno 23*). Ela se levanta pulando e cai se jogando no tatame (*turno 23*), voltando a fazer que anda de moto, em seguida (*turno 24*). Mateus rola no chão (*turno 26*), como se tivessem caído da moto, finalizando a brincadeira.

Refletindo sobre a construção de conhecimento na interação em sala de aula, é interessante observar a dinâmica de interação entre as crianças e as professoras, que parece apontar para uma situação de construção conjunta de conhecimento, à medida que se pode observar o desenvolvimento da brincadeira de andar de moto pelas crianças, com o auxílio das professoras, com a construção de um *andaime* ou *scaffolding* (Bortoni-Ricardo, 2005; Bruner 1983; Pontecorvo, 2005). Tal auxílio é visível sobre a forma das estratégias comunicativas, desenvolvidas pelas professoras, descritas acima, das quais deve-se destacar o *comando por espelhamento que direciona o comportamento das crianças*. Nesta estratégia comunicativa são colocadas questões - *senta na moto* (*turno 17*); *A Ane vai com você, cabe dois na moto* (*turno*

19); *olha para a moto, liga a moto (turno 22)* - que as crianças demonstram levar em consideração e incorporar em sua brincadeira parcial ou totalmente, o que leva à ampliação do comportamento inicial de Mateus em pedir o capacete, dizer que andaria de moto (*turnos 01 e 02*) e escolher o objeto para ser a moto (*turno 16*), bem como o de Ane, em permanecer com o casco de tartaruga de brinquedo na cabeça (*turno 11*). Cabe destacar ainda as estratégias usadas pelas professoras, ao final do diálogo - *perguntas orientadas confirmação e esclarecimento (turnos 27 e 29)*, com as quais parecem tentar manter o diálogo com as crianças.

Ao mesmo tempo, é possível destacar em relação às crianças, a estratégia comunicativa inicial de Mateus (*turno 01*), ao se dirigir às professoras a fim de conseguir um objeto, o capacete - *comportamento proto-imperativo* (Vila, 1996) - e a estratégia seguinte (*turno 02*), em pegar o objeto (capacete) e se dirigir à professora, enunciando que iria andar de moto - *comportamento proto-declarativo* (Vila, 1996) - demarcando-se assim a sua intencionalidade comunicativa.

A situação apresentada parece evidenciar uma *brincadeira de faz de conta* (Vigotski, 1998), de modo que Mateus e Ane parecem orientar seu comportamento para além da percepção imediata do objeto e da situação. A estrutura da percepção deles se inverte, de modo que não mais o significado real do objeto e da ação, mas o significado que lhes são atribuídos (pelas crianças com as professoras) passam a dominar, possibilitando uma forma de comportamento diferenciada, guiada pela imaginação e pela memória (lembrança de eventos de seu cotidiano), tal como se discutiu na caracterização da brincadeira de faz de conta, a partir da perspectiva sócio-histórica. Deste modo, a almofada é tomada como uma moto, funcionando como um *pivô* (Vigotski, 1998) entre o objeto real e o imaginado, possuindo o objeto real, a mesma funcionalidade do significado que lhe é atribuído - é um objeto onde se pode sentar. Do mesmo modo, o gesto de balançar para os lados (*turno 23*) é tomado como um gesto de andar de moto, o som feito por Mateus (*turno 23*) como o barulho da moto e o rolar no chão (*turno 26*) como cair da moto. Pode-se observar, ainda, que no início da brincadeira Mateus apresenta a *fala planejamento*, dizendo às professoras '*vai andar de moto*' (*turnos 02 e 08*), o que faz posteriormente (*turnos 23 e 24*) com o auxílio da professora Simone. Demonstra antecipar sua ação pela fala, desenvolvendo um caráter de planejamento para sua fala egocêntrica, que como discutido anteriormente, tem a função de organizar o pensamento, de ajudar no desenvolvimento da atividade. Assim, a *fala planejamento* de Mateus parece indicadora do desenvolvimento do

processo de internalização da função de planejamento da fala egocêntrica, como discutido por Vigotski (1998).

Considerando-se ainda, a seqüência de eventos complementares entre si construídos no diálogo entre as professoras e as crianças é possível analisar tal episódio como uma narrativa (Applebee, 1989), cuja fase parece identificar-se com a *narrativa primitiva*, com seqüência temporal de eventos. Como discutido anteriormente, esta se caracteriza pela organização de ações relacionadas entre si em complementaridade ao redor de um núcleo. Do mesmo modo, Mateus e Ane fazem que sentam na moto, arrumam seus capacetes, ligam a moto e andam por algum tempo, até caírem e pararem. Tem-se uma série de atributos, complementares entre si, organizados ao redor de um núcleo - a situação de andar de moto.

- Microanálise do Episódio 04 – Casa da Hilda

Nº	Episódio	Estratégias comunicativas do episódio	Conhecimentos construídos no episódio
01	- SIMONE: Quem é que gostou do passeio, na casa da Hilda, ontem?	Pergunta orientada temática	
02	- MATEUS: Eu.	Afirmação simples	
03	- ANE: Eeeeu. [Repete continuamente, com o braço levantado].	Afirmação simples	
04	- SIMONE: A Joana não foi. Vamos contar para a Joana o que a gente fez lá?	Convite à atividade por espelhamento	Orientação da professora ↓ chama todos a narrarem o passeio à Joana que não pôde ir
05	[As crianças olham para as professoras, mas não lhes respondem].	Silêncio	
06	- JOANA: O que que vocês fizeram na casa da Hilda? O que que tinha lá?	Pergunta orientada característica	
07	MATEUS: Você não foi lá. [fala para Joana].	Afirmação justificada	
08	- JOANA: É, eu não fui, porque não tinha ônibus. [Responde Mateus].	Espelhamento	

09	[Ane empurra Carmen duas vezes]. - SIMONE: Ane, Não! Não gostei que você bateu na Carmen. Conta para a Joana o que que tinha lá na casa da Hilda.	Comando por espelhamento	Orientação da professora ↓ chama todos a narrarem o passeio à Joana que não pôde ir
10	[Ane permanece em silêncio e não mais empurra Carmen que também divide o colo da professora].	Silêncio	
11	[Hilda que dormia no tatame, acorda, e Joana lhe dá atenção]. - JOANA: Oi Hilda, ontem eu não pude ir à sua casa, porque eu não vim para a escola. Não tinha ônibus para eu vir para a escola.	Fala descritiva por espelhamento	
12	[Hilda deitada, olha para a professora em silêncio].	Silêncio	
13	- SIMONE: O que que tinha de lanche lá na casa da Hilda? [Pergunta à todos].	Pergunta orientada característica	Orientação da professora ↓ Toma a situação específica do lanche como referência às crianças para a participação delas
14	[As crianças não mais prestam atenção às questões da professora. Fred em pé com o capacete. Natan fora do tatame com um carrinho. Mateus sobe em Joana. Ane fica em pé e coloca um chapéu na cabeça. Carmen e Letícia ficam em silêncio no colo de Simone].	Silêncio	
15	[A professora insiste]. - SIMONE: O que que ela preparou para a gente? Vamos contar para a Joana o que vocês comeram lá? O que que foi que a gente comeu na casa da Hilda?	Pergunta orientada característica + Convite à atividade por espelhamento + Pergunta orientada característica	
16	[As crianças permanecem dispersas].	Silêncio	

17	[Joana se dirige a todos retomando a questão levantada por Simone]. - JOANA: Vamos conversar um pouquinho. O que que vocês comeram lá na casa da Hilda?	Convite à atividade por espelhamento + Pergunta orientada característica	
18	[As crianças não respondem e não dão muita atenção às professoras].	Silêncio	
19	[Simone se volta para Ane, retomando a conversa sobre o passeio]. - SIMONE: Ane, Ane. Conta para a Joana o que que tinha de lanche na casa da Hilda.	Comando por espelhamento	
20	- ANE: Copo. [Ane, em pé, olha para a professora. Fred se senta na roda e observa a conversa].	Fala descritiva por afirmação simples	<i>Na casa da Hilda tinha copo (Ane conta sob as questões das professoras)</i>
21	- SIMONE: Copo?	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação	
22	[Ane a olha em silêncio].	Silêncio	
23	- JOANA: O copo que você bebeu suco? [Refaz a pergunta à Ane].	Pergunta orientada confirmação	
24	[Ane permanece silenciosa].	Silêncio	
25	- SIMONE: E tinha suco?	Pergunta orientada sugestão	
26	- ANE: Tinha. [Responde à professora].	Afirmação simples	<i>Na casa da Hilda tinha suco (Ane conta a partir das questões das professoras)</i>
27	- MATEUS: Tinha, tinha não.	Oposição simples	
28	- SIMONE: Tinha não? Eu bebi suco lá, você não bebeu não? [Fala para Mateus que sai do colo de Joana e vai para o colo de Simone. Ane também tenta se sentar].	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação	
29	- SIMONE: Não, agora não cabe mais. Vai para o colo da Joana.	Outro	
30	- JOANA: Vem cá Ane, no meu colo. [Ela se senta e puxa um	Outro	

	urso que estava com Mateus. Joana interfere].		
31	- SIMONE: E o que mais? O que mais que tinha lá de lanche? [Tenta retomar a conversa].	Pergunta orientada característica	Orientação da professora ↓ Retoma os elementos narrados até então, em uma seqüência, pedindo outros.
32	[Ane tenta tomar um urso de Mateus e Joana intervém].	Outro	
33	- SIMONE: Ane, você foi no parquinho na casa da Hilda?	Pergunta orientada confirmação	Orientação da professora ↓ Toma a situação específica do parquinho como referência às crianças para a participação delas
34	[Ane fica em silêncio].	Silêncio	
35	- JOANA: Tinha parquinho na casa da Hilda? [Repete a pergunta para Ane].	Pergunta orientada sugestão	
36	[Ane faz que sim com a cabeça e sai do colo da professora, sentando-se em uma almofada].	Gesto de sim por afirmação simples	
37	- SIMONE: Tinha Carmen, parquinho na casa da Hilda? Tinha parquinho lá?	Pergunta orientada sugestão	
38	[Carmen permanece em silêncio no colo da professora].	Silêncio	
39	- JOANA: Tinha Letícia, parquinho? Você foi? Foi bom lá?	Pergunta orientada sugestão + Pergunta orientada confirmação	
40	[Letícia permanece em silêncio, olhando para a professora].	Silêncio	
41	- SIMONE: O que mais? A gente foi de carro ou foi de van?	Pergunta orientada sugestão	Orientação da professora ↓ Toma a situação específica do transporte como referência às crianças para a participação delas
42	- MATEUS: Foi de van.	Fala descritiva por afirmação simples	<i>A ida à casa d Hilda foi de van</i> (Mateus conta a partir das questões das professoras)
43	- SIMONE: De van!	Fala descritiva por espelhamento	
44	- MATEUS: Foi lá na casa da Hilda!	Fala descritiva por afirmação justificada	

45	- SIMONE: É longe daqui? [Pergunta para Mateus].	Pergunta orientada característica	
46	- MATEUS: É longe. [Fala afirmando com a cabeça].	Fala descritiva por afirmação simples	
47	[As professoras interrompem Fred que bate em Mateus com o capacete e conversam com ele. Em seguida retomam a conversa novamente].	Outro	
48	- SIMONE: A gente foi, a gente brincou de pique-esconde lá na casa da Hilda? Brincou?	Pergunta orientada sugestão + Pergunta orientada confirmação	Orientação da professora ↓ Toma a situação específica da brincadeira de pique-esconde como referência às crianças para participação delas
49	[As crianças não lhe respondem].	Silêncio	
50	[As crianças prestam atenção na conversa de Simone e Mateus]. - SIMONE: A gente fez o que mais na casa da Hilda? Tinha televisão lá?	Pergunta orientada característica + Pergunta orientada sugestão	Orientação da professora ↓ Toma a situação específica de assistir televisão como referência às crianças para participação delas
51	- MATEUS: Tinha filme!	Fala descritiva por afirmação justificada	<i>Na casa da Hilda tinha Filme da Xuxa</i> (Mateus conta a partir das questões das professoras)
52	- SIMONE: Tinha filme lá. Da Xuxa? Foi?	Fala descritiva por espelhamento + Pergunta orientada sugestão + Pergunta orientada confirmação	
53	[Mateus faz que sim e sai da roda].	Gesto de sim por afirmação simples	
54	- SIMONE: Tinha boliche, Mateus?	Pergunta orientada sugestão	Orientação da professora ↓ Toma a situação específica do boliche como referência a Mateus
55	[Ele fica olhando para sua mão sem prestar atenção na professora].	Silêncio	
56	- SIMONE: Mateus, tinha boliche? [Repete a pergunta a ele].	Pergunta orientada sugestão	

57	- MATEUS: Tinha, não! Não, não, não, não! Lá ó! [Aponta à professora um jogo de boliche no alto da estante].	Fala descritiva por oposição justificada	<i>Na casa da Hilda tinha boliche</i> (Mateus conta a partir das questões das professoras)
58	- SIMONE: Não, mas lá tinha também. Mas era diferente desse, não era?	Espelhamento de oposição + Pergunta orientada confirmação	
59	- MATEUS: Era. [Sai da roda novamente].	Afirmação simples	Protonarrativa ↓ - Narrativa primitiva (3ª fase) núcleo: passeio na casa da Hilda; vínculo por complementaridade: ir à casa da Hilda de van, beber, brincar no parquinho, ver filme da Xuxa e jogar boliche.

- Análise do Episódio 04 – Casa da Hilda

O episódio apresenta um diálogo no qual as professoras convidam as crianças na roda a contarem o que fizeram no passeio na casa da Hilda. Algumas delas descrevem uma seqüência de eventos, com o auxílio das professoras.

A *pergunta temática* inicial (*turno 01*), com a qual as professoras trazem o tema do passeio na casa da Hilda para a roda, perguntando às crianças quais delas haviam gostado do passeio (*turno 01*) obtém a participação de Mateus e Ane (*turnos 02 e 03*). Os outros olham atenciosos em silêncio e as professoras fazem uma nova pergunta, convidando as crianças à contarem à professora Joana que não esteve presente no passeio, o que tinha acontecido lá (*turno 04*). Esta tentativa de buscar a participação de todos na conversa não obtém a resposta das crianças – o que parece se repetir em outros momentos vários em que elas ficam em silêncio, não demonstrando interesse na conversa (*turnos 05, 14, 16, 18, 24, 34, 38, 40 e 49*). Ao mesmo tempo pode-se observar a busca constante das professoras em promover a participação das crianças na conversa, pelas estratégias comunicativas *comando por espelhamento* (*turnos 09 e*

19), *convite à atividade por espelhamento* (04, 15 e 17), em que chamam as crianças a contarem à Joana sobre o passeio e *pergunta orientada característica* (turnos 06, 13, 15, 17), em que perguntam às crianças especificamente o que encontraram, comeram, fizeram, na casa da Hilda. Sob tais questionamentos, Ane responde que havia *copo* na casa da Hilda (turno 20). As professoras dirigem-lhe novas questões pedindo esclarecimento e confirmação de sua resposta, parecendo buscar a continuação do diálogo (turnos 21, 23 e 25) e Ane responde a última pergunta, confirmando que havia suco na casa de Hilda (turno 26). Mateus entra na conversa neste momento, se opondo à Ane ao dizer que não havia suco (turno 27). Simone pede confirmação da informação a Mateus (turno 28), dizendo ter bebido suco na casa da Hilda, mas ele não responde. As professoras dirigem novas *perguntas características* às crianças, perguntando *o que mais tinha além de lanche* (turno 31), mas elas não respondem. Joana se dirige a Ane, perguntando se ela havia ido *ao parquinho* (turno 35) e então ela faz que sim, mexendo a cabeça afirmativamente (turno 36). As professoras repetem a estratégia pergunta orienta sugestão, questionando Carmen e Letícia se haviam ido ao parquinho (turnos 37 e 39), mas elas não respondem (turnos 38 e 40). Em seguida, Simone dirige nova *pergunta característica* a todos, questionando se haviam ido *de carro ou de van* (turno 41). Mateus lhe responde (turno 42). A professora espelha sua fala (turno 43) e a conversa continua. Simone questiona se era longe (turno 45) e Mateus confirma a informação, sem acréscimos (turno 46).

Após alguma interrupção, Simone tenta retomar a conversa, com uma nova *pergunta orientada sugestão*, passando a se referir às brincadeiras e em seguida à tv da casa da Hilda (turnos 48 e 50). Mateus responde a última questão, demonstrando maior interesse no assunto (turno 51), dizendo que *tinha filme*. A professora espelha sua fala e lhe dirige uma nova questão (turno 52), parecendo querer manter a conversa, mas ele faz que *sim* (turno 53) confirmando à professora que o filme *era da Xuxa* e, sai da roda. Simone dirige outra questão a Mateus, perguntando sobre o *boliche* (turnos 54 e 56). Diante da insistência da professora ele responde, dizendo que não havia boliche na casa da Hilda, justificando ao apontar para o boliche da sala (turno 57). Simone demonstra compreendê-lo e lhe esclarece que na casa da Hilda também tinha o brinquedo, mas ele era diferente (turno 58). Mateus confirma a fala da professora (turno 59).

As estratégias comunicativas acima explicitadas parecem não apenas buscar a participação das crianças a fim de que pudessem lembrar os eventos e compartilhá-los, mas,

pareciam também buscar facilitar tal processo às crianças, uma vez que vão orientando-as com indicações e situando-as em relação aos eventos acontecidos, tal como se pode evidenciar nas *perguntas orientada sugestão – tinha suco? (turno 25); o que mais tinha lá de lanche? (turno 31); tinha parquinho na casa da Hilda? (turno 35); a gente foi de carro ou foi de van? (turno 41); é longe daqui? (turno 45); a gente brincou de pique-esconde? (turno 48); tinha televisão lá? (turno 50); tinha boliche, Mateus? (turno 54).*

Tal como discutido por Perroni (1992) em relação à função das perguntas no diálogo entre adulto e criança, também na situação apresentada, elas parecem auxiliar Ane e Mateus na organização de suas lembranças do evento vivenciado sob a forma do discurso narrativo. De modo que, se tomando a seqüência de eventos descritos na interação das crianças e professoras, parece possível supor o encadeamento dos eventos complementares entre si - *ir à casa da Hilda de van, beber suco no copo, brincar no parquinho, ver filme da xuxa e jogar boliche* - ao redor da situação *passeio na casa da Hilda*, núcleo da narrativa, como uma *narrativa primitiva, terceira fase da narrativa* (Applebee, 1989). O auxílio das professoras funcionaria como um *andaime* ou *scaffolding* (Bortoni-Ricardo, 2005; Bruner 1983; Pontecorvo, 2005) que representa a atuação conjunta das professoras e crianças na construção de tal narrativa.

Cabe acrescentar a estas discussões, a observação de que no episódio, as crianças demonstraram-se dispersas de um modo em geral (*turnos 14, 16, 18, 32, 49 e 55*). O assunto do passeio na casa da Hilda estaria desinteressante para elas? As professoras estariam abordando a situação de uma forma pouco clara e adequada às crianças? De que modo pode-se tentar explicar o fato de que se levantavam frequentemente, pegavam um brinquedo, saíam da roda, voltavam para a roda e tornavam se sentar? Lembramos que para Vigotski (1998) ainda em processo de dominar a fala e de internalizar a fala egocêntrica, a criança começa a controlar o ambiente, não controlando o seu próprio comportamento de maneira consciente e intencional e de acordo com as regras a serem estabelecidas pela escola nos anos seguintes de sua educação. A sua atenção não lhe permite ainda atuar de maneira predominantemente voluntária, de modo que possa se orientar no espaço a partir da escolha de um elemento específico. São as pessoas, os objetos, as situações que, a todo o momento, parecem chamar-lhe a atenção, dispersando e desviando o foco de sua atenção.

Talvez essa dispersão das crianças na roda, seja suficiente para se compreender porque Ane e Mateus respondem a apenas algumas das perguntas que são dirigidas pelas professoras. Ou será também possível supor que não se lembravam de todos os acontecimentos, mas só daqueles que haviam sido mais significativos para eles?

5.4 – Terceira Sessão

Episódio(s) relacionado(s):

- 05. Cobra de asas?

5.4.1 - Sumário da terceira sessão

A sessão desenvolve-se fundamentalmente pela interação das crianças e professoras com fantoches no tatame. Mateus vai levar sua mãe ao portão, restando Fred e Joana no tatame. Joana apresenta os fantoches à Fred, dizendo os seus nomes e fazendo os seus respectivos sons. Fred observa atento e aos poucos deixa o silêncio, imitando os sons feitos pela professora. Simone entra na sala e cumprimenta Fred que a olha. Mateus volta para a sala e senta-se no tatame, acompanhado por Simone que passa a conversar com Fred sobre os fantoches. Mateus e Joana observam. Simone conta-lhes que uma das atividades do dia seria andar de velocípede. Ela sai da sala e Mateus e Fred disputam o fantoche de Emília (personagem criado por Monteiro Lobato) que estava com a professora. Joana intermedeia a situação, mas Mateus se nega a emprestar o fantoche a Fred que pega um de cavalo fazendo o som de porco. Mateus passa a procurar algum fantoche de porco, ajudado por Joana e em seguida também por Fred. Fred pega um fantoche e o chama de boi. Joana concorda com ele. Mateus chama atenção para o machucado na cabeça de Fred, sobre o qual a conversa passa a girar, direcionada por Joana. Fred faz som de moto e em seguida um som de buzina. Joana o imita e, em seguida, Mateus também. Joana pergunta a eles o que fazia o som de buzina. Mateus menciona o jipe e, em seguida, chama atenção para o fantoche de porco que havia encontrado – o qual havia procurado anteriormente. Joana pega outro porquinho e mostra à Mateus e Fred mostra a Emília à professora, enunciando o nome da boneca. Mateus volta a fazer o som de buzina e Fred o imita. Simone retorna à sala. Mateus tira todos os fantoches da caixa e encontra uma capa vermelha. Joana o ajuda a vestir a mesma e ele brinca como se fosse o Batman. Ele tenta colocar a capa à força em Fred e Joana interfere. Mateus e Joana conversam sobre a capa vermelha. Joana chama atenção para mais uma criança que

chegava. Letícia chega à porta da sala e todos a cumprimentam. Ela fica parada e demonstra não querer entrar na sala. Simone negocia para ela levar seus pais ao portão. Ela vai e Mateus diz querer ir também, mas Simone interfere. Fred pega um velocípede e as professoras pedem para guardá-lo de volta. Ele larga o brinquedo com Mateus que havia se interessado por ele e Joana pede a ele que o guarde junto com Natan que acabara de chegar com o seu velocípede. Mateus guarda e sai correndo da sala. Simone vai atrás dele e Joana chama atenção de Natan para os fantoches na roda. Ele nomeia alguns e questiona a professora sobre outros. Ela vai respondendo a ele. Fred chama atenção para a cor do velocípede azul que Carmem trazia, chegando na sala acompanhada de Ane. Suas mães se despedem de todos e logo as crianças vão para o tatame. Simone mostra a Carmen sua faixa de cabelo que estava no chão que ela demonstra reconhecer. Joana e as crianças conversam sobre os fantoches e Hilda chega. As professoras a cumprimentam e todos olham. A mãe dela se despede e sai. Joana procura por Mateus e Simone que ainda não haviam voltado. Joana procura a chupeta de Ane em sua mochila e não encontra. Carmen e Hilda chamam atenção de Joana para os fantoches na roda. Simone volta à sala com Mateus chorando. Eles vão para a roda e formam-se dois subgrupos cada um com uma professora e entre os quais as crianças revezam. Em ambos, as professoras e crianças conversam sobre os fantoches, de modo que ora a professora levantava alguma questão sobre os fantoches a alguma criança, ora o contrário, alguma criança perguntava sobre um determinado fantoche à professora. Mateus leva um patinho de fantoche até Joana que o olha com pouca atenção e volta a falar com Letícia. Hilda pega um fantoche e cumprimenta Joana, iniciando um diálogo entre as duas, ao longo do qual Hilda manuseia o fantoche como se ele é que falasse com a professora. Simone também entra e participa da conversa. Joana conversa com Ane e Letícia, de maneira predominante as questionando ou apresentando algum fantoche. Simone conversa com Hilda sobre um fantoche de borboleta, o qual ela achava se tratar de uma cobra. Em seguida, Simone e Ane conversam do fantoche de porco. Joana e Hilda passam a conversar sobre o fantoche de borboleta com a menina que o havia chamado de cobra, em conversa anterior com Simone. Mateus chama atenção de Simone para outro fantoche de borboleta e elas passam a conversar sobre o mesmo. A professora o questiona sobre os fantoches, comparando-os. Letícia chama a atenção de Simone para outro fantoche e ela dá atenção, mas Mateus logo faz um novo questionamento e voltam a conversar. Joana surpreende Ane com um fantoche na boca e fala a sobre bichinhos que haveria nele. Hilda

se interessa pelo fantoche com Ane e Joana intermedeia a relação entre as duas. Simone chama atenção de todos para guardarem os fantoches, enunciando toda a seqüência de atividades seguintes. Letícia a interrompe corrigindo-a, ela lhe responde e, em seguida, termina de descrever a rotina do dia. Ane ressalta que também iria andar de velotrol. Simone responde se dirigindo a todos. Joana torna a convidar todos a guardarem os fantoches. Eles vão se levantando e pegando os fantoches pelo tatame, levando-os para as caixas indicadas pelas professoras - uma para os fantoches de bichos e outra, para os bonecos. As professoras vão orientando as crianças durante a dinâmica e intermediando alguns conflitos que surgem pela disputa de brinquedos. Ane pára no tatame e chama Fred na estante repetidas vezes. Ele não a olha e as professoras tentam ajudá-la, chamando Fred que também não lhes dá atenção. As professoras voltam a chamar alguns a guardarem os fantoches, mas nem todos atendem. Sentam-se e batem as mãos. Simone distribui-lhes as roupas de pintura, perguntando de quem seria cada uma. Em seguida alguns voltam a bater na mesa fazendo barulho. Simone chama atenção de Letícia para que guarde seu sapato que estava no meio da sala. Simone chama atenção de todos sobre a cor do papel que iriam usar e, após a resposta das crianças, ela distribui os papéis, escrevendo os respectivos nomes nos papéis. Joana distribui os pincéis a cada um e, em seguida, ajuda Simone a entregar as tintas. Dão a cada duas crianças, uma bandeja com tinta azul escuro e branco. As crianças vão pintando o papel e chamando a atenção das professoras para as cores que iam se formando. As professoras as repetem ou ampliam suas falas. Simone chama atenção de Fred para que não pintasse o jornal que forrava a mesa, mas o papel laranja. À medida que as professoras comentavam a pintura de alguma criança, uma ou outra lhes chamava a atenção também para as suas. Hilda avisa que vai limpar a mão com tinta, no jornal e as professoras autorizam. Natan nomeia sua pintura e Joana repete sua fala. Mateus avisa que havia terminado a pintura. Simone pega sua pintura e a pendura. Letícia mostra à Simone que estava pintando junto de Hilda, que havia autorizado. Em seguida Letícia, e depois Hilda, pedem à Ane para pintar com ela, que deixa. Elas negociam o que estavam pintando. Simone chama a atenção de todos para a figura de um ursinho *Puff* no jornal sobre a mesa e Letícia aponta a lancheira de alguma criança, com a mesma figura. À medida que terminam, as crianças vão para as pias lavar as mãos e Joana negocia o uso do espaço entre eles. Ane que havia se levantado retorna à mesa pedindo seu desenho para Simone, que devolve o mesmo. As professoras convidam as crianças a tirarem as roupas de pintura e a se organizarem

para sair da sala. Letícia chama a atenção de Simone para o desenho de joaninha em sua blusa. Elas conversam. Simone chama a atenção de Ane que põe a mão suja de tinta sobre a mesa e ela sorri. Cada um pega seu velotrol e Simone organiza a saída de todos da sala. Joana aguarda que Ane termine sua atividade e depois saem da sala.

- Microanálise do Episódio 05 – Cobra de asas?

Nº	Episódio	Estratégias comunicativas do episódio	Conhecimentos construídos no episódio
01	[Hilda pega um fantoche de borboleta no tatame e o veste, chamando atenção de Joana]. - HILDA: Oi. Oi. Oi!	Comportamento proto-declarativo	
02	- JOANA: Oi! Quem é você?	Espelhamento + Pergunta orientada conceito	
03	- HILDA: Eu sou a, eu sou a cobra. [Mostra o fantoche de borboleta que vestia].	Fala descritiva por afirmação simples	Fantoche borboleta chamado de <i>cobra</i>
04	- JOANA: Você é uma cobra de asas? [Fala mexendo a boca do fantoche de lobo e com um tom mais grave de voz].	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação	
05	- HILDA: Aham. [Simone que brincava de fantoche com Carmen, conversa com Hilda].	Afirmação simples	
06	- SIMONE: Cobra voa?	Pergunta orientada característica	
07	- HILDA: Não? [Olha para a professora].	Pergunta orientada confirmação	
08	- SIMONE: Não voa, não tem asas.	Fala descritiva por espelhamento	
09	[Simone, com um fantoche de porco se reaproxima de Hilda, que veste um fantoche em cada mão]. - SIMONE: Você é um boneco? [Pergunta para o fantoche de boneco com Hilda]	Pergunta orientada conceito	

10	- HILDA: Eu sou boneco. [Mostra a mão com um fantoche de boneco].	Fala descritiva por afirmação simples	
11	- SIMONE: Um boneco? E você aqui, quem é? [Pergunta ao seu outro fantoche].	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação + Pergunta orientada conceito	
12	- HILDA: Uma cobra. [Ela repete a resposta já dada à professora sobre o mesmo fantoche].	Fala descritiva por afirmação simples	Fantoche borboleta chamado de <i>cobra</i> novamente.
13	- SIMONE: Uma cobra com asas? Cobra que voa? Você é uma cobra que voa? [A professora repete].	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação	
14	- HILDA: Tá furado. [Fala para Simone pegando no fantoche de porco que ela vestia].	Outro	
15	- SIMONE: Eu já cós, já coleí.	Outro	
16	- HILDA: Já colou?	Outro	
17	- SIMONE: É, é você que é uma cobra que voa? [Torna a perguntar à Hilda, que não lhe responde].	Pergunta orientada confirmação	
18	[Ela não dá atenção à professora].	Silêncio	
19	[Simone veste um fantoche de boneca e volta a conversar com Hilda]. - SIMONE: Oi você é uma menina? [Pergunta à Hilda que permanecia vestida com dois fantoches, um em cada mão - um boneco e uma borboleta que ela chamava de cobra].	Pergunta orientada confirmação	
20	- HILDA: Não, eu sou um menino.	Fala descritiva por oposição justificada	
21	- SIMONE: Um menino! Qual o seu nome?	Espelhamento + Pergunta orientada esclarecimento	
22	- HILDA: Um boneco. [Fala mostrando o fantoche de boneco em um das mãos].	Fala descritiva por afirmação simples	
23	- SIMONE: Um boneco?	Espelhamento / pergunta orientada confirmação	

24	- HILDA: Eu sou cobra. [Mostra o fantoche de borboleta em sua outra mão].	Fala descritiva por afirmação justificada	Fantoche borboleta chamado de <i>cobra</i> novamente.
25	- SIMONE: Um cobra? Eu pensava que você era uma borboleta, que você tem asas. Eu nunca tinha visto cobra de asas. Você é mesmo uma cobra?	Espelhamento + Pergunta orientada confirmação + Fala sugestão por espelhamento+ Pergunta orientada confirmação	Orientação da professora ↓ Sugere que o fantoche seria uma borboleta, devido às suas asas.
26	- HILDA: Não. [Olha para a professora].	Afirmação simples	
27	- SIMONE: Você é quem, então?	Pergunta orientada conceito	
28	- HILDA: Uma cobra aqui. [Mostra o corpo da borboleta, sem as asas].	Fala descritiva por afirmação justificada	Fantoche borboleta chamado de <i>cobra</i> : ↓
29	- SIMONE: Haaa, tá. Embaixo tem uma cobra e em cima tem umas asas?	Espelhamento + Pergunta orientada confirmação	Protoconceito: Complexo de tipo associativo (1ª fase do 2º estágio - pensamento por complexos)
30	- HILDA: É.	Afirmação simples	↓ núcleo: borboleta objeto: cobra; vínculo associativo: formato do corpo
31	- SIMONE: Haaa, tá, essa é uma borboleta.	Fala descritiva por espelhamento	
32	[Hilda permanece em silêncio].	Silêncio	
33	[Após certo tempo Hilda se dirige à Joana, mostrando-lhe o fantoche de borboleta que chamava de cobra]. - HILDA: Oiiii.	Comportamento proto-declarativo	
34	- JOANA: Oi!!! Tudo bom, seu lobo? [Cumprimenta o fantoche com Letícia e não percebe Hilda].	Outro	
35	- HILDA: Borboletinha! [Mostra o fantoche à professora novamente].	Fala descritiva por comportamento proto-declarativo	Fantoche borboleta chamado de <i>borboletinha</i>

36	- JOANA: Você é borboletinha? Onde você mora, borboletinha?	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação + Pergunta orientada característica	↓ Pseudoconceito (última fase do segundo estágio-pensamento por complexos)
37	- HILDA: Eu moro na cozinha. [Elas conversam e passam a cantar a música da <i>borboletinha na cozinha</i>].	Fala descritiva por afirmação simples	

- Análise do Episódio 05 – Cobra de asas?

O episódio é construído em uma situação de interação verbal na roda, entre Hilda e as professoras. Estabelece-se um diálogo em que a alternância de turnos é marcada pelo predomínio de perguntas pelas professoras e respostas de Hilda.

Vestindo um fantoche de borboleta, Hilda se aproxima da professora Joana, cumprimentando-a (*turno 01*). A professora responde ao cumprimento de Hilda e pergunta-lhe quem ela seria, direcionando-se ao seu fantoche (*turno 02*). Hilda por sua vez, responde-lhe ser uma cobra, mostrando-lhe o fantoche de borboleta (*turno 03*). Joana pede-lhe confirmação, se seria uma cobra de asas (*turno 04*) a fim de que percebesse que o objeto em questão tinha asas e não poderia ser uma *cobra*. Mas Hilda confirma a pergunta (*turno 05*), dizendo ser uma *cobra de asas*. Teria Hilda confundido os nomes borboleta e cobra? Porque estaria chamando a borboleta de cobra?

A professora Simone que acompanhava o diálogo faz uma nova tentativa dirigindo-lhe uma pergunta característica, novamente para que ela compreendesse que a *cobra*, tal como ela chamava o fantoche, não era capaz de voar já que não possuía asas, de modo que o objeto em questão, possuindo asas, não poderia ser uma cobra (*turno 06*), o que ela parece considerar em parte, pedindo esclarecimento da informação à professora (*turno 07*) que descreve que cobra não voa, já que não tem asas (*turno 08*).

Após alguma interrupção, a professora Simone volta a dialogar com Hilda, questionando-lhe acerca de dois fantoches que vestia, dentre eles, o de borboleta e perguntando-lhe sobre quem ele seria (*turno 11*), Hilda volta a responder ‘*cobra*’ (*turno 12*) parecendo desconsiderar a explicação anterior da professora. Simone volta a pedir confirmações relacionados à

característica da cobra, para que Hilda diferenciasse *cobra* e o objeto em questão - *borboleta* - (*turnos 13 e 17*). Por que estaria Hilda insistindo em tal questão? As estratégias das professoras em comparar as características da *borboleta* com a *cobra* para que diferenciasse os dois, estaria sendo pouco claras à Hilda, de difícil compreensão para ela? Ou pode-se supor que em suas vivências, tenha conhecido alguma história ou desenho de uma cobra que de fato possuía asas?

Simone retoma o diálogo com Hilda, após nova interrupção. A professora questiona sobre o fantoche de boneco em uma de suas mãos (*turno 19*) e após responder, Hilda apresenta o outro fantoche que vestia, dizendo ser uma *cobra* (*turno 34*). Em seguida, a professora sugere à Hilda que considerando as asas que o objeto possuía, ele era uma *borboleta* (*turno 25*). Nesse momento é interessante perceber a mudança no comportamento de Hilda, quando novamente questionada se era mesmo uma cobra (*turno 25*) e ela responde que não (*turno 26*). Com novo questionamento da professora, acerca de que ela seria então (*turno 27*), Hilda aponta o corpo da borboleta, sem as asas, demonstrando o que a fazia considerar o objeto (*borboleta*), como *cobra* (*turno 28*). Questão que a professora demonstra compreender, ao mesmo tempo em que sintetiza o diálogo para ela, esclarecendo que ‘*uma cobra em baixo, com umas asas em cima*’, representa uma *borboleta* (*turnos 29 e 31*).

Após certo tempo, Hilda se reaproxima da professora Joana, com o fantoche de borboleta, e logo a cumprimenta, apresentando-se como sendo uma borboletinha (*turnos 33 e 35*). Em seguida, ainda vestida com o fantoche, ela passa a cantar a música da borboletinha na cozinha, com a professora e outras crianças (*turno 37*).

A situação parece indicar que Hilda chamava o fantoche de borboleta de *cobra*, devido à parte comprida do seu corpo, ao formato cilíndrico do corpo da borboleta, que de fato, se assemelha a uma cobra, demarcando-se a coerência interna de seu raciocínio. Ela parece desse modo se guiar por suas impressões concretas, estabelecendo uma relação de semelhança entre o objeto (*borboleta*) e a *cobra* pela similaridade dos dois, devido ao formato cilíndrico do corpo, observado no fantoche de borboleta. Parece se orientar assim, pela fase de pensamento por complexo tipo associativo, primeira do segundo estágio do processo de formação de conceito (Vigotski, 2000). Tal como se discutiu anteriormente, a criança organiza um complexo formado a partir de um objeto nuclear, ao redor do qual relaciona outros objetos, a partir do vínculo associativo com um dos atributos objetivamente observáveis no núcleo. Hilda teria, do mesmo

modo, associado ao redor do objeto nuclear borboleta, a cobra, vinculando-os pelo formato cilíndrico do corpo – atributo observado na borboleta, núcleo do complexo.

E, no momento posterior, já ao final do episódio, quando Hilda chama o fantoche por borboletinha, inserindo-a em outras situações, parece evidenciar-se a construção de um *pseudoconceito* (Vigotski 2000), caracterizado como um momento em que não se é ainda capaz de estabelecer relações estruturais e hierárquicas, de modo que o significado da palavra apreendida – borboleta – não possui o mesmo significado, as mesmas atribuições para as professoras e para Hilda.

Mas de que modo é possível evidenciar construção de conhecimento na interação entre as professoras e Hilda? As estratégias comunicativas das professoras permitem explicitar a constante relação de negociação das professoras com Hilda, sobretudo sob a forma de perguntas orientadas confirmação (*turnos 04, 07, 11, 13, 17, 25, 29, 36*) e perguntas orientadas conceito (*turnos 02, 09, 11, 19, 27*), nas quais a orientação das professoras parece facilitar a percepção de Hilda, acerca das diferenças entre os dois objetos - borboleta e cobra - e junto com ela, tentar descobrir o que seria o objeto em questão - a borboleta. De modo que a atuação das professoras parece criar um *scaffolding* ou *andaime* (Bortoni-Ricardo, 2005; Bruner 1983; Pontecorvo, 2005) que amplia as possibilidades de participação de Hilda, permitindo-lhe atuar para além das habilidades e conhecimentos atuais – o que sinaliza para a atuação das professoras na *zona de desenvolvimento proximal* (Vigotski, 1998) com Hilda. Assim, pode-se destacar o momento em que a professora Simone demonstra reconhecer o porquê da insistência de Hilda em chamar o objeto de cobra (*turnos 27, 29, 31*), compreender seus motivos, seu raciocínio, seu discurso a partir do contexto situacional e, ao mesmo tempo possibilitar-lhe ir além das noções e habilidades já adquiridas. Um andaime representado pelo auxílio das professoras à Hilda, na construção do pseudoconceito. De modo que, retomando-se a noção de *responsividade ativa* (Bakhtin, 1997), o silêncio de Hilda (*turno 32*), no momento em que a professora explica a ela que o objeto era uma borboleta (*turno 31*), é revelado como um momento de elaboração ativa, de compreensão da questão por parte de Hilda, compreensão esta que poderia vir à tona, cedo ou tarde (Bakhtin, 1997), e que aparece na situação, pouco tempo depois quando Hilda se dirige a outra professora, apresentando o fantoche, como uma *borboletinha* (*turno 35*). E, inferimos que o comportamento de Hilda ao chamar a atenção da professora com um objeto, o fantoche, indica a sua

intencionalidade comunicativa, o seu *comportamento proto-declarativo* (Vila, 1996) que se caracteriza pela capacidade da criança em usar um objeto como meio de obtenção da atenção do adulto.

Assim, é interessante perceber o constante movimento das professoras, sobretudo da professora Simone, em buscar compreender Hilda e, em auxiliá-la na percepção de que o objeto em questão tinha asas, não poderia ser uma cobra. Mas, mais interessante ainda parece ser o momento em que na interação, Hilda revela, o que a fazia chamar o objeto de cobra, interessante perceber a coerência interna de seu raciocínio, que não apenas se torna compreensível pelo diálogo estabelecido, pelas estratégias comunicativas das professoras orientadas para a negociação, mas se constitui no diálogo, isto é, a partir do caráter constitutivo da linguagem no desenvolvimento dos processos psicológicos (Bakhtin, 1999; Vigotski, 2000).

5.5 – Quarta Sessão

Episódio(s) relacionado(s):

- 06. Música de neném

5.5.1 - Sumário da quarta sessão

Joana, Fred e Léo estão no tatame cheio de fantoches. Logo chegam Ian e Mateus que sai novamente da sala. Léo abraça cada um, mas eles não retribuem o abraço. Carmen e Natan também chegam. Algumas crianças vão para a estante de brinquedos e outras vão para o tatame, onde brincam de fantoches com Joana que enuncia às crianças os sons e nomes dos fantoches, e canta. Mateus entra na sala andando em um velotrol e Simone negocia com ele para guardar o brinquedo argumentando que pertencia à uma criança de outra sala. Atraído pela roda em que Joana cantava com o fantoche, ele sai do velotrol. Eles conversam brevemente sobre a ausência de Mateus no dia anterior. Em seguida ele pega o fantoche com Carmen e entrega outro, avisando a ela que havia trocado-ela tenta destrocá-lo, mas acaba aceitando. Natan pega um telefone de brinquedo e coloca no ouvido, silencioso. Simone pergunta a ele sobre com quem estava falando e ele permanece em silêncio. Joana chama atenção de Mateus e Carmen para um fantoche de

duende. Ian observa. As crianças disputam fantoches e Joana interfere. Léo e Natan ficam no chão e pegam brinquedos na estante. Simone vai até eles – formam-se dois subgrupos entre professoras e crianças. No chão, Simone faz um som batendo em latas com uma vareta. As crianças passam a empilhar as latas e depois tocar, recebendo varetas de Simone. Nos momentos de disputa por espaço ou brinquedo, a professora interfere intermediando a relação entre as crianças. Já no tatame, Joana brinca de fantoche com os outros, vestindo os fantoches, nomeando-os e fazendo os sons que representam cada um. Eles observam e também manuseiam os fantoches e perguntam sobre eles à professora. Os momentos de disputa pelos fantoches são igualmente intermediados pela professora. As crianças transitam de um espaço ao outro, a cada momento que algo – som, situação ou objeto – do outro subgrupo, desperta-lhes maior interesse.

Após algum tempo, Simone chama os que estão no chão, para guardarem os brinquedos e retornarem à roda. Alguns ajudam a professora, outros vão imediatamente para a roda. Letícia chega e vai para a roda, com uma boneca grande nos braços - sua *novidade* - ao redor da qual, quase todos permanecem. Hilda chega e também é chamada para a roda com sua *novidade* – também uma boneca. As crianças ao redor das bonecas, com Simone, conversam sobre as mesmas. E, ao mesmo tempo, Joana permanece brincando de fantoche com Ian e Léo – formam-se novamente dois subgrupos entre professoras e crianças. Em pouco tempo, Simone também passa a brincar de fantoche com as crianças. Léo toma o brinquedo de Natan que grita. Simone negocia com Léo que devolve o brinquedo à Natan. Simone chama as crianças fora do tatame para a roda e enuncia a seqüência da atividade seguinte. Diz que fariam desenhos ouvindo músicas e depois iriam para fora da sala brincar de cachorrinho. A professora chama cada um para guardar os brinquedos e, após guardarem, sentam-se à mesa, onde recebem papel e giz de cera para desenharem. Simone pede para desenharem a música de sons calmos que ela coloca, pedindo que não façam barulho. As professoras vão de um em um, escrevendo seus nomes e datas nos respectivos papéis. Cada criança chama atenção das professoras para seu desenho. Os que não o fazem são interpelados pelas mesmas. Elas vão escrevendo nos desenhos, o que cada um diz estar fazendo. Alguns começam a fazer barulho, batendo o giz de cera no papel e Simone ameaça tirar a música. Eles param. Alguns param de desenhar e saem da mesa. Joana torna a oferecer papel para desenho e Simone avisa que iria colocar a outra música-mais agitada. Todos recebem novo papel e Simone vai identificando cada um. Aos poucos, as crianças vão saindo da

mesa empolgadas pela música, e, brincam de rolar e pular no tatame, onde alguns acabam se machucando. Simone os observa no tatame e tira a música, chamando-os para beber água e ir ao banheiro antes de saírem. Ela os auxilia no processo. Léo, afastado, aponta questionando quem seria cada criança para Joana que as identifica para ele. Simone torna a colocar a música calma, atendendo ao pedido de Carmem, de quem Letícia pega a sua boneca grande, de volta. Léo bate em Mateus e Joana interfere pedindo que ele não bata em Léo, mas diga que não gostou do que ele fez. Os outros observam. Simone chama atenção de todos para a música e Carmem pede silêncio. Ela vai para o tatame e junta as duas mãos balançando lentamente, e, as mostra à Joana, como se ninasse um neném e, em seguida, faz que o beija. Natan acompanha mostrando uma mão, dizendo ter uma estrela na mesma. Algumas crianças os imitam. Mateus recusa a devolver a boneca de Letícia e Simone interfere, chamando todos em seguida para saírem da sala. A música acaba e Carmem e Natan e Joana permanecem na brincadeira. Joana os chama para fora e já na porta Carmem faz-lhe gesto para que a espere, vai até o tatame, se abaixa como se pegasse o neném deitado, o beija e o coloca de volta deitado no tatame.

- Microanálise do Episódio 06 – Música de neném

Nº	Episódio	Estratégias comunicativas do episódio	Conhecimentos construídos no episódio
01	[Ao ouvir uma música calma com alguns sons de pássaros, tocando na sala, Carmen chama a atenção de Simone e faz gesto de pedir silêncio aos outros].	Gesto de pedir silêncio por afirmação simples	
02	- CARMEM: Passarinho. [Fala apontando o dedo para Simone].	Fala descritiva por comportamento proto-declarativo	
03	- SIMONE: O passarinho cantando. [Responde-lhe sobre a música].	Fala descritiva por espelhamento	
04	[Mateus, Fred e Léo continuam correndo pela sala. A música acaba e Carmem olha para Simone].	Outro	

05	- SIMONE: Tem outra música agora.	Espelhamento	
06	- CARMEM: Neném. [Fala para Simone assim que a música inicia].	Fala descritiva por comportamento proto-declarativo	
07	- SIMONE: Essa é música de neném, Carmem?	Pergunta orientada confirmação	
08	[Carmem que põe o dedo na boca, fazendo gesto de pedir silêncio].	Gesto de pedir silêncio	
09	- NATAN: Estrela. [Fala para Simone, prestando atenção na música].	Fala descritiva por comportamento proto-declarativo	
10	- SIMONE: Tem estrela nessa música, Natan?	Pergunta orientada confirmação	
11	[Ele olha silencioso para a professora].	Silêncio	
12	[Carmem faz gesto de pedir silêncio novamente].	Gesto de pedir silêncio por afirmação simples	
13	- JOANA: Vamos ouvir a música. [Fala para os outros que continuam fazendo barulho].	Convite à atividade por espelhamento	
14	[Carmem junta as duas mãos e as balança devagar, mostrando-as à Joana, como se ninasse um neném].	Gesto de ninar neném por afirmação justificada	Brincadeira de faz de conta
15	- JOANA: Neném?	Pergunta orientada confirmação	↓ - Gesto de ninar neném (Carmen)
16	[Carmem faz que sim com cabeça].	Gesto de sim por afirmação simples	
17	[Carmem volta a juntar as mãos, balançando-as lentamente].	Gesto de ninar neném por afirmação simples	Brincadeira de faz de conta
18	[Léo e Fred vão até o tatame onde Carmen brincava e, em seguida, voltam a fazer barulho].	Outro	↓ - Gesto de ninar neném (Carmen)
19	[Joana pede silêncio a Fred e Léo].	Gesto de pedir silêncio por espelhamento	
20	- JOANA: Olha o neném. [Fala para Fred e Léo, apontando as mãos de Carmen].	Comando por espelhamento	
21	[Olham a professora e voltam a fazer barulho].	Outro	
22	- NATAN: Estrela. [Fala para Joana].	Fala descritiva por comportamento proto-	

		declarativo	
23	- JOANA: Estrela? Cadê?	Espelhamento / pergunta orientada confirmação + Pergunta orientada objeto	
24	[Carmem mostra as mãos à Natan, como se segurasse algo nelas].	Gesto de mostrar neném por afirmação simples	Brincadeira de faz de conta ↓
25	- JOANA: Olha aqui o neném da Carmem. [Fala para Natan que olha para suas próprias mãos].	Comando por espelhamento	- Gesto de segurar e mostrar o neném (Carmen)
26	[Léo bate em Natan e Joana intervém].	Outro	
27	- JOANA: A Carmem está te mostrando o neném dela, ó. [Fala para Natan].	Fala descritiva por espelhamento	
28	[Natan olha as mãos de Carmem e faz o mesmo gesto que ela, como se também segurasse um neném].	Gesto de segurar neném por afirmação simples	Brincadeira de faz de conta ↓
29	- NATAN: Neném. [Mostra suas mãos para Joana].	Fala descritiva por comportamento proto-declarativo	- Gesto de segurar e mostrar o neném (Carmen e Natan)
30	[Mateus sai correndo do banheiro gritando e todos olham].	Outro	
31	[Natan coloca as mãos para trás e olha para Joana].	Gesto de esconder alguma coisa	
32	- JOANA: Cadê o neném? [Pergunta para Natan].	Pergunta orientada objeto	
33	[Natan mostra as duas mãos separadas]. - NATAN: Estrela.	Fala descritiva por afirmação simples	Brincadeira de faz de conta ↓
34	- JOANA: É a estrela?	Pergunta orientada confirmação	- Gesto de segurar estrelas (Natan)
35	[Natan não responde].	Silêncio	
36	[Carmem mantém as mãos juntas, as balançando, como se colocasse um bebê para dormir. Carmem se levanta com as mãos ainda juntas, faz como se beijasse o bebê e leva as mãos até Joana, que também faz que beija o bebê. Carmem se abaixa, como se colocasse um bebê,	Gesto de ninar, beijar e colocar neném para dormir por afirmação justificada	Brincadeira de faz de conta ↓ - Gesto de ninar neném (Carmen); - Gesto de beijar neném (Carmen e Joana); - Gesto de colocar o neném para dormir

	cuidadosamente, deitado no tatame].		(Carmen)
37	- JOANA: Vamos brincar lá fora de cachorrinho? [Fala a Natan e Carmen com o fim da música].	Convite à atividade por espelhamento	
38	- NATAN: Acabou a estrela. [Fala para Joana].	Fala descritiva por afirmação justificada	
39	- JOANA: Acabou a música da estrela?	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação	
40	[Ele não lhe responde].	Silêncio	
41	- CARMEM: Acabou o neném. [Fala mostrando as duas mãos separadas].	Fala descritiva por afirmação simples	
42	- JOANA: Acabou a música do neném também? Hein?	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação	
43	[Ela não responde].	Silêncio	
44	- NATAN: Acabô, acabou a estrela. [Fala para Joana, novamente].	Fala descritiva por afirmação simples	
45	- JOANA: Acabou a música da estrela?	Espelhamento / Pergunta confirmação	
46	- NATAN: As estrelas. [Mostra as mãos para Joana].	Fala descritiva por afirmação simples	Brincadeira de faz de conta
47	- JOANA: Elas estão aí na sua mão? [Pergunta a Natan que não responde].	Pergunta orientada confirmação	↓ - Gesto de segurar estrelas (Natan)
48	[Fred se aproxima de Joana, olhando para as mãos de Carmen que tornava a repetir o gesto, com as mãos juntas, balançando, como se segurasse o neném].	Gesto de ninar neném por afirmação simples	Brincadeira de faz de conta ↓ - Gesto de ninar neném (Carmen)
49	- JOANA: Olha o neném. [Fala para Fred]. De quem é esse neném, Carmen?	Comando por espelhamento + Pergunta orientada esclarecimento	
50	- CARMEM: Tá dormindo. [Fala baixinho para Joana].	Fala descritiva por afirmação simples	
51	- JOANA: Coloca o neném aqui. [Fala baixo para Carmen, mostrando lhe um cantinho no tatame].	Comando por espelhamento	
52	[Simone abre a porta e todos saem, com exceção de Carmen,	Outro	

	Fred e Joana].		
53	[Carmen se aproxima de Fred, com as mãos juntas esticadas para ele].	Gesto de segurar e mostra o neném por afirmação simples	Brincadeira de faz de conta ↓ - Gesto de mostrar neném (Carmen); - Gesto de beijar neném (Fred); - Gesto de colocar o neném deitado para dormir (Carmem e Fred)
54	- JOANA: Dá beijo no neném. Dá beijo no neném da Carmen.	Comando por espelhamento	
55	[Ele faz que beija e em seguida, como se pegasse o neném das mãos de Carmem e o colocasse no tatame, se abaixando].	Gesto de beijar e colocar o neném deitado para dormir por afirmação simples	
56	[Carmen novamente aproxima as mãos de Fred].	Gesto de segurar e mostrar o neném por afirmação simples	
57	- JOANA: Dá beijo no neném. Dá beijo no neném.	Comando por espelhamento	
58	[Ele torna a fazer que beija o neném e Carmen que o deixa dormindo].	Gesto de beijar neném por afirmação simples	
59	- JOANA: Pronto, coloca o neném para dormir que a gente vai lá para fora, agora. [A professora sorri para eles].	Comando por espelhamento	
60	[Fred sai da sala e Carmen se levanta e vai saindo da sala, olhando para o tatame]. - JOANA: Tchau, neném. [Fala rindo].	Afirmação simples	
61	[Quando chegam à porta, Carmen faz gesto para Joana esperar um pouco. Carmen volta ao tatame, se abaixa como se pegasse seu bebê, o beijando e o colocasse de volta deitado no	Gesto de despedir do neném por afirmação justificada	Brincadeira de faz de conta ↓ - Gesto de beijar e colocar o neném deitado (Carmen)

	colocasse de volta deitado no tatame].		Narrativa: Narrativa primitiva (3ª fase) ↓ núcleo: Situação de colocar neném para dormir; vínculo por complementaridade: ninar, beijar, colocar o neném para dormir e despedir dele.
--	--	--	--

- Análise do Episódio 06 – Música de neném

Ao tocar uma música calma, semelhante a uma cantiga de ninar, Carmem ouve atentamente e pede silêncio aos outros (*turno 01*). Inicialmente ela chama atenção da professora Simone para o canto de pássaros na música (*turno 02*) e, em seguida, enuncia a palavra *neném* apontando o aparelho de som à Simone (*turno 06*). Natan chama atenção da professora para a música, dizendo *estrela*. Simone pede confirmação aos dois (*turnos 07 e 10*) parecendo tentar manter o diálogo. Natan olha silencioso a professora (*turno 11*) e Carmem faz gesto de pedir silêncio para ouvir a música (*turno 12*). Interessante observar que, em seguida, Carmem junta as duas mãos, as balançando lentamente como se ninasse um neném, e as mostra para Joana (*turno 14*). A professora pede confirmação se ali havia um neném (*turno 15*), o que Carmem confirma (*turno 16*). Carmem repete o gesto (*turno 17*) e Joana chama atenção dos outros para o neném de Carmem (*turno 20*), mas eles logo saem do tatame, voltando a fazer barulho (*turno 21*). Natan volta a dizer que tem *estrela* em suas mãos (*turno 22*), agora as mostrando à Joana, chamando sua atenção. A professora pede confirmação de sua fala (*turno 23*), não obtendo sua resposta. Em seguida, Carmem mostra suas mãos juntas para Natan (*turno 24*). Joana chama atenção dele para o neném de Carmem (*turno 25*), mas ele olha para as suas próprias mãos (*turno 25*). Joana torna a lhe chamar atenção para o neném que Carmem mostrava (*turno 27*), e ele faz o mesmo gesto que ela, juntando as mãos e dizendo ter neném (*turnos 28 e 29*), mas logo desfaz as mãos, as escondendo para trás (*turno 31*). Joana lhe pergunta sobre o seu neném (*turno 32*) e ele mostra-

lhe as mãos separadas, dizendo agora ter *estrela* (*turno 33*). A professora pede confirmação se tinha estrela em sua mão (*turno 34*) e ele não responde (*turno 35*). Carmem torna a repetir o gesto de juntar as mãos, as balançando lentamente e acrescenta o gesto de beijar um neném – estratégia *gesto de ninar, beijar e colocar neném para dormir por afirmação justificada* - mostrando-o também à Joana que também faz que beija um neném. Em seguida, Carmem se abaixa no tatame, como se colocasse o neném para dormir (*turno 36*).

Assim que a música termina, Natan e Carmem dizem ter acabado a *estrela* (*turno 38*) e o *neném* (*turno 41*) respectivamente. Joana pede que confirmem a informação (*turno 39 e 42*) e Natan volta a mostrar as mãos dizendo ter *estrela* (*turno 46*). A professora pede nova confirmação, mas ele não responde (*turno 47*). Fred vai até o tatame e passa a observar Carmem, que repetia o gesto de ninar neném (*turno 48*). A professora Joana chama atenção de Fred, para que olhasse um neném nas mãos de Carmem e, em seguida, pergunta a ela de quem era o tal neném (*turno 49*). Carmem responde em tom baixo de voz, à Joana, que o neném estava dormindo (*turno 50*) e, a professora por sua vez, indica um cantinho no tatame para colocar o neném (*turno 51*). Carmem não responde e vai até Fred, esticando as mãos juntas para ele (*turno 53*). Joana interpreta e esclarece o gesto de Carmem à Fred, pedindo-lhe que beijasse o neném de Carmem (*turno 54*). Fred faz que beija o neném e que o pega das mãos de Carmem, o colocando deitado no tatame (*turno 55*), como a professora havia indicado anteriormente (*turno 51*). Carmem e Fred tornam a repetir o gesto de beijar e colocar o neném para dormir, com ajuda de Joana, novamente (*turnos 56, 57 e 58*). Em seguida, a professora pede que deixem o neném dormindo, para saírem da sala (*turno 59*). E, já à porta, Carmem faz gesto para a professora esperar, volta até o tatame, faz que pega o neném, o beija, se despedindo dele e o coloca deitado novamente (*turno 61*).

No presente episódio Carmen parece atuar guiada pela sua imaginação e lembranças de situação vivenciada em seu contexto, ao brincar de colocar um neném para dormir, como se fosse a sua mãe, repetidas vezes. Natan, do mesmo modo, parece atuar para além do que sua percepção concreta do contexto sugere, parece se guiar pelos significados que passa a atribuir à situação, à sua ação, ao ouvir a música calma e passar a dizer que havia estrela em sua mão. Parecem assim, desenvolver uma *brincadeira de faz de conta* (Vigotski, 1998) com a participação das professoras e outras crianças. De modo que, o gesto de Natan de abrir as mãos, mostrando-as separadas à

professora (*turnos 33 e 46*) passa a representar segurar estrelas e, os gestos de Carmem, de juntar as duas mãos, balançando-as lentamente (*turnos 14, 17, 24, 36*), fazer que beija as mãos (*turnos 36 e 61*) e se abaixar lentamente, como se colocasse alguma coisa no tatame (*turnos 36 e 61*), passa a representar ninar um neném, beijá-lo, colocá-lo deitado para dormir e se despedir dele. E tomando-se essa seqüência de ações construída por Carmem, em dado contexto situacional de interação com a professora Joana e com a participação de Natan e Fred, ela parece narrar um evento de colocar um neném para dormir. E pela forma assumida, a narrativa parece corresponder a uma *narrativa primitiva* (Applebee, 1989), na qual Carmem encadearia ações complementares entre si – *ninar, beijar, colocar o neném deitado e se despedir dele* - à situação *colocar neném para dormir*, núcleo da narrativa. Observando o desenvolvimento do diálogo, predominantemente, marcado pela participação não verbal das crianças, com a estratégia comunicativa – *gestos por afirmação simples e justificada* (*turnos 14, 17, 24, 28, 36, 48, 53, 55, 56, 58 e 61*) - e a participação verbal das professoras, com a estratégia comunicativa - *pergunta confirmação* (*turnos 07, 10, 15, 23, 34, 39, 42, 45, 47*) - o episódio parece evidenciar uma situação de construção de conhecimento na interação professoras-crianças, dado o contexto situacional de sala de aula – a música colocada pela professora, as crianças envolvidas, a atuação da professora Joana, sobretudo, que se demonstrou atenciosa e sensível, intermediando as relações entre as crianças e interagindo na brincadeira. Parece demonstrar uma atuação conjunta da professora com as crianças, atuação esta, que parece fornecer-lhes um *andaime* ou *scaffolding* (Bruner 1983; Pontecorvo, 2005; Bortoni-Ricardo, 2005) *à medida que as orienta e facilita o desenvolvimento da brincadeira, das ações das crianças entre si.*

Cabe destacar o momento em que a professora significa (*turno 15*) o gesto inicial de Carmem - mostrar as mãos juntas balançando-as lentamente (*turno 14*) - como um gesto de segurar um neném, confirmando com ela tal significação (*turnos 15 e 16*), e também, o momento em que Joana pede confirmação a Natan (*turno 23*) de seu gesto inicial de lhe mostrar as mãos separadas, dizendo segurar uma estrela (*turno 22*). A partir desses momentos, a professora passa a participar da brincadeira, atuando conjuntamente com eles. Por exemplo, quando Joana faz que beija o neném que Carmem faz que lhe mostra (*turno 36*); quando ela mostra à Carmem um lugar para colocar o neném deitado dormindo (*turno 51*); quando ela interpreta os gestos de Carmem à Natan, dizendo-lhe para olhar o neném que Carmem fazia que segurava para ele (*turnos 25 e*

27); quando interpreta os gestos de Carmem a Fred, pedindo-lhe que beijasse o neném que Carmem fazia que lhe mostrava (*turnos 54 e 57*) – momento em Fred também passa a se envolver e participar da brincadeira, junto de Carmem (*turnos 55 e 58*).

Importante ressaltar, entretanto, que tal atuação conjunta também se faz sob a intencionalidade comunicativa das crianças, destacando-se os momentos iniciais da brincadeira, em que elas se dirigem às professoras, chamando atenção para a música que tocava, enunciando *neném* (*turno 02 e 06*) e *estrela* (*turnos 9 e 22*). Nessas situações elas nomeiam o que vêem ou o que imaginam / lembram, pela música que toca, parecendo fazerem o uso de algo - a música - para chamar a atenção das professoras – o que inferimos como indício do *comportamento proto-declarativo* de Carmem e Natan, o desenvolvimento da intencionalidade comunicativa deles, tal como discutido por Vila (1996). Infere-se, portanto, que a música é tomada como o ‘objeto’ sobre o qual, eles chamam atenção das professoras, demonstrando sua intencionalidade comunicativa.

5.6 - Quinta Sessão

Episódio(s) relacionado(s):

- 07. A chuva;
- 08. Anão;
- 09. Calendário

5.6.1 - Sumário da quinta sessão

Fred e Léo e as professoras estão na roda. Léo manuseia um brinquedo e Fred e Simone interagem com fichas numéricas do calendário da sala. Algum tempo depois, Simone mostra às crianças, o reco-reco que havia feito, mas demonstra-se frustrada por não demonstrarem interesse pelo instrumento. Mateus chega e Simone o recebe à porta, percebendo a chuva e chamando atenção de todos para a mesma. As crianças correm para a janela, olhando para a chuva. Hilda chega e é recebida por Simone, que logo, passa a prestar atenção em Mateus e Joana que falavam sobre a chuva, dando continuidade ao diálogo com ele, posteriormente. Em seguida, todos são chamados à roda pelas professoras. Mateus chama atenção de Simone para o calendário na parede, reconhecendo que haviam números novos colados. Fred se interessa pela conversa e chama atenção para a ficha que ele havia colado. Mateus negocia com Simone que colaria a ficha

do dia seguinte. A professora toca o reco-reco, atraindo a atenção das crianças que em seguida revezam o instrumento. À medida que cada um toca, os outros acompanham observando e Simone canta. Léo mantém-se afastado, no tatame, olhando alguns livros que havia pego na estante. Joana o acompanha e chamam atenção um do outro, a cada figura que eles vão nomeando. Os outros permanecem atentos ao reco-reco que vai sendo tocado predominantemente por Mateus. Simone canta e chama os outros a acompanharem. Fred tenta tomar o reco-reco de Mateus repetidas vezes e Simone intervêm, até que Mateus pára de tocar e Simone entrega o instrumento a Fred. Numa situação ocasional surge a palavra ‘anão’ e Simone esclarece seu significado às crianças, mencionando a história dos sete anões. Em seguida, Simone acompanha Fred, Léo e Joana olhando as figuras no livro. Mateus e Simone participam e, em seguida, a professora enuncia a atividade que fariam posteriormente – a produção de um boneco grande. Novamente Mateus e Simone se voltam para o livro que Fred olhava. Eles conversam e Simone intermedeia a relação entre eles. Hilda também entra na conversa. Ao mesmo tempo, Léo olha as fotos de sua família na parede, nas quais não se reconhece, quando perguntado por Joana. Mateus volta a falar sobre a chuva e vai até a janela, concluindo com auxílio de Simone, que a mesma havia acabado. Em seguida, encontra uma formiga, demonstrando entusiasmo. Simone chama a atenção de todos para o número considerável de crianças na sala e Mateus faz a contagem do número de crianças, guiado por Simone, que em seguida enuncia a seqüência de atividades do dia. Simone chama a atenção das crianças para as flores de papel pregadas na parede da sala. Letícia chega no colo de sua mãe e é colocada em um colchão. Simone toca o xilofone que Léo havia levado para a roda, atraindo a atenção das crianças. Elas disputam o instrumento e a professora intermedeia as relações. Léo sacode a flauta e acaba batendo em Joana que machuca a boca e sai da sala para colocar gelo. Simone conversa com Léo que o instrumento era de soprar e não de bater. A mãe de Letícia tenta ir embora e ela não deixa. Fred disputa o xilofone com Mateus e Simone negocia com eles. Letícia sai da sala para levar sua mãe até o portão e Mateus a acompanha. Na sala Simone conversa com Léo e Fred sobre as cores das teclas do xilofone. Hilda observa. Simone chama-os em seguida para guardarem os brinquedos e brincarem de massinha. Joana volta para a sala com um gelo na boca e chama atenção de Léo para o seu machucado, dizendo para ter mais cuidado numa próxima vez. Mateus volta para a sala e em seguida Letícia entra chorando no colo de uma funcionária que a entrega à Simone. A professora

tenta acalmá-la. Na mesa Joana distribui a massinha para todos. Fred e Mateus disputam forminhas de massinha e Simone intermedeia a relação entre eles. À medida que fazem seus objetos, as crianças os mostram às professoras, contando o que haviam feito. Léo sai da mesa, se olha no espelho e corre pela sala. Fred conta que seu avião de massinha havia feito coco. Ele, as professoras e Mateus ampliam a conversa. Em seguida Mateus, Joana e Simone conversam sobre os biscoitos de massinha que Joana havia feito. Hilda vai para a pia lavar as mãos, onde Léo já se encontrava. As professoras colocam mais farinha na massinha e todos pedem que coloquem nas suas. Simone molha e mostra os pezinhos de feijão que cada um havia plantado. Eles se mostram bem interessados e Mateus questiona a professora sobre o algodão que envolvia a semente do pé de feijão. Léo volta para a mesa e brinca com a massinha. Todos conversam sobre a atividade de circuito que Simone estava montando fora da sala. As crianças permanecem brincando com a massinha e chamando atenção de Joana para o que faziam. Léo derrama água em sua massinha e não é percebido. Quando Joana vê a massinha mole, chama atenção de todos que olham e conversam sobre a massinha. Simone volta para a sala e todos contam a ela o que Léo teria feito. Simone apresenta toda a seqüência do circuito que havia montado para eles no pátio. Eles observam atentos. Em seguida Léo senta no tatame e toca o xilofone, fazendo bastante barulho. As professoras vão orientando cada um para lavarem as mãos, irem ao banheiro e guardarem alguns brinquedos que restavam sobre o tatame. Em seguida, todos saem da sala para o circuito.

- Microanálise do Episódio 07 – A chuva

Nº	Episódio	Estratégias comunicativas do episódio	Conhecimentos construídos no episódio
01	[Logo na chegada das crianças, começa a chover. Elas se demonstram eufóricas e curiosas e as professoras vão as chamando para dentro da sala. Mateus diz não querer entrar na sala. - SIMONE: Vem para cá, Mateus. Vai lá para fora com		

	chuva não.	Comando por espelhamento	
02	- MATEUS: Não, ai. Vai rápido! [Fala de alguém andando fora da sala, na chuva. As professoras se olham e riem].	Fala descritiva por afirmação simples	
03	- MATEUS: Ó vai acontecer coisa lá fora. [Fala eufórico para Joana, apontando para fora da janela].	Fala planejamento por comportamento proto-declarativo	
04	- JOANA: Vai acontecer uma coisa lá fora? O que que vai acontecer? [Joana se abaixa na janela e olha com Mateus, para fora. Fred e Léo também correm para ver].	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação + Pergunta orientada conceito	Orientação da professora ↓ Incitar Mateus a nomear o que estava acontecendo, <i>a chuva</i> .
05	- MATEUS: Tá caindo uma coisa lá fora, lá de cima! [Fala para Joana, apontando para fora da sala].	Fala descritiva por afirmação justificada	
06	- JOANA: Tá caindo uma coisa lá fora, lá de cima. Que coisa é essa?	Fala descritiva por espelhamento + Pergunta orientada conceito	Orientação da professora ↓ Incitar as crianças a nomear o que estava acontecendo, <i>a chuva</i> .
07	- MATEUS: Ele, ele caiu. [Fala apontando para fora da sala].	Fala descritiva por afirmação simples	
08	- JOANA: Que coisa é essa que está caindo lá de cima?	Espelhamento / Pergunta orientada conceito	
09	[Léo empurra Mateus de seu lugar. Joana o chama para a outra janela].	Outro	
10	[Fred empurra Mateus. Joana interfere novamente].	Outro	
11	- JOANA: O que que tá caindo lá fora? Olha só o chão como está ficando!	Espelhamento / Pergunta orientada conceito + Fala sugestão por espelhamento	
12	- MATEUS: Eu vou ir correndo para a minha casa, correndo para a minha casa! [Fala para Joana que sorri].	Fala planejamento por afirmação simples	
13	- JOANA: Vai correndo? Porque você vai correndo?	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação + Pergunta orientada esclarecimento	

14	- MATEUS: Porque a chuva vai cair muito!	Afirmação simples	Mateus nomeia a situação, <i>a chuva</i> (sob as perguntas da professora) ↓ Protoconceito ↓ - Pseudoconceito (última fase do segundo estágio de conceitos – pensamento por complexos)
15	- JOANA: Vai? Será se vai chover muito?	Pergunta orientada confirmação	
16	- MATEUS: Ó, vai chover muito, ó. [Fala apontando para fora da sala].	Fala planejamento por afirmação simples	
17	- JOANA: Tem sol também, ó! Tem sol também, ó!	Fala sugestão por espelhamento	
18	- MATEUS: Vai, vai rápido! Ô vai rápido! [Grita para alguém correndo da chuva, fora da sala. Joana ri].	Comando por afirmação simples	
19	- JOANA: Pra que ele tem que ir rápido? Porque? [Pergunta à Mateus].	Pergunta orientada esclarecimento	
20	- MATEUS: Porque, porque a chuva vai cair muito! [Aponta para fora da sala].	Afirmação simples	
21	- JOANA: Aí vai molhar ele?	Pergunta orientada confirmação	<i>O homem tem que ir rápido porque a chuva ainda vai cair muito, aí vai molhar ele. Vai molhar a camisa dele, o short dele, o cabelo dele, o corpo dele e, o sapato dele.</i> (Mateus conta sob as perguntas e auxílio das professoras). ↓ Protonarrativa ↓ - Narrativa primitiva (3ª fase) núcleo: molhar pela chuva vínculo por complementaridade: a chuva vai molhar o homem, a sua camisa, short, cabelo, corpo e sapato.
22	- MATEUS: É. [Responde-lhe].	Afirmação simples	
23	- JOANA: Haaa.	Espelhamento	
24	- MATEUS: A camisa dele! [Fala pegando em sua blusa].	Fala descritiva por afirmação justificada	
25	- JOANA: Hiii, a camisa dele!	Espelhamento	
26	[Simone que vestia Hilda, observava a conversa e passa a dialogar com Mateus]. - SIMONE: Que mais que vai molhar dele?	Pergunta orientada esclarecimento	
27	- MATEUS: O short! [Fala pegando em seu short e se voltando para Simone].	Fala descritiva por afirmação simples	
28	- SIMONE: Que mais?	Pergunta orientada esclarecimento	
29	- MATEUS: O cabelo dele! [Ele passa a mão na cabeça e sorri para a professora].	Fala descritiva por afirmação simples	
30	- SIMONE: Haaaa, e o que mais?	Espelhamento + Pergunta orientada esclarecimento	

31	- MATEUS: O corpo. [Passa a mão em seu corpo e sorri para Simone, novamente. Joana sorri e vai até Hilda].	Fala descritiva por afirmação simples	
32	- SIMONE: Que mais?	Pergunta orientada esclarecimento	
33	- MATEUS: Não tem mais.	Afirmação simples	
34	- SIMONE: E o sapato, não molha não?	Pergunta orientada sugestão	
35	- MATEUS: Sapato molha.	Fala descritiva por afirmação simples	
36	- SIMONE: Haaaa.	espelhamento	

- Análise do Episódio 07 – A chuva

No presente episódio observamos o desenvolvimento de um diálogo entre Mateus e as professoras acerca da chuva que começava no momento de chegada das crianças. Inicialmente Mateus chama atenção de alguém correndo fora da sala, o qual segundo ele *tinha que ir rápido (turno 02)*. Em seguida, ele se volta para a professora Joana, chamando a sua atenção para *algo que iria acontecer lá fora (turno 03)*. Joana pede confirmação sobre sua fala e pergunta o que iria acontecer lá fora (*turno 04*). Mateus responde, descrevendo que *caía alguma coisa lá fora, lá de cima (turno 05)*. A professora repete sua fala e volta a perguntar o que caía (*turno 06*). Mateus lhe diz *ele caiu (turno 07)*, como se descrevesse alguém que visse caindo, pela janela, o que Joana parece não compreender, lhe perguntando novamente *o que caía lá de cima (turno 08)*. A professora refaz a pergunta acerca do que *estava caindo lá fora*, em seguida, sugerindo à Mateus que percebesse como o chão estava ficando (*turno 11*). Mateus parece responder à professora, indiretamente, olhando para a chuva e dizendo que iria correndo para a casa (*turno 12*). Joana pergunta por que ele iria correndo para sua casa (*turno 13*) e Mateus responde *porque ainda iria cair muita chuva (turno 14)*, mencionando a palavra *chuva*, pela primeira vez, no diálogo. Interessante observar que Joana coloca em dúvida a resposta de Mateus (*turno 15*) de que a chuva iria cair muito e ele volta a afirmar que sim (*turno 16*). Joana, então, sugere que perceba que também tinha sol, apontando para fora da sala (*turno 17*), mas Mateus parece não mudar de idéia, ao dizer para alguém que corria fora da sala, ir rápido (*turno 18*). E, questionado pela professora

sobre o porquê de tal afirmação (*turno 19*), Mateus volta a dizer que ainda iria chover muito (*turno 20*). Nesse momento, Joana pede confirmação da resposta de Mateus, ampliando a sua argumentação, ao perguntar-lhe, *ai vai molhar ele* (*turno 21*). Mateus parece considerar o elemento ‘molhar’, introduzido pela professora (*turno 21*), ampliando a sua fala, acrescentando no enunciado seguinte, que ‘ia molhar a camisa dele’ (*turno 22*), se referindo à pessoa que via correndo pela janela. Joana repete sua fala e Mateus fica em silêncio. Simone que acompanhava a conversa pede esclarecimento sobre o que mais ia molhar (*turnos 26, 28 e 30*) e ele vai descrevendo cada parte do corpo e roupas do sujeito (*turnos 27, 29 e 31*), até que Simone faz nova pergunta acerca do *que mais molharia* (*turno 32*) e ele responde *não ter mais* (*turno 33*). Simone sugere o elemento sapato (*turno 34*), ainda não dito por ele – elemento que Mateus considera no turno seguinte, respondendo à professora, *sapato molha* (*turno 35*).

Tomando-se a seqüência de descrições feitas por Mateus no episódio, sob as perguntas das professoras, parece ser possível considerar o desenvolvimento de uma *protonarrativa*. Lembrando que para Perroni (1992), as *protonarrativas* ou formas iniciais de narrativas, se dão a partir das perguntas do adulto e respostas das crianças, tal como se evidenciou em parte no episódio. Em parte porque Mateus não apenas responde, mas também se dirige à professora Joana, introduzindo-lhe alguma questão, como quando chama atenção dela para *algo que iria acontecer lá fora* (*turno 03*) – momento em que Mateus parece apresentar um comportamento *proto-declarativo* (Vila, 1996), fazendo uso de algo - a situação de chuva - para atrair a atenção das professoras, o que como discutido anteriormente, demarca a intencionalidade comunicativa da criança. E, considerando ainda, a forma inicial de narrativa apresentada no episódio – o encadeamento de uma seqüência de eventos complementares entre si, (*a chuva vai molhar ele, a camisa dele, o short, a cabeça dele, o corpo e o sapato*), em torno da situação *molhar pela chuva* - parece possível supor que a seqüência dialógica entre Mateus e as professoras representa o desenvolvimento de uma *narrativa primitiva* que, do mesmo modo, se caracteriza como uma seqüência de eventos complementares ao redor de um núcleo comum (Applebee, 1989).

Pode-se evidenciar, deste modo, que a narrativa construída ocorre a partir da interação entre Mateus e as professoras, construída, sobretudo, pelas estratégias comunicativas das professoras *pergunta orientada confirmação* (*turno 21*) e *esclarecimento* (*turnos 19, 26, 28, 30, 32, 34*) e *fala descritiva por afirmação simples* de Mateus (*turnos 20, 22, 24, 27, 29, 31, 35*).

Parece haver na atuação das professoras, a construção de um *scaffolding* ou *andaime* (Bortoni-Ricardo, 2005; Bruner 1983; Pontecorvo, 2005), por exemplo, quando, Joana acompanhando suas falas traz o elemento *molhar* (*turno 21*), permitindo a ampliação de sua justificativa de que o homem deveria ir rápido porque a chuva ainda ia cair muito (*turnos 18 e 20*). Também quando Simone questiona repetidas vezes o que mais a pessoa iria molhar, em *perguntas esclarecimento*, possibilitando que Mateus organize seu raciocínio (Perroni, 1992) e amplie sua descrição de eventos no diálogo, perceptível em suas *falas descritivas*. Tais estratégias das professoras parecem assim possibilitar auxílio e orientação a Mateus, sob os quais ele passa a considerar novos elementos, ampliando suas descrições de eventos.

Importante destacar ainda que no momento em que Mateus responde à professora que ele iria *correndo para casa porque a chuva ainda ia cair muito* (*turnos 12 e 14*), ele parece responder às *perguntas conceito* (*turnos 04, 06, 08 e 11*), anteriormente feitas pela professora, acerca do que estava caindo lá fora. Ao enunciar a palavra *chuva*, que havia também sido apresentada inicialmente por Simone, ao lhe chamar para entrar na sala (*turno 01*), Mateus parece apresentar o desenvolvimento de um *pseudoconceito* (Vigotski, 2000), à medida que se observa no transcorrer do diálogo o desenvolvimento de sua noção acerca do que seja a chuva com o auxílio das professoras – algo que cai lá fora e lá de cima (*turno 05*); algo que molha (*turno 22*). Ao mesmo tempo, ao responder aos pedidos de explicação de Joana (*turnos 13 e 19*), Mateus retoma o *porque* - uso que também parece dar-se de forma correta e espontânea, mas não consciente e intencional, ou seja, possivelmente sem o estabelecimento consciente do vínculo causal referente a tal conjunção. Posteriormente, Joana fornece o devido vínculo causal, com a expressão *aí ele vai se molhar* (*turno 21*), à enunciação de Mateus sobre alguém que ele via fora da sala, que deveria *correr rápido, porque ainda iria chover muito* (*turnos 18 e 20*). Lembrando que para Vigotski (2000) é preciso considerar a intrínseca diferenciação entre o uso das palavras pelas crianças e pelos adultos. Embora ambos possam se comunicar e se fazer compreender mutuamente, os significados não são percebidos da mesma forma por ambos, há relações hierárquicas e certa estruturação entre as palavras, que não se constituem parte da especificidade do pensamento da criança pequena.

- Microanálise do Episódio 08 – Anão

Nº	Episódio	Estratégias comunicativas do episódio	Conhecimentos construídos no episódio
01	<p>[Léo e Fred discutem de quem seria o livro que no momento estava com Léo. Um nega a posse do livro ao outro. Do “<i>é não, não é</i>”, surge a palavra <i>anão</i>, sobre a qual, a professora busca estabelecer um diálogo com todos].</p> <p>- SIMONE: Sabe o que que é anão? [Olha para todos. Léo volta a olhar o livro, e, os outros olham para Simone].</p>	Pergunta orientada conceito	
02	[As crianças não lhe respondem].	Silêncio	
03	<p>- SIMONE: É um homem bem pequenininho, que não cresce. É uma pessoa que não cresce. Aí ela fica pequenininha, um anão. Igual da história da Branca de Neve e Os Sete Anões. [Responde olhando para Mateus].</p>	Fala descritiva por espelhamento	<p>Orientação da professora ↓ Revela às crianças o conceito perguntado, <i>anão</i>.</p>
04	[As crianças acompanham atenciosas].	Silêncio	
05	- SIMONE: Quem conhece a história da Branca de Neve e Os Sete Anões? [Olha para Mateus e Hilda].	Pergunta orientada temática	<p>Orientação da professora ↓ Relaciona o conceito <i>anão</i> à história da Branca de Neve, conhecida pelas crianças.</p>
06	- MATEUS: Eu, eu sei, uma que (...) [Fala para a professora que completa sua fala].	Afirmção simples	
07	- SIMONE: Que tem os homens pequeninhos? Que não cresceram? [Pergunta a Mateus].	Pergunta orientada confirmação	
08	- MATEUS: Eles cresceu. Mas cresceu muito pouco, só um pouquinho. [Faz gesto com a mão, para mostrar o baixo crescimento. Simone e Joana riem].	Fala descritiva por oposição justificada	Mateus demonstra conhecer a noção de crescimento, de tamanho.

09	<p>- SIMONE: Só cresceu um pouquinho. Aí é um anão. O anão cresce um pouquinho, né?</p> <p>Só que ele não é criança, ele é um adulto que cresceu pouquinho, por isso que ele é anão. Porque criança cresce, vai crescendo até ficar um adulto grande. [A professora retoma e amplia a fala de Mateus, olhando para ele].</p>	<p>Fala descritiva por espelhamento + Pergunta orientada confirmação + Fala descritiva por espelhamento</p>	<p>Orientação da professora ↓ Diferencia <i>anão</i> e <i>criança</i> pelo fator tamanho na vida adulta</p>
10	<p>- MATEUS: Ele é adulto? [Retoma a fala da professora, perguntando-lhe].</p>	<p>Pergunta orientada confirmação</p>	
11	<p>- SIMONE: O anão é adulto. Só que é pequenininho. O anão é um adulto pequenininho.</p>	<p>Fala descritiva por espelhamento</p>	
12	<p>- MATEUS: Eu sou adulto. [Fala esticando o braço para cima].</p>	<p>Fala descritiva por afirmação simples</p>	<p>Mateus se comparou ao anão, ao se dizer ser adulto ↓ Protoconceito: Complexo de tipo associativo (1ª fase do 2º estágio - pensamento por complexos) ↓ núcleo: anão objeto: 'eu' vínculo associativo: tamanho pequeno ou Mateus compreendeu as explicações, apreendeu os significados e os ampliou, querendo dizer que irá crescer (braços esticados para cima) e será adulto grande? ↓ Demonstrou anteriormente noções de tamanho e crescimento</p>

13	- SIMONE: Você é criançaaa. [Responde a Mateus].	Espelhamento de oposição	
14	- MATEUS: Não é (...). [Ele é interrompido pela professora que chama a tenção de todos na roda para conversar sobre as atividades do dia].	Contraposição	

- Análise do episódio 08 - Anão

O episódio surge a partir de uma discussão entre Fred e Léo sobre a qual deles pertenceria um livro que estava no tatame. Iniciando com *é não, não*, usados por Fred para negar a Léo que o livro seria dele, chega-se ao *anão*, situação aproveitada pela professora Simone para explicar o significado da palavra às crianças - momento em que se evidencia a construção de um diálogo entre ela e Mateus.

A professora Simone dirige um questionamento a todos acerca do que seria um anão (*turno 01*), mas as crianças permanecem em silêncio (*turno 02*). A professora responde, logo em seguida, descrevendo-lhes o *anão*, de maneira detalhada, guiando a explicação por atributos concretos e próximos às crianças, tais como *homem, pequenininho, história dos sete anões (turno 03)*, o que as crianças acompanham atenciosamente (*turno 04*). Simone dirige uma nova questão a eles (*turno 05*) que remete à história da Branca de Neve - certamente conhecida pelas crianças - parecendo buscar a participação verbal delas. Nesse momento, Mateus responde à professora (*turno 06*). Lembramos que segundo Perroni (1992) as perguntas parecem ter a função de auxiliar na organização do pensamento e assim parecem ter contribuído para a participação verbal de Mateus que permanece na seqüência. A professora volta a questionar (*turno 07*), agora pedindo uma confirmação acerca de sua resposta anterior. Mas Mateus discorda dela (*turno 08*), descrevendo que os anões da história da Branca de Neve cresceram, *mas só um pouquinho (turno 08)* – o que fala esticando um pouquinho o braço, como gesto de demonstrar o baixo crescimento. Tal idéia é retomada e ampliada por Simone, em seguida, com a diferenciação, de *anão e criança*, pelo tamanho na vida adulta, pelo fator crescimento. Ela argumenta serem ambos pequenos, mas diferentes, já que o anão irá permanecer um adulto pequeno, pouco crescido, e a

criança, se tornar um adulto grande, bem crescido (*turno 09*). Mateus responde a explicação da professora com o questionamento '*ele é adulto?*' (*turno 10*) que parece demonstrar que ele se guiava pela noção do adulto como pessoa grande. A professora responde, sistematizando a explicação anterior, ao enunciar que *o anão é um adulto, só que pequenininho* (*turno 11*). Em seguida, Mateus responde ser ele, um adulto - o que fala esticando ao máximo, o braço para cima (*turno 12*). A professora se opõe a ele, dizendo ser ele uma criança (*turno 13*).

Diante do exposto cabe refletirmos acerca do que teria levado Mateus a se dizer *adulto* (*turno 12*). É possível supor que ao perguntar se o anão era um adulto (*turno 08*), ele passava a considerar a coexistência entre pequeno e adulto, atribuindo um novo sentido à palavra anão. Esse momento de apreensão da palavra representaria o desenvolvimento do pseudoconceito (Vigotski, 2000) *anão*, o qual ele passaria a considerar como um adulto, apesar de pequeno. Parece possível supor que guiado por essa nova atribuição, ele se considera no momento seguinte, também como pequeno e adulto, se comparando por semelhança ao anão. Pode-se considerar para essa suposição que, nos primeiros anos de vida da criança, ela se orienta por sua percepção imediata do contexto, relacionando objetos pelo estabelecimento de vínculos de similaridade, tal como se pode observar nas fases iniciais de desenvolvimento do processo de formação de conceitos, discutido por Vigotski (2000).

Entretanto, o *contexto situacional* (Halliday & Hasan 1985) parece nos permite inferir uma outra possibilidade de explicação do pensamento de Mateus – como se, ao se dizer *adulto* (*turno 12*), ele estivesse, ao contrário, se diferenciando de *anão*, tal como a professora havia feito anteriormente (*turno 09*) diferenciando anão e criança pelo fator tamanho na vida adulta. Como se, ao se dizer adulto, Mateus dissesse que ele seria um adulto grande, que cresceria muito, diferente do anão. Cabe considerar para tal suposição, o fato de que ao se dizer adulto, ele estica o braço para cima, ao máximo – o que se pode inferir como um gesto de grande crescimento – considerando-se que quando ele discorda da professora, dizendo que o anão *cresceu, mas só um pouquinho* (*turno 03*), ele também estica o braço - um pouco apenas - como se indicasse o baixo crescimento. Seu gesto demonstraria então, uma forma de expressar, crescimento.

Inferir que por trás da fala de Mateus (*turno 12*) está uma tentativa de enunciar a idéia de que crescerá, de que se tornará um adulto, implica considerar que ele apresente em desenvolvimento certa noção de continuidade, de permanência e existência para além do aqui-

agora, para além do presente, a qual pode ser relacionada com a noção de crescimento, que ele apresenta na situação (*turno 03*) e com os seus gestos de indicação de pouco e muito crescimento (*turnos 08 e 12* respectivamente). E, tomando-se a seqüência dialógica como uma construção narrativa (Bakhtin, 1999) é possível considerar a situação apresentada como gênero narrativo, cabendo lembrar que para Fivush e Nelson (2004) a narrativa permite a organização do pensamento para além do aqui-e-agora, contribuindo para o desenvolvimento de uma noção de continuidade.

Ressaltamos, ainda, ser possível considerar para a suposição de que Mateus tenha se dito adulto, como se quisesse dizer que vai ser adulto, o fato de que as crianças pequenas não usam ainda tempos verbais no futuro intencionalmente. Bruner (1997) comenta que desde cedo a criança é capaz de buscar significar suas vivências, de captar o contexto – fatores que não acompanham a busca pela coerência gramatical da linguagem. O que permite inferir que Mateus talvez enuncie uma idéia no presente, tencionando enunciá-la no futuro, ou seja, que talvez Mateus tenha dito ‘eu sou adulto’, querendo dizer ‘eu vou ser adulto’ grande, vou crescer (de acordo com seus gestos e noção de crescimento apresentados na interação com a professora), se relacionando então com o *pseudoconceito* anão – adulto pequeno – por diferenciação não por semelhança, já que ele seria, mais tarde, um adulto grande.

Pela resposta que a professora dirige a Mateus, dizendo que ele era *uma criança* (*turno 13*), não um adulto então, ela parece considerar na situação, a primeira suposição acima levantada – a de que ele se comparava ao anão, se dizendo ser um adulto pequeno. Será? Mas ele o teria feito, por não ser ainda capaz de se diferenciar do anão, ou simplesmente para brincar com a professora, para continuar recebendo sua atenção?

Interessante observar que a professora vai de um movimento do *anão*, em geral (*turno 01*), para o *anão* da história da Branca de Neve, situando-as acerca do conceito em questão - momento em que Mateus passa a dialogar com ela (*turno 06*). Em seguida, ela remete a discussão ao *anão* em geral novamente, diferenciando-o da *criança*, usando como referência, o tamanho de ambos na vida adulta (*turno 09*). E, tal estratégia de *espelhamento* - repetição e ampliação da fala de Mateus pela professora - teria se mostrado essencial para que ele pudesse posteriormente, já ao final do diálogo, considerar que iria crescer e ser um adulto grande, como que retomando a diferenciação feita pela professora e relacionando-a a si mesmo. Tal estratégia parece assim,

sinalizar a construção de conhecimento na interação de Mateus com a professora, considerando-se a suposição sobre a qual Mateus estaria se diferenciando e não se comparando ao anão.

- Microanálise do Episódio 09 – Calendário

Nº	Episódio	Estratégias comunicativas do episódio	Conhecimentos construídos no episódio
01	[Enquanto os outros não chegam, Simone e Fred no tatame montam o calendário. Simone entrega a ele três fichas, cada uma com um número, para que ele apontasse a que representava a data do dia]. - SIMONE: Qual dia que é hoje? Está aí o dia de hoje.	Pergunta orientada conceito + Fala sugestão por espelhamento	Orientação da professora ↓ Seleciona três fichas para Fred escolher a do dia atual.
02	[Fred não responde e Simone pega as fichas de sua mão].	Silêncio	
03	- SIMONE: Que dia que é hoje? Esse? Esse? Ou esse? [Ela enfileira três fichas para Fred apontar a que representasse o dia atual].	Pergunta orientada conceito	
04	- FRED: Esse. [Ele entrega uma das três fichas].	Afirmação simples	
05	- SIMONE: Ó, vamos ver. Aqui foi dia primeiro, sexta-feira, um, dois, três, quatro. [Fala mostrando os dedos e em seguida faz uma pausa]. Hoje é dia? Depois do quatro? [Ela aponta os dias em um grande calendário, fixado próximo ao tatame, para que ele identificasse qual deveria ser o próximo número].	Convite à negociação por espelhamento + Fala descritiva por espelhamento + Pergunta orientada conceito + Pergunta orientada sugestão	Orientação da professora ↓ Indicação sobre a posição numérica do algarismo pedido
06	[Ele ri olhando para a professora].	Silêncio	

07	- SIMONE: Depois, Fred, quem vem?	Pergunta orientada conceito	
08	- FRED: Esse. [Mostra duas fichas e ri].	Afirmação simples	
09	- SIMONE: Tem dois papéis aí. Vamos colar ali? [Aponta o calendário]. O número cinco que eu quero.	Fala descritiva por espelhamento + Convite à atividade por espelhamento + Fala sugestão por espelhamento	Orientação da professora ↓ Ela revela-lhe o número a ser escolhido
10	- FRED: Esse. [Larga as duas fichas e mostra a outra ficha].	Afirmação simples	Fred reconhece a ficha de número cinco
11	- SIMONE: É, esse aí. Vamos colocar uma fita atrás dele. [Ela coloca a ficha sobre o tatame, próxima às outras duas].	Espelhamento + Convite à atividade por espelhamento	
12	- SIMONE: Pega o cinco aí.	Comando por espelhamento	Orientação da professora ↓ Ela coloca a ficha junto às outras e pede-lhe que a pegue novamente
13	[Fred olha a professora cortando a fita].	Silêncio	
14	- SIMONE: Pega o cinco aí. O cinco.	Comando por espelhamento	
15	- FRED: Esse aqui. [Pega e mostra uma das três fichas].	Afirmação simples	Fred não reconhece a ficha de número cinco
16	- SIMONE: Não.	Espelhamento de oposição	
17	- FRED: Esse aqui. [Mostra outra das três fichas].	Afirmação simples	
18	- SIMONE: Esse! É assim, ó. [Ela vira para cima, a ficha do número cinco que Fred lhe mostrou de cabeça para baixo, e em seguida pergunta-lhe sobre as outras duas].	Espelhamento	
19	FRED: E esse? [Ele mostra a terceira ficha a Simone].	Pergunta orientada conceito	Fred reconhece o número seis
20	- SIMONE: É o?	Pergunta orientada conceito	
21	- FRED: Seis.	Fala descritiva por afirmação simples	

22	- Simone: Seis! E esse outro? [Mostra a outra ficha]	Espelhamento + Pergunta orientada conceito	
23	- FRED: Silêncio	Silêncio	
24	- SIMONE: Sete.	Fala descritiva por espelhamento	
25	- FRED: Sete?	Pergunta orientada confirmação	
26	- SIMONE: Seis, sete. [Ela aponta-lhe as fichas]. Vamos colocar o cinco ali.	Fala descritiva por espelhamento + Convite à atividade por espelhamento	
27	- SIMONE: Não, Fred, aqui agora, ó. Deixa eu te mostrar uma coisa. Hoje é dia cinco. [Fred vai até Léo e Joana, que brincavam com um carrinho no chão e Simone cola a ficha, chamando sua atenção].	Convite à atividade por espelhamento + Fala descritiva por espelhamento	Orientação da professora ↓ Ela sintetiza a atividade, revelando a data no calendário
28	[Fred não lhe responde e olha rapidamente para a professora aos 1'25"]. (...)	Silêncio	
29	[Aos 7'50" Simone e Mateus conversam sobre o calendário. Ao ouvir a conversa Fred demonstra reconhecer a ficha de número cinco]. - FRED: O cinco. Eu que coleí lá. Eu que coleí lá. É meu, meu! [Vai até o calendário e aponta a ficha de número cinco à Joana, chamando-lhe a atenção].	Fala descritiva por comportamento proto-declarativo	Fred reconhece o número cinco no calendário ↓ Pseudoconceito ↓ (última fase do segundo estágio de conceitos – pensamento por complexos)
30	- JOANA: Você que colou lá, o cinco? É seu?	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação	
31	[Fred faz que sim com a cabeça].	Gesto de sim por afirmação simples	

Legenda:

(...) Desenvolvimento de outro tema.

- Análise do Episódio 09 – Calendário

No episódio observa-se uma dinâmica de montagem do calendário a partir da interação entre a professora Simone e Fred. A dinâmica transcorre sob o freqüente questionamento da professora a Fred, sobre qual era aquele dia, pedindo-lhe que entregasse a ficha com o número do dia para colarem no calendário. De modo que além de reconhecer os números referentes a cada uma das três fichas, Fred precisaria reconhecer qual o número que representaria o dia atual, reconhecer que para cada dia do mês, há um número correspondente.

Fred demonstra-se silencioso a maior parte do tempo, respondendo aparentemente ao acaso, às questões da professora que parece buscar facilitar-lhe a participação, com questões, sugestões e esclarecimentos. Assim, não obtendo a resposta dele para a pergunta orientada conceito inicial que lhe dirige (*turno 01*), ela enfileira as fichas que havia lhe entregado anteriormente, pedindo lhe que aponte a que representava o dia atual (*turno 03*). Fred lhe responde (*turno 04*) parecendo apontar uma ficha qualquer. A professora usa uma nova estratégia, apontando e lendo cada número no calendário, a fim de que Fred pudesse continuar a seqüência, descobrindo que o dia atual era o seguinte ao número quatro, dia cinco. Não obtendo a resposta esperada de Fred, a professora revela qual era o número em questão (*turno 09*) e Fred então lhe entrega a ficha correta. Teria ele reconhecido de fato o número cinco ou teria agido ao acaso, entregando à professora aquela ficha que, das três, não havia sido mostrada ainda?

Em seguida, a professora recebe a ficha de número cinco de sua mão e coloca no tatame, junto das outras duas, e prossegue cortando a fita para colar a ficha no calendário. Interessante perceber que após cortar a fita, ela volta a pedir a tal ficha (*turno 14*) - a de número cinco - a Fred, a qual ele não reconhece, entregando-lhe uma outra ficha (*turno 15*). Teria a professora agido intencionalmente ao colocar a ficha de número cinco, entregue por Fred, de volta no tatame, próxima às outras, a fim de verificar se ele havia de fato reconhecido a mesma? Com a oposição da professora à ficha mostrada por Fred (*turno 16*), ele aponta outra ficha - a de número cinco - entregando-a de cabeça para baixo (*turno 17*). A professora confirma que era a ficha pedida, chamando-lhe atenção para a posição correta do número cinco (*turno 18*).

Interessante perceber que, em seguida, Fred parece tomar a posição de questionador, perguntando sobre uma das outras fichas à Simone (*turno 19*). A postura da professora em não lhe dar a resposta, mas devolver a *pergunta orientada conceito* (*turno 20*) a Fred, a professora permite que se verifique que ele conhecia o número seis, presente na ficha (*turno 21*). Em

seguida, Simone dirige-lhe nova questão, sobre a terceira ficha (*turno 22*) e, diante do silêncio de Fred (*turno 23*), ela lhe esclarece se tratar do número sete. A professora retoma a seqüência dos dois números com Fred (*turno 26*) e chama-o para colar o cinco no calendário, demonstrando preocupação em sistematizar a atividade com ele (*turno 27*), mas Fred olha para ela e sai da roda, provavelmente atraído pela brincadeira com um carrinho entre Léo e Joana no chão.

A postura da professora em dar indicação a Fred de que a ficha do dia atual seria uma das três que ela lhe entrega – *turno 01*; retomar a seqüência dos números no calendário e descrever a posição do número requerido - *turno 05*, por exemplo, parecem apontar a busca constante da professora em facilitar a participação de Fred na atividade, a orientação da professora para a negociação com ele, acerca de qual a ficha que representaria o dia atual, qual era a ficha de número cinco, demonstrando concebê-lo como um sujeito ativo no processo de construção de conhecimento. A atuação da professora junto a Fred, orientando-o com a *fala sugestão por espelhamento*, a *fala descritiva por espelhamento*, *perguntas orientadas conceito* - estratégia predominante – parece, então, se concretizar pela construção de um *scaffolding* ou *andaime* (Bortoni-Ricardo, 2005; Bruner 1983; Pontecorvo, 2005) que parece auxiliar a participação de Fred na atividade.

Após certo tempo, Fred observa a conversa sobre o calendário, entre Mateus e Simone na roda, que lhe explicava que a ficha do dia já havia sido colada. Fred reconhece a ficha de número cinco (*turno 29*), chamando atenção da professora Joana, apontando-lhe a ficha no calendário – o que parece sinalizar sua intencionalidade comunicativa (Vila, 1996) pelo desenvolvimento da estratégia *fala descritiva por comportamento proto-declarativo*.

Tal situação parece indicar que nos momentos de silêncio, ou mesmo quando sai do tatame olhando para a professora, sem muita atenção, Fred provavelmente elaborava ativamente o que via e ouvia dela, não se constituindo num mero ouvinte, como se passivo no processo. Tal como discutido sob uma perspectiva dialógica, (Bakhtin, 1997), cabe lembrar a noção de *responsividade ativa* em que a resposta a uma dada compreensão, não necessariamente se dá de maneira imediata, podendo também, dar-se mais tarde. Deste modo, em meio à chegada de novas crianças, ao desenvolvimento de outras situações, Fred surpreende uma conversa sobre o calendário, parecendo retomar sua atenção para o mesmo e responder, qual seria o número cinco, qual a ficha do dia, tal como questionado e demonstrado anteriormente por Simone.

Ao mesmo tempo, cabe retomar a noção de que o momento de apreensão da palavra não representa a consciência do seu significado (Vigotski, 2000). Assim, o mais provável talvez seja conceber que na situação em que Fred reconhece o número cinco e também o seis (anteriormente), ele apresente *pseudoconceitos* - última fase do pensamento por complexos - não conceitos em si, o que requereria dele o reconhecimento da estruturação e organização da seqüência numérica, por exemplo.

5.7 - Sexta Sessão

Episódio(s) relacionado(s):

- O dado

5.7.1 - Sumário da sexta sessão

A sessão é iniciada com Fred e Joana no tatame, conversando sobre o casal de bonecos grandes, de pano, que eles próprios haviam feito. Mateus se aproxima da porta sem querer entrar. Simone tenta chamar sua atenção mostrando um saco de papel pedindo que ele adivinhe o que tinha no mesmo. Ele se afasta e Fred passa a conversar com as professoras sobre o saco. Em seguida elas conversam com ele sobre o desenho de coração em sua blusa. As professoras fazem comentário sobre Mateus e em seguida Simone passa a conversar com Fred sobre o que estaria dentro do saco de papel. Fred faz novas suposições, às quais as professoras vão negando. Letícia chega com seus pais e Simone chama atenção para o desenho na blusa dela, chamando-a para a roda, mostrando-lhe o saco de papel. As crianças saem da sala e Simone retorna com elas. Fred chama atenção de todos para um móvel de chaves pendurado na sala, sob o qual passam a conversar. A mãe de Letícia permanece na sala e pergunta a todos sobre os bonecos que haviam feito. Simone responde e Letícia também participa da conversa. Em seguida, Simone mostra o saco de papel à Letícia, novamente, perguntando-lhe o que haveria no mesmo. Ela levanta suas hipóteses e é negada pelas professoras. A mãe se despede dela. As professoras vão dando algumas indicações e Letícia e Fred fazem novas suposições, até que a professora retira um dado de dentro de papel, o qual ao verem, as crianças chamam de quadrado. Simone diz o verdadeiro nome do objeto e mostra como usá-lo. Fred e Letícia revezam repetidas vezes na brincadeira de

jogar o dado e contar as bolinhas da face superior, como demonstrado por Simone. Fred joga o dado para cima sem se preocupar em olhar a face superior e contar as bolinhas e é novamente orientado pelas professoras. Mateus reaparece na porta da sala e Simone lhe mostra saco de papel atraindo sua atenção com auxílio de Fred e Letícia que dão algumas indicações a ele. Após descobrir o objeto Simone lhe mostra passo a passo como usar o dado, com o qual Mateus passa a brincar. Ele reveza com Letícia e Fred e as professoras vão orientando nos momentos de dificuldade. Léo chega, é cumprimentado pelas professoras e chamado à roda onde Mateus lhe mostra o saco de papel e as professoras lhe questionam sobre o que haveria no mesmo. Os outros vão lhe dando indicações e Letícia revela o nome do objeto. Simone mostra como jogar e ele o faz. Ane chega e Simone repete a brincadeira do mistério do saco em ela. Mateus mostra o saco a Ane, dá algumas indicações e mostra o objeto. As professoras a questionam sobre as características do dado, chamando-a à roda. Ela vai e permanece calada. Mateus conta as bolinhas de todas as faces do dado e Simone o observa. Em seguida, a professora comenta com todos para terem cuidado ao brincar com o dado que era de papel. Ane passa a brincar com o dado, orientada por Simone que conta as bolinhas enquanto ela observa. Letícia e Mateus conversam sobre os bonecos que todos haviam feito. Simone também participar da conversa. Joana sai da sala e Simone chama as crianças para montarem o calendário. Mateus e Letícia disputam quem colaria a ficha do dia no calendário. Simone interfere dizendo que faria unidunitê. Mateus começa a contar o número de meninos e meninas na sala. Simone passa a observá-lo e orientá-lo na contagem, na qual inclui também o casal de bonecos. Léo chuta Mateus que chora. Simone intervém e volta a chamar a atenção de todos para montarem o calendário. A professora promove uma dinâmica, dividindo a atividade de colar a ficha do dia no calendário, entre as crianças, auxiliando-as. Acompanhando os números já colados no calendário, Mateus descobre qual seria o dia atual. Após um tempo, Letícia encontra a ficha e entrega a Léo que a cola, sendo elogiado por Simone. Ane conta para Joana que haveria bichos em sua boca, pois não havia escovado os dentes. Elas conversam e logo voltam a prestar atenção no calendário. Simone pergunta sobre o número colado, o qual Mateus enuncia e em seguida ela interfere na contagem dos números já colados feita por Mateus. A professora convida todos para desenharem o dia identificado no calendário. Todos vão se levantando do tatame. Mateus encontra um celular que a professora levava para brincarem. Todos vão para a mesa e Letícia conta antecipadamente o que iria desenhar. Mateus

faz que fala com sua mãe no celular. Léo bate em Mateus e Joana intervém. Simone pergunta à Letícia sobre o seu desenho e ela conta sobre o que desenhara. Em seguida, os outros chamam atenção das professoras para seus desenhos, contando o que haviam feito. Léo amassa seu papel e Simone o interrompe, mostrando-o onde guardar o desenho. Ane imita Letícia ao contar o que desenhava à Joana. Léo sai da mesa e brinca de jogar seu desenho para cima. Letícia volta a contar à Simone sobre seu desenho e elas conversam. Ane torna a imitar Letícia para Simone e elas também conversam. Joana pega o desenho de Léo e dá outro papel para ele brincar. Fred chama a atenção de Joana para seu desenho e Mateus pede um papel para brincar como Léo. Letícia avisa ter terminado o desenho e o entrega à Joana que recebe elogiando Letícia. Mateus coloca o celular em sua bolsa dizendo ser de sua mãe. As professoras interferem. Mateus e Léo brigam pelas folhas de papel que jogavam para cima e Simone interfere, os separando e conversando com cada um. Joana observa Ane desenhando até que ela diz ter acabado e todos se arrumam para sair da sala.

- Microanálise Episódio 10 – O dado

Nº	Episódio	Estratégias comunicativas do episódio	Conhecimentos construídos no episódio
01	[As professoras envolvem as crianças na descoberta de qual objeto estaria dentro de um saco de papel pardo. Elas dão indicações às crianças]. - JOANA: Será o que tem ali dentro daquele saco? [Pergunta à Fred].	Pergunta orientada temática	Professoras incitam Fred e Letícia a descobrirem o objeto que guardariam dentro de um saco de papel.
02	- FRED: É, biscoito!	Fala descritiva por afirmação simples	
03	- JOANA: Biscoito? [Ela ri].	Espelhamento / Pergunta orientada confirmação	
04	- SIMONE: É biscoito, não. [Responde sorrindo para Fred].	Espelhamento de oposição	

05	[Simone volta a perguntar sobre o saco de papel, sacudindo-o]. - SIMONE: O que tem aqui dentro?	Pergunta orientada temática	
06	- FRED: Éééé, biscoito.	Fala descritiva por contraposição	Objeto = biscoito (Fred)
07	- SIMONE: Não, não é biscoito, não.	Espelhamento de oposição	↓ Guiado pela percepção (saco de papel de padaria)
08	- FRED: É chave! [Responde olhando para um móbile de chaves pendurado no teto da sala].	Fala descritiva por afirmação simples	Objeto = chave (Fred)
09	- SIMONE: Não é chave. [Responde à Fred].	Espelhamento de oposição	↓ Guiado pela percepção (móbile de chaves no teto)
10	[Letícia chega e Simone repete a dinâmica com ela]. - SIMONE: Vem ver Letícia! Sabe o que que tem aqui dentro? [Ela sacode o saco de papel].	Convite à atividade por espelhamento + Pergunta orientada temática	Objeto = biscoito (Letícia)
11	- LETÍCIA: Éééé, biscoito	Fala descritiva por afirmação simples	↓ Guiada pela percepção (saco de papel de padaria)
12	- SIMONE: Não é uma novidade de comer. É uma novidade de brincar.	Fala sugestão por espelhamento	Orientação das professoras
13	[As crianças olham silenciosas].	Silêncio	↓ Indicações sobre a funcionalidade do objeto
14	- SIMONE: Esse aqui que tem aqui dentro, é uma coisa que a gente vai usar para jogar hoje. Porque tem um jogo novo, que vocês não conhecem, que vai precisar disso que está aqui dentro. Quem sabe o que que tem aqui dentro que é para jogar? [Ela sacode o saco e todos olham].	Fala sugestão por espelhamento + Pergunta orientada conceito	
15	- LETÍCIA: (?).	(?)	
16	- JOANA: Será que é um quebra-cabeça? [Olha para Letícia].	Pergunta orientada sugestão	
17	- LETÍCIA: Não.	Oposição simples	

18	- SIMONE: Um jogo da memória? [Pergunta para Letícia].	Pergunta sugestão	
19	- LETÍCIA: Não.	Oposição simples	
20	- FRED: Éééé, biscoito!	Fala descritiva por oposição simples	Objeto = biscoito (Fred)
21	- SIMONE e JOANA: Não! [Respondem juntas a Fred].	Espelhamento de oposição	↓ Guiado pela percepção (saco de papel de padaria)
22	- SIMONE: Não é biscoito. Isso aqui não é para comer. É para brincar! [Pausa]. É pão de queijo! [Fala rindo para Fred].	Espelhamento de oposição + Fala sugestão por espelhamento	
23	- JOANA: Será que é pão de queijo? [Olha para Fred e Letícia].	Pergunta orientada sugestão	
24	- FRED: Sim!	Afirmação simples	
25	- JOANA: É? [Pergunta rindo à Fred].	Pergunta orientada confirmação	
26	- SIMONE: É amarelo. [Olha dentro do saco e fala para Fred]. O que está aqui dentro é amarelo. [Fala para Letícia].	Fala sugestão por espelhamento	Orientação das professoras ↓ Indicações sobre a cor e função do objeto
27	- JOANA: O que será que a gente vai usar para jogar que é amarelo?	Pergunta orientada conceito	
28	- SIMONE: E ele é todo quadrado. Ele é quadrado, joga para cima e cai. Querem ver o que que é? Tchan, tchan, tchan. Põe a mão aqui dentro Letícia. [Letícia sorri e tira um dado de papel amarelo de dentro do saco].	Fala sugestão por espelhamento + Pergunta orientada confirmação + Comando por espelhamento	Orientação das professoras ↓ Indicações sobre a forma e manuseio do objeto
29	- SIMONE: Ham, o que que é isso?	Pergunta orientada conceito	
30	- FRED: Quadrado!	Fala descritiva por afirmação simples	Dado = <i>quadrado</i> ↓ Complexo de tipo associativo (1ª fase do 2º estágio de conceitos)

			<p>↓ núcleo: dado objeto: quadrado vínculo associativo: forma do dado</p>
31	- SIMONE: Qual o nome desse quadrado, você sabe? Sabe qual é o nome desse quadrado? [Pergunta à Fred e Letícia].	Pergunta orientada conceito	Dado = <i>quadrado pequeno</i>
32	- FRED: Quadrado pequeno.	Fala descritiva por afirmação simples	<p>↓ Complexo de tipo associativo (1ª fase do 2º estágio de conceitos)</p> <p>↓ núcleo: dado Objeto: quadrado pequeno vínculo associativo: forma do dado</p>
33	- SIMONE: Hein? [Pergunta a Fred].	Pergunta orientada esclarecimento	
34	- SIMONE: Você sabe qual é o nome desse quadrado? [Pergunta à Letícia].	Pergunta orientada conceito	
35	[Ela olha a professora em silêncio].	Silêncio	
36	- SIMONE: É um dado. É um dado para a gente jogar. É assim, deixa eu mostrar. [A professora descreve e mostra a eles como se joga. E em seguida eles próprios jogam com o auxílio delas].	Fala descritiva por espelhamento	<p>Orientação das professoras</p> <p>↓ Ela revela-lhes o nome do objeto</p>
37	[Logo em seguida, outros chegam e Simone refaz a dinâmica. No momento em que tiram o objeto do saco, Letícia e Fred chamam-no de <i>dado</i>]. - Simone: Qual que é o nome desse quadrado?	Pergunta orientada conceito	<p>Apreensão da palavra <i>dado</i></p> <p>↓ Pseudoconceito</p> <p>↓ (última fase do segundo estágio de conceitos – pensamento por complexos)</p>
38	- Letícia: Dado. [Fala sorrindo].	Fala descritiva por afirmação simples	
39	- Fred: Dado.	Fala descritiva por afirmação simples	

40	- Simone: Olha aí o dado, para a gente jogar um jogo! [Em seguida, a professora mostra aos outros como brinca com o dado. Eles revezam o objeto sob o intermédio da professora].	Fala descritiva por espelhamento	
----	--	----------------------------------	--

Legenda:

(?) Não audível.

- Análise do Episódio 10 – O dado

As professoras fazem uma dinâmica interessante para apresentarem um dado às crianças – objeto que seria posteriormente utilizado em um jogo. Criam um clima de mistério e adivinhação, com o objeto dentro de um saco de papel, a fim de que as crianças adivinhassem o que estaria ali dentro.

Inicialmente Fred e, em seguida Letícia, sugerem que haja biscoito dentro do saco (*turnos 02 e 11*, respectivamente), levando em consideração possivelmente, o aspecto de papel de padaria, do saco em que o dado se encontrava. Mesmo com a oposição da professora, Fred volta a repetir que haveria biscoito dentro do saco de papel (*turno 06*), e novamente negado pela professora, sugere haver uma chave dentro do saco (*turno 08*), olhando para o móvel de chaves no teto da sala. Nessas situações, as crianças parecem guiar seu comportamento pelos aspectos visuais, pelos aspectos perceptivos que o contexto lhes sugere.

As professoras passam a orientá-los considerando a funcionalidade do objeto, dirigindo-lhes a estratégia comunicativa *fala sugestão por espelhamento (turnos 12 e 14) – para brincar, para jogar* – em seguida, dirigindo-lhes perguntas orientadas que sugerem possíveis jogos que estariam dentro do saco, o que mantém a atenção e participação das crianças. Letícia não aceita as sugestões das professoras se opondo a elas (*turno 19*) e Fred volta a insistir que haveria biscoito dentro do saco (*turno 20*), provavelmente novamente se guiando pelo aspecto perceptivo do saco de papel de padaria.

As novas indicações fornecidas pelas professoras, acerca da cor, forma e modo de manuseio do objeto (*turnos 22, 26, 27 e 28*) seguido da apresentação do objeto a eles, sem a sua nomeação pelas professoras amplia a participação das crianças. Assim que olham para o objeto elas não o reconhecem enquanto tal. Em resposta à pergunta da professora acerca do que seria tal

objeto, Fred o chama de *quadrado* (*turno 30*) e, sendo novamente questionado pela professora, acerca do nome do tal quadrado (*turno 31*) ele o chama de *quadrado pequeno* (*turno 32*). Nesta situação Fred parece novamente guiar-se pelo aspecto visual e perceptivo, nomeando o objeto a partir da observação da forma quadrada de suas faces ou pela forma e tamanho observados. Parece assim, vincular ao redor do dado, objeto nuclear do complexo, o objeto quadrado, a partir da associação com o atributo forma quadrada, observado no objeto - o que sugere que ele se apresente na fase *complexo tipo associativo* do estágio *pensamento por complexos*, tal como discutido por Vigotski (2000) acerca do processo de formação de conceitos.

Em seguida a tais situações, a professora então nomeia o objeto como *dado* às crianças, demonstrando-lhes como jogar o mesmo. Leticia e Fred passam a brincar com o dado, orientadas pelas professoras.

Após algum tempo, as professoras repetem a dinâmica com os outros que haviam chegado. Assim que tiram o dado de dentro do saco de papel para os outros, Leticia e Fred o reconhecem, chamando-o de *dado* (*turnos 38 e 39* respectivamente). Considerando-se, entretanto, toda a situação apresentada, e retomando parte da discussão de Vigotski (2000) que considera o momento inicial de apreensão da palavra como referente não ao fim, mas ao início do processo de formação de conceitos, pode-se inferir que ao nomearem o objeto como *dado*, Leticia e Fred apresentam não o conceito em si, mas um *pseudoconceito*, última fase do estágio *pensamento por complexo*, anterior ao estágio *conceito*.

Pelas questões apresentadas, como parece ocorrer no episódio, a construção de conhecimento na interação professora(s)-criança(s)? Os tipos de estratégias comunicativas emergentes na situação delineiam uma prática pedagógica com qual orientação?

As professoras dirigem a situação procurando envolver as crianças na atividade, com o clima de adivinhação que criam a partir das *perguntas orientadas temática* (*turnos 01 e 05*), parecendo conduzir a prática pedagógica a partir do interesse das crianças. Ao mesmo tempo, as constantes *perguntas orientadas conceito* (*turnos 14, 27, 29 31, 34 e 37*), antes e após apresentarem o dado a Leticia e Fred, parece indicar a orientação das professoras para uma concepção das crianças, enquanto sujeitos falantes e pensantes. Elas não se limitam a transmitir-lhes meras informações prontas, mas se colocam em um movimento negociador. E, acompanhando-se professoras e crianças turno a turno, é possível reconhecer que a atuação das

professoras na situação leva em consideração as falas das crianças – que parecem indicar suas suposições, o desenvolvimento de seus raciocínios, o quais parecem ser compreendidos pelas professoras. Podemos citar o momento em que Simone considera a resposta de Fred, sobre o que seria o dado - *um quadrado* - (*turno 30*) e dirige uma nova questão a ele – *qual o nome deste quadrado aí* - (*turno 31*), a partir de sua resposta anterior.

As estratégias comunicativas utilizadas pelas professoras parecem, deste modo, dirigir-se pela intencionalidade de negociação e construção com as crianças, pelo desenvolvimento de um *scaffolding* ou *andaime* (Bortoni-Ricardo, 2005; Bruner 1983; Pontecorvo, 2005), facilitando e auxiliando a atuação delas.

5.8 – Mapas

A fim de possibilitar maior esclarecimento sobre a organização das estratégias comunicativas das professoras e crianças, apresentamos a seguir dois mapas ilustrativos.

Pode-se observar nos mapas que as estratégias comunicativas representam a combinação entre subcategorias gerais, (relacionadas à produção de significados das trocas e negociações nas seqüência dialógicas dos episódios), e categorias. Desse modo, as estratégias comunicativas das professoras são compostas pela combinação de tais subcategorias gerais e três categorias (Orsolini & Pontecorvo, 1992) e, as das crianças são constituídas pela combinação das subcategorias e oito categorias (sendo as seis primeiras fruto do estudo de Orsolini & Pontecorvo, 1992 e, as duas últimas, referentes à dimensão ‘Intencionalidade Comunicativa’, são discutidas por Vila, 1996).

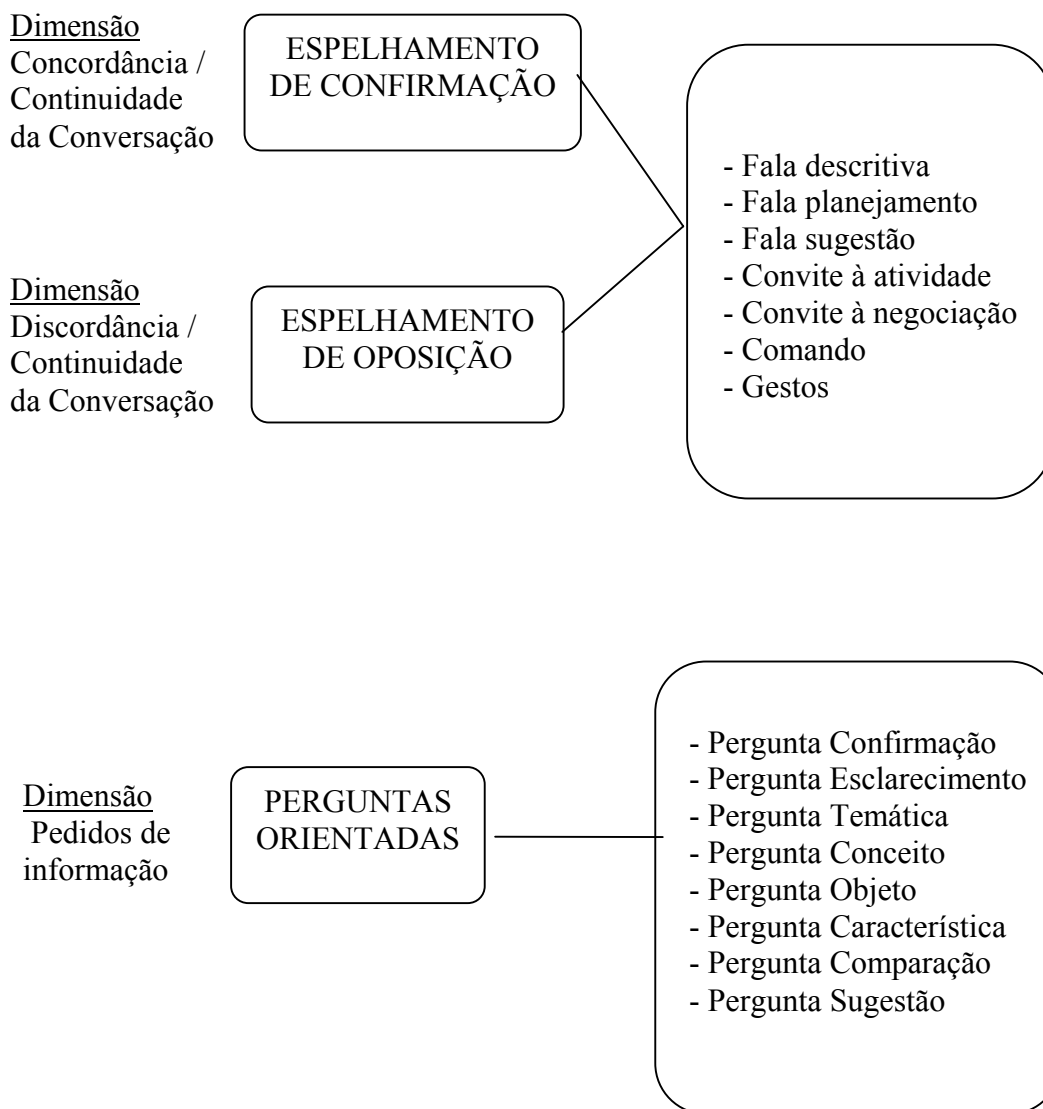
As estratégias das professoras representam o direcionamento delas para a orientação e negociação com as crianças. E, as das crianças representam o direcionamento delas para negociação com as professoras na interação. As estratégias são assim, representativas de situações de construção conjunta de conhecimento entre crianças e professoras em interação no contexto situacional de sala de aula analisado.

Em seguida, apresentamos também, mapas dos conhecimentos construídos pelas crianças com as professoras nos episódios – protoconceitos e protonarrativas - a fim de melhor ilustrar a caracterização desses conhecimentos construídos, facilitando o entendimento sobre eles.

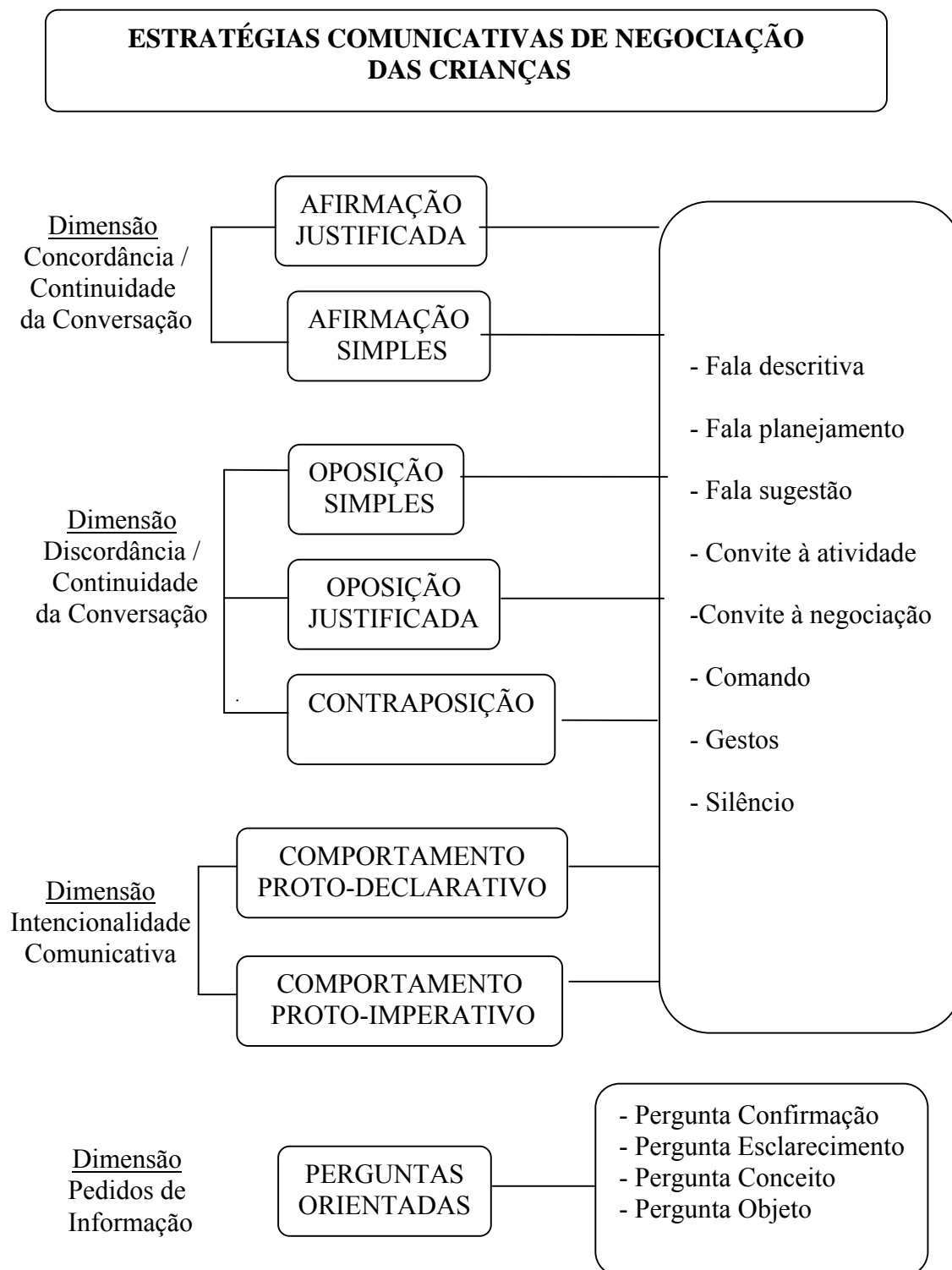
Mapa 01. Estratégias comunicativas das professoras

:

**ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS DAS PROFESSORAS
ORIENTADAS PARA NEGOCIAÇÃO**



Mapa 02. Estratégias comunicativas das crianças



Mapa 03. Conhecimentos construídos pelas crianças com as professoras

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos no presente estudo descrever e analisar como ocorre a construção de conhecimento na interação professora(s)-criança(s), em situação de roda, na educação infantil, a partir da inserção na sala de aula, com foco na dinâmica interativa. Buscamos explicar os tipos de estratégias comunicativas verbais e não verbais das professoras e das crianças, bem como, os conhecimentos construídos pelas crianças com as professoras nos episódios.

O caráter microgenético do estudo nos possibilitou adentrar o espaço interativo de sala de aula, a fim de buscar compreender a relação entre os processos interativos e os conhecimentos construídos pelas crianças e não apenas descrevê-los, a partir do contexto situacional desenvolvido. Ao mesmo tempo, a análise da conversação adaptada à psicologia demonstrou-se fundamental neste processo. As categorias de análise da conversação fruto do estudo de Orsolini e Pontecorvo (1992) e as subcategorias nos instrumentalizaram no acompanhamento das professoras e crianças, turno a turno, nas seqüências dialógicas dos episódios.

A análise dos episódios selecionados indica que o uso de estratégias comunicativas de negociação pelas professoras e crianças contribuem para o estabelecimento e a continuidade de diálogos entre elas, e o direcionamento orientador e facilitador das estratégias das professoras demonstra-se fundamental para a construção conjunta de conhecimento pelas crianças e professoras. As seqüências dialógicas também permitiram observar o papel ativo das crianças, neste processo, ao chamar a atenção das professoras para objetos e situações, dirigindo-lhes perguntas, iniciando conversas, e não só respondendo às professoras, como geralmente é reconhecido em estudos de interação em sala de aula (Pontecorvo, 2005). Em todos os episódios evidenciou-se o *comportamento proto-declarativo* (Vila, 1996) - quando a criança utiliza um objeto como meio para a obtenção da atenção do adulto - e em poucos, o *comportamento proto-imperativo* (Vila, 1996) - quando a criança utiliza o adulto como meio para a obtenção de um objeto - os quais demarcam o desenvolvimento da intencionalidade comunicativa da criança.

Dentre as estratégias utilizadas pelas professoras, mostrou-se predominante a *pergunta orientada confirmação*, utilizada quando se pede ratificação a uma questão ou atividade, e, a estratégia *espelhamento de confirmação*, quando a professora repete, continua ou reformula a fala da criança em concordância com ela. E, dentre as estratégias das crianças, mostrou-se predominante a *fala descritiva por afirmação simples*, utilizada quando se nomeia, aponta ou

descreve a situação observada ou imaginada. Evidenciamos, ainda, que as estratégias comunicativas não-verbais, sobretudo, os *gestos*, complementam os significados das enunciações na seqüência dialógica. Cabe ressaltar que o *silêncio*, que se mostrou uma estratégia marcante das crianças nos episódios, demonstrou-se como um momento de elaboração ativa das crianças, no processo de construção de conhecimento, como discutido por Bakhtin (1997).

Acompanhando-se as estratégias comunicativas das professoras pôde-se evidenciar que buscavam compreender e valorizar o raciocínio das crianças, atuando conjuntamente com elas – o que demonstrou possibilitar, além da continuidade da participação das crianças nos diálogos estabelecidos, uma atuação direcionada para a construção da autonomia do seu pensar e agir com a apreensão de palavras; retomada de lembranças; organização do pensamento; ampliação das falas, gestos e ações - a construção de *protoconceitos e protonarrativas*; enfim, a ampliação dos conhecimentos e habilidades iniciais em direção ao novo, passando do não conhecido ao conhecido.

Pôde-se evidenciar, assim, que a atuação das professoras não se limitou à intenção verificacional do domínio de informações pelas crianças, direcionando-se para além do *nível de desenvolvimento da real* delas (Vigotski, 1998) com a construção de uma *zona de desenvolvimento proximal* (Vigotski, 1998). Atuação que demonstrou funcionar como um *scaffolding ou andaime* (Bortoni-Ricardo, 2005; Bruner, 1983; Orsolini, 2005; Pontecorvo, 2005), facilitando e ampliando a atuação das crianças, com o auxílio, o retorno atencioso e coerente, a voz e escuta sensíveis.

Ao longo dos episódios pudemos observar que as crianças, entre si, apresentaram os mesmos estágios de formação de conceitos e também de desenvolvimento da narrativa - apresentaram o *complexo tipo associativo*, o *pseudoconceito* (primeira e última fases, respectivamente, do estágio de pensamento por complexos) e a *narrativa primitiva* (3ª fase da narrativa), nas situações de negociação e construção de conhecimento com as professoras. O estudo indica assim o desenvolvimento de formas de raciocínio e de ação, semelhantes entre as crianças. Podemos explicar tal semelhança, pela faixa etária aproximada entre elas (de vinte e quatro a trinta e dois meses no início do estudo – vide Quadro 01), mas, sobretudo, pelos modelos comuns que compartilham na cultura, para além do contexto situacional de sala de aula. Cabendo destacar que os conceitos não são entidades dadas ou já prontas na mente da criança, mas,

constituem-se fruto de um processo de construção conjunta decorrente das relações estabelecidas. E, uma vez construídos, não permanecem estáticos, mas em constante mudança, sendo continuamente ressignificados a cada nova generalização adquirida, com a qual vai se articulando.

Pelas considerações tecidas, podemos evidenciar que o presente estudo atingiu o seu objetivo geral de explicar como ocorre a construção de conhecimento na interação professora(s)-criança(s). Ao analisarmos, de maneira relacionada, as estratégias comunicativas verbais e não-verbais apresentadas pelas crianças e professoras e, os conhecimentos construídos pelas crianças com as professoras, explicamos o desenvolvimento das dinâmicas interativas de sala de aula, demonstrando que é na atuação conjunta, a partir da construção de um andaime, da construção de uma zona de desenvolvimento proximal com as crianças que se dá a construção de conhecimento no contexto situacional desenvolvido em sala de aula, reconhecendo e valorizando-se neste processo, as necessidades e intencionalidades comunicativas das crianças.

O estudo apresentou estratégias comunicativas de professores e crianças em situação dialógica de construção conjunta de conhecimento, em interações concretas. Estratégias que, sob o contexto situacional construído, permitem evidenciar: a organização do espaço de sala de aula de maneira flexível; a atuação das professoras pautada no reconhecimento e na valorização das crianças enquanto pessoas de saber, pessoas ativas em processo de desenvolvimento, buscando compreender seu raciocínio e motivos, fornecendo auxílio às crianças com suposições, questionamentos e mesmo oposições. Essa atuação orientadora e negociadora das professoras demonstrou-se fundamental para o desenvolvimento da construção conjunta de conhecimento em direção à ampliação das noções e habilidades das crianças, em direção ao novo.

Retomando a breve caracterização da escola em questão, descritos na metodologia do trabalho, encontramos elementos constituídos ao longo da história da escola e continuamente transformados que justificam, de certo modo, o desenvolvimento das situações que pudemos analisar em nível micro, situações de construção conjunta de conhecimento pelas crianças com as professoras. Observa-se, assim, uma interface entre o micro – as situações de sala de aula analisadas e o macro – a estrutura da escola, a cultura específica que subsidia e potencializa o desenvolvimento dessa prática educativa voltada para o desenvolvimento integral da criança. A coerência no desenvolvimento de sua prática pedagógica e administrativa que se mantêm

articuladas aos seus princípios filosóficos, parece prover e sustentar essa experiência de educação diferenciada (Pulino, 1998). Essa reflexão parece levantar outras questões que talvez mereçam atenção para um estudo posterior – em outros contextos escolares menos favorecidos, que não tenham marcado em sua história o engajamento e luta descrito anteriormente em relação a essa escola, poderemos também evidenciar práticas educativas que se concretizem numa situação de construção conjunta de conhecimento? Porque se constitui tão raramente no cenário escolar (Wells, 1999) a atuação conjunta de professor e aluno? O que poderíamos considerar diferencial nesse processo?

Por essas considerações que representam a caracterização e análise de uma situação concreta de construção de conhecimento na interação professora(s)-criança(s), o estudo parece poder contribuir para a reflexão e o desenvolvimento de práticas escolares da Educação Infantil apresentando uma experiência transformadora em oposição à práticas voltadas para situações de transmissão de conhecimento pelo professor, em que se trata o conhecimento como produto estático, pronto nos livros e nas mentes e, a *criança* como sujeito não ativo no processo, como relatado em outros estudos. Retomando o argumento de Wells (1999), a construção conjunta de conhecimento pode fornecer o contexto e motivação (incentivo) para o aprendizado, parece então surpreendente que tão raramente constitua-se o foco da atividade de sala de aula. A intenção, portanto, é que o presente trabalho possa fornecer subsídios ao professor, à sua prática e reflexão crítica. E, nesse sentido, propomos que o estudo possa ser ampliado, sobretudo, com o aprofundamento e validação das estratégias comunicativas encontradas.

7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, R. (2005). Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. **Education, Culture and Cognition: intervening for growth. International Association for Cognitive Education and Psychology.** International conference, University of Durham, UK.

Applebee, A. N. (1989). **The child's concept of story.** Chicago: Midway.

Ariès, P. (1978). **História Social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Bakhtin, M. (1997). **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. – Voloshinov, V., N. (1999:1929). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Editora Hucitec.

Barbato, S. (2004). Migration, memory and exclusion: a study on new identity formation in rural settlements in the Federal District, Brazil. Em **XIII International Oral History Conference. Memory and Globalization.** Roma, Itália: IOHA e Comune di Roma 1, 01-07.

Barreto, A. M. R. F. (2004). **Educação Infantil: Crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança.** Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Bonica, L. (1993). Negotiations among children and pretend play. Em M. Stambak & H. Sinclair (Orgs.). **Pretend play among 3-years-old** (pp. 55-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bortoni-Ricardo, S. M. (2005). Scaffolding in the classroom discourse ms.356. **Encyclopedia of Language and Linguistics.** 2ª edição. Vol. 10. Oxford: Elsevier.

Branco, A. U. & Madureira, A. F. A. (2003). **Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano**. Brasília: Universidade de Brasília.

Branco, A. U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: a co-construtivist study of goal orientations in social interactions. **Psychology and Developing Societies**, 9 (1), 35-64.

BRASIL (2006). **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Consultado em 04.04.2006.

BRASIL (1991). **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

BRASIL (1996). **Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL/MEC/SEF (1998). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**.

Bruner, J. (1983). **Child's talk: learning to use language**. New York: W. W. Norton.

Bruner, J. (1997). **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bruner, J. (1997b). **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bujes, M. I. E. (2001). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed editora.

Cavaton, M. F. F. (2003). Desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas. Em **Anais simpósio educação infantil: construindo o presente**. Brasília: Unesco.

Cerisara, A. B. (2003). Por uma pedagogia da Educação Infantil: Desafios e perspectivas para as professoras. Em **IV Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores**. São Paulo: Águas de Lindóia.

Chen, V. & Pearce, W.B. (1995). Even if a thing of beauty, can a case study be a joy forever? A social constructionist approach to theory and research. Em: W. Leeds-Hurwitz (Org.). **Social approaches to communication** (pp. 135-154). New York. The Guilford Press.

Cole, M. & Cole, S. (2003). **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed.

Craidy, C. M. (2002). A educação da criança de zero a seis anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. Em M. L. A. Machado (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil** (pp. 57-62). São Paulo: Cortez.

Creswell, J. H. (1998). **Qualitative inquiry and research design. Choosing among five different traditions**. Thousand Oaks: Sage.

Cromer, R. F. (1991). **Language and thought in normal and handicapped children**. Oxford: Basil Blackwell.

Dahlberg, G. Moss, P. & Pence, A. (2003). **Qualidade na educação da primeira infância. Perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed.

Edwards, C. (1999). Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis do professor de Reggio em ação. Em C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (Orgs.). **As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância** (pp. 159-176). Porto Alegre: Artmed.

Fivush, R. & Nelson, K. (2004). Culture and language in the emergence of autobiographical memory. **American Psychological Society** 15 (9), 573-577.

Gaskins, S., Miller, P. J. & Corsaro, W. A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretative study of children. Em W. A. Corsaro & P. J. Miller (Orgs.). **Interpretive approaches to children's socialization**. (New Directions for Child Development, nº 58). (pp. 5-24). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Geertz, C. (1989). **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC.

Góes, M.C. R. (2000). A abordagem microgenética na mátria histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, 20 (50) 9-25.

Haddad, L. (2002). Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. Em M. L. A. Machado (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil** (pp. 91-96). São Paulo: Cortez.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1985). Context of situation. Em M. A. K. Halliday & R. Hasan (Orgs.). **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford University Press.

Kinderman, T. & Valsiner, J. (1989). Research strategies in culture-inclusive developmental psychology. Em J. Valsiner (Org.). **Child development in cultural context** (pp. 13-50). Toronto: Hogrefe & Huber.

Kramer (2003). Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. Em L. B. Bazílio & S. Kramer (Orgs.). **Infância, educação e direitos humanos** (pp. 51-81). São Paulo: Cortez.

Kuhlmann Jr., M. (1998). **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação.

Kuhlmann Jr., M. (2003). Educação infantil e currículo. Em A. L. G. Faria & M. S. Palhares (Orgs.). **Educação infantil pós LDB: Rumos e desafios** (pp. 51-65). São Carlos: UFSCar.

Kuhlmann Jr., M. & Fernandes, R. (2004). Sobre a história da infância. Em L. M. Faria Filho (Org.). **A infância e sua educação: Materiais, práticas e representações** (pp. 15-33). Belo Horizonte: Autêntica.

Lavelli, M., Pantoja, A. P. F., Hsu, H-C, Messinger, D. & Fogel, A. (2005). Using microgenetic designs to study changes processes. Em D. G. Teti (Org.). **Handbook of research methods in developmental psychology** (pp. 41-65). Londres: Blackwell.

Lopes, K. R. (2005). As instituições de educação infantil são responsáveis dos sistemas de ensino. **Revista Criança**, (40), 10-11.

Luria, A. R. (1994). **Linguagem e pensamento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Curso de Psicologia Geral).

Luria, A. R. (1991). O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. Em A. Leontiev, L. S. Vygotsky, A. R. Luria e outros (Orgs.). **Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento** (pp. 77-94). São Paulo: Moraes.

Mamede, M. M. (2001) Caminhando para a construção de uma pedagogia interativa na creche. **Em Aberto**, 73 (18), 41-53.

Mayall, B. (1996). **Children, health and the social order**. Buckingham: Open University.

Markovà, I. (1990). Introduction. Em I. Markovà & K. Foppa (Orgs.). **The dynamics of dialogue**. (pp. 1-22). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Mercer, N. Dawes, L. & Wegerif, R. (2004). Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. **British Educational Research Journal**, 30 (3), 359-377.

Mey, G. (2000). Qualitative research and the analysis of processes. Considerations towards a “qualitative developmental psychology”. **Fórum: qualitative social research Fórum: qualitative soacial research 1(1), 1-18**. www.qualitative-research.net. Consultado em **15.01.2005**.

New, R. (1999). Variações culturais sobre a prática desenvolvimentalmente apropriada – desafios à teoria e à prática. Em C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (Orgs.). **As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância** (pp. 219-234). Porto Alegre: Artmed.

Oliveira, Z. R. (2005). **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez.

Orsolini, M. & Pontecorvo, C. (1992). Childrens talk in classroom discussions. **Cognition and Instruction**, 9 (2), 113-136.

Orsolini, M. (2005). A construção do discurso nas discussões em sala de aula: uma análise seqüencial. Em C. Pontecorvo, A, M. Ajello & C. Zucchermaglio (Orgs.). **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola** (pp. 123-144). Porto Alegre: Artmed.

Perroni, M. C. (1992). **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes.

Piaget, J. (2005). **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Pontecorvo, C. (2005). Interação social e construção do conhecimento: confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisa. Em C. Pontecorvo, A. M. Ajello & C. Zucchermaglio (Orgs.). **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola** (pp. 45-61). Porto Alegre: Artmed.

Pontecorvo, C. (2005). Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. Em C. Pontecorvo, A. M. Ajello & C. Zucchermaglio (Orgs.). **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola** (pp. 64-88). Porto Alegre: Artmed.

Pulino, L. H. C. Z. (2001). Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. **Em Aberto**, 18 (73), 29-40.

Rinaldi, C. (2002). Régio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. Em L. Gandini & C. Edwards (Orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil** (pp. 75-80). Porto Alegre: Artmed.

Rommetveit R. (1976) On the architecture of intersubjectivity, in: L. M. Strickland, K. J. Gergen, F. J. (Orgs.). **Social Psychology in transition**. New York: Pergamon.

Rosemberg, F. (2002). Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. Em M. L. A. Machado (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil** (pp. 63-78). São Paulo: Cortez.

Rosseti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S. & Silva, A. P. S. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 13 (2), 281-293.

Siegler, R. S. & Crowley, K. (1991). The microgenetic method: A direct means for studying cognitive development. **American Psychologist**, 46(6), 606-620.

Simão, L. M. (2004). Alteridade no diálogo e construção de conhecimento. Em A. M. Martinez & L. M. Simão (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia** (pp.29-39). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Souza, S. J. & Pereira, R. M. R. (1998). Infância, conhecimento e contemporaneidade. Em: **Reunião Anual da ANPEd**, 21, Anais, Caxambu.

Souza, S. J. (2003). Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. Em: S. Kramer e M. I. Leite (orgs.), **Infância: Fios e desafios da pesquisa** (pp. 39-55). Campinas: Papyrus.

Valsiner, J. (1989). The social nature of human development: Some preliminars. Em Valsiner, J. **Human developmet and culture: The social nature os personality and its study** (pp. 1-16). Lexington, MA: Lexington Books.

Valsiner, J. (1994). Transmissão Cultural Bidirecional e Sociogênese Construtiva. Em W. de Graaf e R. Maier (Orgs.). **Sociogenesis reexamined** (pp. 47-70). New York: Springer.

Vila, I. Intencionality, Communication, and language. Em A. Tryphon & J. Vonèche (Orgs.). **Piaget – Vygotsky. The social genesis of thought** (pp. 189-205). New-York, Erlbaum: Psychology Press.

Vygotski, L. S. (1995). **Obras escogidas III. Problema del desarrollo de la psique.** Madri: Editorial Pedagógica.

Vygotski, L. S. (1996). **Obras escogidas IV. Psicología infantil.** Madri: Editorial Pedagógica.

Vygotski, L. S. (1998). **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (1999). **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (2000). **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes.

Wells, G. (1999). The complementary contributions of Halliday and Vygotsky to a “Language-based Theory of Learning”. Em G. Wells (Org.). **Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education** (pp. 3-50). Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, G. (1999). Discourse and knowing in the classroom. Em G. Wells (Org.). **Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education.** (pp. 98-132). Cambridge: Cambridge University Press.

8.1 – Anexo 01 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido