

Copyright (c) 2018 LC



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, sendo o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), o que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
- Autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- Autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.

Referência

CAVATON, Maria Fernanda Farah. A fala egocêntrica utilizada pela criança em atividade escolar de escrita. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 51, p. 449-472, 2018. DOI: 10.26512/lc.v23i51.8242.

Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8242>. Acesso em: 16 fev. 2022.

A fala egocêntrica utilizada pela criança em atividade escolar de escrita

Maria Fernanda Farah Cavaton
Universidade de Brasília

Resumo

Neste estudo objetivamos pesquisar a fala egocêntrica utilizada por quatro crianças de seis anos ao soletrar em atividades de escrita livre. A função autoorganizadora dessa fala está embasada na teoria vigotiskiana que discute a relação pensamento e fala. Numa abordagem quali-quantitativa de pesquisa, analisamos três sessões individuais com cada criança gravadas em vídeo, anotando a frequência de uso dessa fala e analisando cada processo de escrita. Os resultados mostraram a construção da escrita como um processo mediado pela relação escrita e fala egocêntrica. A fala egocêntrica de repetir sons de letras favorece a consciência fonêmica e a busca na memória da palavra a ser escrita. Portanto, as falas desempenham funções importantes em atividades escolares.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Fala egocêntrica. Pensamento. Leitura. Escrita.

Private speech in school written activities

Abstract

The aim of this paper is to investigate the private speech used by four children aged six while spelling words in free written activities. The self-organizing function of this speech is based on Vygotsky's theory that discusses the link between thought and speech. In a qualitative-quantitative research approach, we analyzed three individual sessions with each child recorded in video, noting the frequency use of this speech and analyzing each writing process. The results showed the construction of writing as a process mediated by the written relationship and private speech. Two children spoke more and produced more, the other two being one already literate and another little produced. The egocentric speech of repeating letter sounds favors phonemic awareness and the memory search for the word to be written. Therefore, speech plays important role in school activities.

Key words: Child development. Private speech. Thinking. Reading. Writing.

Habla egocéntrica utilizada por niño en actividades de escritura en la escuela

Resumen

Investigamos el habla egocéntrica expresada por cuatro niños de seis años al deletrear palabras en actividades de escritura libre. La función autoorganizadora de este tipo de habla está basada en la teoría vigotiskiana que discute la relación pensamiento y lenguaje. Desde una perspectiva de análisis mixta (cualitativa e cuantitativa), indagamos lo ocurrido en tres sesiones individuales, grabando en vídeo, anotando la frecuencia de uso de este tipo de habla y analizando cada expresión producida en la escritura. Los resultados mostraron la construcción de la escritura como un proceso mediado por la relación entre escritura y habla egocéntrica. Dos niños hablaron más y produjeron más, siendo los otros, uno ya alfabetizado y otra que produjo poco durante la actividad. El habla egocéntrica, repetir sonidos de letras, favorece la conciencia de los fonemas y la búsqueda en la memoria de la palabra a ser escrita. Las hablas egocéntricas desempeñan funciones importantes en las actividades escolares

Palabras-clave: Desarrollo infantil. Habla egocéntrica. Pensamiento. Lectura. Escritura.

Le discours égocentrique utilisé par enfant lors d'activités d'écriture à l'école

Resumé

Nous visons étudier le discours égocentrique utilisé par quatre enfants de six ans alors qu'ils épelaient dans des activités d'écriture libre. La fonction d'auto-organisation de ce discours est basée sur la théorie de Vigotisk qui discute la relation entre la pensée et le langage. Dans une approche de recherche qualitative-quantitative, nous avons analysé trois sessions individuelles avec chaque enfant enregistré en vidéo, en notant la fréquence d'utilisation de ce discours et en analysant chaque processus d'écriture. Les résultats ont montré que la construction de l'écriture est un processus médiatisé par la relation entre l'écriture et le discours égocentrique. Le discours égocentrique de la répétition des sons favorise la conscience phonémique et la recherche, en mémoire, du mot à écrire. Par conséquent, la parole joue un rôle important dans les activités scolaires.

Mots-clés: Développement de l'enfant. Discours égocentrique. Pensée. Lecture. Écriture.

Introdução

Tradições psicológicas têm estudado a fala egocêntrica como função organizadora da ação da criança, especialmente com fundamento na teoria do pensamento e da fala de Vigotski (1987; 1998).

Há duas décadas se desenvolvem pesquisas sobre a relação cognição, comportamento e fala da criança, principalmente em atividades escolares (BERK, 1994; MONTERO; DIOS; HUERTAS, 2001; WINSLER; DIAZ; MONTERO, 1997; WINSLER; FERNYHOUGH; MONTERO, 2009). Além da psicologia sociocultural, os trabalhos sobre a fala egocêntrica na perspectiva cognitivista têm almejado especificar o domínio infantil da função executiva, memória de trabalho, flexibilidade e controle cognitivos. Os achados de pesquisa experimental e correccional apontaram para a linguagem oral, particularmente a fala autodirigida, estar relacionada e ser necessária para o desenvolvimento de níveis elevados das funções acima citadas (MÜLLER et al., 2009). Há também achados relacionando essa fala com desenvolvimento cognitivo social e pensamento em tarefas de pesquisa sobre a teoria da mente. Assim a linguagem auxilia a criança em tarefas de crença falsa, cujo desempenho em

cognição social pode ser melhorado quando ela se utiliza de ferramentas externas, como a fala egocêntrica para realizá-las (CARPENDALE et al., 2009; FERNYHOUGH; MEINS, 2009). Um estudo da neuropsicologia tratou a fala egocêntrica e a fala interna, verificando seus efeitos em diferentes regiões do cérebro por imagens de ressonância magnética e detalhando as correlações neurais dos processos cognitivos como a percepção visual, oral e memória de curto prazo (JONES, 2009).

Uma vez que o objetivo deste artigo é entender porque a criança do primeiro ano do ensino fundamental fala ao soletrar enquanto está escrevendo produções gráficas livres, procuramos entender os processos cognitivos desencadeados pela fala egocêntrica proferida quando a criança repete o som várias vezes para encontrar uma letra e traçá-la nas atividades escolares. Se a fala egocêntrica dirigida aos fonemas parece indicar uma consciência particular de identificação do som de uma determinada letra, de alguma forma, essa sonoridade pode estar armazenada na memória.

Utilizamos neste estudo produções gráficas livres, aquelas relativas a desenhos e escritas iniciais, geralmente, acompanhadas da fala, enquanto instrumento de avaliação do conhecimento da criança adquirido por processos de ensino-aprendizagem de alfabetização/letramento. Desse modo o objeto de nossa pesquisa se encontra na relação fala egocêntrica e escrita inicial. Embora consideremos fundamentais, deixamos de lado algumas questões relativas à alfabetização de crianças pequenas, tais como: método de ensino, classe socioeconômica das crianças, condições materiais da escola e formação de professores. Entretanto, pretendemos contribuir para elucidar as estratégias utilizadas pela criança ao falar os sons das letras para poder grafá-las.

Para tanto, este artigo está organizado em quatro seções, sendo a primeira, a discussão da fala egocêntrica, sobretudo da criança pequena, com função reguladora da ação mental em atividades escolares. A segunda seção traz informações sobre o que parece ser a consciência fonêmica quando a criança tem entendimento da relação som/letra, fonema/grafema. A terceira apresenta nosso estudo empírico com quatro crianças de seis anos em atividade de escrita em momentos individuais com a pesquisadora durante atividades de reconto de história e registro de diálogo sobre animais. Por fim, a quarta seção apresenta e discute a trajetória dos dados, apontando a frequência das falas egocêntricas em atividades de escrita no que diz respeito ao desenvolvimento de cada criança sobre o entendimento do sistema alfabético.

Fala egocêntrica na função autorreguladora

Em trabalhos anteriores encontramos a fala egocêntrica com função organizadora em tarefas de desenho e escrita livre das crianças de seis anos. Nas tarefas de desenho, a criança anunciou o que ia desenhar, como estava desenhando, e narrava a história do desenho. Nas tarefas de escrita, encontramos a fala repetida de fonemas e/ou sílabas para a decifração da letra, o que sugere a busca na memória de qual letra representava determinado som.

É evidente a relevância da fala egocêntrica na realização de tarefas e no desenvolvimento infantil. Essa fala ajuda a criança a pensar e organizar suas atividades mentais, comportamentos e ações (WINSLER, 2009). Assim observar essa fala da criança durante as atividades escolares nos permite analisar as estratégias de que ela se vale para resolver tarefas.

Apesar de denominarmos a fala de egocêntrica não implica o fechamento da criança em si mesma, pelo contrário, ela emite palavras, sons, formas de diálogos no ambiente social com outras crianças e adultos, para depois internalizar essa fala auto-organizadora como fala interna, ou melhor ainda, como pensamento verbal (VIGOTSKI, 1987; 1998).

Considerando a evolução da fala e o papel que desempenha no desenvolvimento infantil, a fala egocêntrica se inicia quando a criança pequena começa a falar e vai diminuindo até a idade escolar. Muitos estudos com pré-escolares têm mostrado que por volta de três anos a criança profere mais falas egocêntricas para organizar suas ações com objetos, tarefas, brincadeiras, desenhos do que as crianças maiores (BARBATO; MIETO, 2015; BERK, 1994; 2006; MONTERO; DIOS; HUERTAS, 2001; WINSLER; DIAZ; MONTERO, 1997; WINSLER; NAGLIERI, 2003). Ainda na perspectiva vigotiskiana, com o passar dos anos há o declínio da fala egocêntrica, uma vez que a criança vai se tornando silenciosa, ainda murmura para resolver seus problemas e realizar coisas e eventos, sugerindo que essa fala se torna internalizada dando lugar ao pensamento verbal. Esse declínio se relaciona, também, com o desenvolvimento da fala social em que a criança vai distinguindo a fala para si e a fala para se comunicar com o outro.

Explicando melhor, os caminhos do desenvolvimento da fala e do pensamento da criança vão sendo traçados nas trocas linguísticas com outros falantes no meio ambiente em que vive. No início, a fala é emocional e pré-intelectual com os sons do balbucio e a emissão de diferentes choros do bebê e o pensamento ainda pré-linguístico. O elo que une e funde essas duas trajetórias é a fala egocêntrica que, ao ser internalizada, se transforma em fala interna, ou seja, o pensamento mediado verbalmente. Esse processo de internalização ocorre com o desenvolvimento das funções mentais que, primeiramente, são compartilhadas com os outros sociais para

depois serem internalizadas e fazerem parte do mundo interno da criança (VIGOTSKI, 1987; 1998).

Destarte, as formas de compartilhamento de significados entre pessoas são mediadas pelos sistemas simbólicos que em nosso estudo, particularmente, é a escrita. Em sala de aprendizagem de escrita, a criança envolvida em atividades escolares partilha saberes com os colegas e a professora e usa múltiplas estratégias, verbal e não verbal, para solucionar as tarefas que lhe são apresentadas. Pode-se observar a criança em atividade de produção gráfica livre se utilizando da fala autodirigida acompanhada de gestos voluntários ou ritmados, atos de desenhar e recitar ou ainda em forma de repetição dos fonemas e/ou sílabas para regular, controlar e rever sua escrita (MENDONÇA, 2015).

Uma questão que se coloca no estudo da fala egocêntrica, especialmente aquela de repetição de fonemas, é se a criança tem consciência do auxílio da utilização da voz alta para identificar o som da letra que quer grafar. Estudos mostram que as crianças entre 3 e 5 anos que mais proferiram falas organizadoras em tarefas difíceis obtiveram melhores resultados no desempenho dessas tarefas, porque perceberam que essa fala estava sendo útil. As crianças mais velhas tiveram mais consciência dessa fala do que as menores (MANFRA, 2009; FLAVELL; WRONG, 2009).

Pautando-nos nessa estratégia de soletração, ou repetição ritmada do fonema em relação à consciência desses sons proferidos para si, vamos procurar entender se essa estratégia utilizada pela criança pode de alguma forma estar estocada em sua memória ao fazer produções gráficas livres.

A fala egocêntrica como soletração

Estudos têm como questão central a consciência fonêmica da criança, uma vez que o sistema alfabético tem um código convencionado entre fonema-grafema (ELKONIN, 2000; MALUF, 2014). Entretanto isso é apenas uma faceta do entendimento da alfabetização. Por isso temos que verificar que além de ser um código, a escrita tem relação entre expressão e compreensão de textos e, sobretudo, é uma forma de comunicação. Consequentemente a criança precisa aprender o para que utilizamos as letras, o como lemos e escrevemos e os efeitos sociais de atos de leitura e escrita.

Assim chamamos de letramento os questionamentos sobre os usos e as funções da escrita como uma ferramenta cultural da humanidade. A leitura e a escrita adquirem significados diferentes entre as pessoas. A criança pequena quando está

aprendendo a leitura e escrita tem compreensões sobre o que são essas letras, sobre a forma como se apresentam e sobre a maneira que estão sendo usadas pelas pessoas. Principalmente, nesta época em que a comunicação acontece digitalmente e globalmente, as estratégias da criança aprendiz da escrita vêm se multiplicando. A criança assiste televisão, usa o computador e o celular com todas as suas funções de comunicação em tempo real, sempre com a presença de letras, seja qual for a forma de comunicação oral, imagética e gráfica. A esse processo chamamos de letramento multimodal.

Essas estratégias utilizadas pela criança se inicia quando ela ainda está na educação infantil. Estudos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; LURIA, 1988; VIGOTSKI, 1998) mostram que os desenhos infantis apresentando significados, bem como a utilização de hipóteses de escrita com caracteres parecidos com letras, são precursores do entendimento da escrita como um sistema semiótico. O grande salto qualitativo no desenvolvimento da escrita é quando a criança descobre que escreve a fala. E no dizer de Vigotski (1998), a partir de então é só aperfeiçoar o método de ensino-aprendizagem.

Então, consideramos que a criança pode desenvolver a consciência de unidades fonéticas para compreender o sistema alfabético por meio de inúmeras experiências específicas: ações sobre as palavras inicialmente faladas e depois escritas, podendo ser construído e estocado na memória durante os momentos de atos de escrita.

Uma explicação possível seria as representações léxicas em forma de imagens alfabéticas poderem ser estocadas na memória. Nesta perspectiva, as letras são aprendidas como símbolos de sons em palavras faladas e, em regras gerais, como consequências da construção da escrita em um processo cognitivo e linguístico desde que a escrita em si seja uma ferramenta também da memória. Quando as crianças aprendem a ler a linguagem impressa, elas podem visualizar o que elas estão dizendo e escutando. Letras em palavras simbolizam segmentos fonéticos que estão juntos, misturados na pronúncia. A soletração e a grafia, mapeiam a fala em dois níveis: léxico e fonético (EHRI, 1984, 2013a, 2013b).

Para uma visão mais ampliada, o léxico representa e organiza o estoque das informações das palavras de uma língua. O léxico pode ser: semântico quando usa os sentidos das palavras; fonológico quando verifica a estrutura da palavra falada e ortográfico quando utiliza as letras da palavra escrita (GOMBERT et al., 2000).

Como estudamos a fala egocêntrica de soletração, nesse caso, nosso referente é a composição que inclui a pronúncia das palavras, sua função sintática e seu significado. No caso da letra (grafema) o referente é a subunidade fonêmica. Sublinhamos as palavras e as letras uma vez que são estas consideradas como as primeiras unidades do sistema de representação visual a serem estabelecidas na memória (EHRI, 1984, 2013b, 2013c).

Uma vez que há mais sons do que letras no sistema alfabético, para o estabelecimento dessa memória, o ensino é responsável por dar à criança pequena acesso às experiências com os variados sons que as letras podem assumir. Todavia, a aprendizagem diferenciada de sons, como uma operação técnica ensinada, não garante o entendimento do sistema fonético, porque requer por parte da criança uma ação consciente das relações entre sons e letras, ou seja, uma reconstrução da forma fonética dos modelos gráficos oferecidos a ela (ELKONIN, 2000).

As experiências variadas a partir de brincadeiras de trava línguas, por exemplo, auxiliam a criança pequena na aquisição da consciência dos sons das palavras proferidas (MENDONÇA, 2015). A utilização de brincadeiras com rimas iniciais e finais são estratégias prévias ao entendimento da estrutura da língua, das palavras e por fim das letras. Essas experiências com a fala vão criando os repertórios da memória a que mais tarde a criança irá recorrer para ler ou escrever uma palavra.

Igualmente, as grafias de palavras são estocadas facilmente na memória. Para ler, por exemplo, há um número grande de palavras armazenadas para serem lembradas. Assim que palavras familiares são visualizadas desencadeiam um processo de lembrança de sua grafia, seu som e seu significado. A repetição de leitura de palavras conecta sua grafia ao seu som na memória (EHRI, 2013c).

Ainda na perspectiva do entendimento da consciência da criança da relação dos sons/fonemas com as letras/grafemas para poder ler e escrever, podemos considerar que ela pode passar por etapas iniciais até atingir a leitura automatizada, fácil e rápida. Assim, de forma gradual e de acordo com o conhecimento que a ela vai possuindo do sistema alfabético, a criança inicia sem reconhecer a relação entre sons e letras, pautando-se apenas na dimensão visual e contextual, até chegar à formação das conexões complexas entre fonemas e grafemas (EHRI, 2013a).

Nesse processo de familiarização, a criança faz hipóteses de escritas que, ao serem observadas, nos revelam seus verdadeiros esforços intelectuais para grafar os sons. A criança levanta a hipótese de que ao grafar um som, que na língua portuguesa é uma sílaba, basta uma letra. Essas tentativas ao serem confrontadas com escritas de norma culta, vão dando subsídios à evolução da escrita da criança, porque ela começa a perceber a necessidade de utilização de mais letras para escrita dos sons das sílabas das palavras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

Portanto, essa aquisição do sistema alfabético vai se ampliando e se aprimorando com a qualidade das informações e materiais oferecidos pelo ensino-aprendizagem de escolas de educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

O estudo empírico com as crianças de seis anos

Ao considerarmos que o presente artigo trata da fala egocêntrica infantil e da soletração como consciência fonêmica, estudamos o processo de aquisição de conhecimento de quatro crianças de seis anos por meio de produções gráficas livres em momentos individuais com a pesquisadora, por ponderarmos que o diálogo com o outro favorece a troca e produção de significados.

Utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa para examinar os processos educativos a partir da psicologia do desenvolvimento. Essa abordagem busca facilitar a descoberta de fenômenos novos e conexões inesperadas e desenvolver conceitos sobre as informações empíricas, além de enfatizar a singularidade do sujeito em desenvolvimento (MEY, 2000). E utilizamos, também, a abordagem quantitativa quando buscamos a frequência em que os tipos de fala egocêntrica com soletração ou não foram proferidos pelas crianças.

Os dados utilizados neste artigo são um recorte de uma pesquisa maior, aprovada em Comitê de Ética da Faculdade de Ciências/UnB, sob o processo nº 099/2007, que envolveu as mães das crianças e, também, os alunos e a professora de uma sala de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma Região Administrativa periférica do Distrito Federal.

As quatro crianças pertenciam às camadas populares da sociedade. Estavam no primeiro ano do ensino fundamental e não havia um método de alfabetização padronizado pela escola. A professora dessas crianças mantinha a organização da sala em mesas de quatro alunos, como na pré-escola e trazia folhas xerocadas para treinar letras. Quando ela lia as palavras que escrevia no quadro, utilizava-se da pronúncia artificial das vogais |É|, |Ó|. Por exemplo: |MÉ-NI-NÓ|.

Os sujeitos da pesquisa foram três meninos Felipe, Daniel e Renato e a menina Clara de seis anos, do primeiro ano do Ensino Fundamental, cujo critério de escolha foi a autorização de suas mães para entrevistá-las.

Gravamos em nossas 12 sessões, três atividades com cada uma das quatro crianças em vídeo com a duração média de 30 minutos, nos meses de agosto, setembro e outubro do ano letivo. As gravações favoreceram a possibilidade de revê-las para a seleção de episódios, que constituem nossa unidade de análise. Portanto, adotamos delimitar e descrever episódios relacionados ao objeto de estudo dentre as situações de diálogo e interação vivenciadas pelos participantes e delimitadas pelo tempo e pelo local (LACASA, 2001; LEMKE, 1990; LINELL, 1998; WELLS, 2003). Os episódios foram selecionados em função da existência de mediação da fala egocêntrica nas produções gráficas livres com foco na sistematização da escrita.

Duas atividades envolveram o reconto de história de literatura infantil, outra, o registro de um diálogo sobre o tema animais. As duas atividades de recontar história,

sessões I e II, nos permitiram verificar o imaginário das crianças bem como seu entendimento do livro na construção de significados e conhecimento por meio das produções gráficas livres. Como é conhecido, o livro de literatura infantil representa uma das principais fontes de alimentação do imaginário da criança (HELD, 1980). Na sessão III sobre escrita livre, o tema animais, sabidamente do interesse da criança, foi utilizado como desencadeador de motivação infantil para fazer as produções gráficas livres baseadas em experiência pessoal.

Escolhemos o primeiro livro: “Cocô de passarinho” pela narrativa simples e pelo tipo de linguajar pouco usual na escola, promovendo um ambiente descontraído e de cumplicidade entre a pesquisadora e as crianças. No segundo livro: “Nós”, a narrativa é mais detalhada e significativa, traz surpresas e desfechos inusitados e desafiadores. Outro fator levado em conta na escolha dos livros foi a excelente qualidade das imagens.

As atividades elaboradas apresentaram situações em que a criança foi solicitada a recontar uma história ou a expressar o conhecimento que tinha sobre um tema, valendo-se do desenho e da escrita. Como procedimento de pesquisa, quando a criança escolhia desenhar, solicitávamos a escrita. As escolhas das crianças e a execução das atividades foram, geralmente, acompanhadas da fala para si ou para o outro, que no caso era a pesquisadora. Assim, procuramos estudar as falas egocêntricas da criança com a função organizadora das ações ao executarem as tarefas.

Trajatória e discussão dos dados

Após a gravação dos vídeos, organizamos as atividades por criança, separamos os episódios em turnos de falas em que as falas egocêntricas se configuraram como organizadoras da ação de desenhar e de escrever o que as crianças estavam realizando. Utilizamos para análise dos turnos de fala a categorização de Montero, Dios e Huertas (2001) que definiram as falas egocêntricas em:

1. Fala Egocêntrica Externalizada Irrelevante (FEEI): a criança fala consigo mesma não estabelecendo relação com a atividade que está desempenhando, podem ser jogos de palavras, repetições, comentários a pessoas ausentes ou inventadas, enunciados, reclamações, cantarolar ou cantar;
2. Fala Egocêntrica Externalizada e Relevante (FEER): inclui comentários para guiar, regular e organizar a própria tarefa; perguntas autocontestadas e leitura em voz alta, soletrar em voz alta enquanto escreve.
3. Manifestações Externalizadas de Fala Interna (MEFI): relevantes à tarefa incluem murmúrios e movimentos de lábios quase imperceptíveis.

Para este trabalho, desconsideramos a categoria FEEL cujos achados foram cantos, onomatopeia e barulhos dos personagens e objetos que não faziam parte da atividade de produções gráficas livres, desenhos e escritas. Na categoria FEER adotamos as subcategorias: Desenho; Leitura ao Escrever; Soletração, sendo que esta última, incluiu os nomes e os sons de letras e/ou sílabas. Para a categoria MEFI foram consideradas as manifestações em relação à atividade de escrita.

Nos episódios relativos ao desenho, anotamos a frequência de falas egocêntricas expressas em frases. Nos referentes à escrita, utilizamos a contagem do número de palavras, uma vez que pensamos na relação do som da palavra, divididas em letras e sílabas ou não, e sua escrita tem relação com o arquivamento na memória na perspectiva de Ehri (1984, 2013b, 2013c).

As sessões de reconto de história desencadearam processos diferentes para a escrita. As produções gráficas livres da primeira sessão de reconto de história desencadearam desenhos. Talvez isso se deva ao fato de ser a primeira atividade que estavam executando para a pesquisadora ou pelo próprio prazer de desenhar inerente a essa faixa etária. Quando solicitados a escrever sobre a história, Daniel e Felipe foram os que escreveram, colocando o título, mesmo verbalizando preferir desenhar. Entretanto, esse quadro se modificou nas atividades seguintes, a escrita passou a fazer parte das produções gráficas livres de todos os sujeitos da pesquisa.

Cada sujeito apresentou suas características pessoais. Clara e Daniel foram os que mais contaram casos de hábitos familiares. Felipe interagiu com a pesquisadora mantendo um jogo de escolha de cores, desafiando-a a descobrir qual cor escolheria. Renato foi o mais tímido e objetivo, pouco falou de si e de seus desenhos e suas escritas. O diálogo com as crianças foi incentivado pela pesquisadora durante a execução das três atividades.

Nossos dados apresentaram a utilização da fala egocêntrica no reconto do entendimento das histórias com função de organizar o desenho e a escrita das crianças. O uso da fala no desenho serviu para compor o cenário das informações vindas da história, organizado pela narrativa oral com sequência lógica própria de um texto literário. Para a escrita, a fala autodirigida veio nomear personagens e elementos da história, bem como fazer a narrativa e o enredo, organizando-se ou não pela soletração fonema/grafema.

A seguir apresentamos, na tabela 1, os resultados das frequências das falas egocêntricas proferidas pelas crianças na execução das produções gráficas livres durante as três tarefas propostas no estudo:

Tabela 1: Frequência de falas egocêntricas proferidas pelas crianças

FE	FEER Desenho (frases)	Fala ao escrever	Soletração	MEFI	TOTAL	%
Clara	1	53	0	10	64	19
Daniel	51	22	16	0	89	26
Felipe	59	17	52	12	140	41
Renato	11	19	4	13	47	14
TOTAL	120	99	70	35	340	100

Fonte: Próprio autor

Na subcategoria desenho, observou-se que Daniel e Felipe usaram mais falas autodirigidas para desenhar do que Clara e Renato. Clara, por exemplo, usou a fala para escrever, sem soletrar ou silabar, diferentemente dos demais que ainda utilizaram dessa estratégia para relacionar sons e letras das palavras.

Apesar de o desenho fazer parte de nosso entendimento de produções gráficas livres e ter sido a atividade gráfica preferida pelas crianças, bem como servir de apoio mnemônico à escrita, concentramos na tabela 2 a frequência de falas egocêntricas específicas sobre a escrita de palavras. Esses resultados precisam ser considerados em relação à produção de escrita de cada criança, uma vez que variam em quantidade, qualidade e em significados próprios para cada uma, assim como em relação à fase de seu desenvolvimento do sistema alfabético:

Tabela 2: Frequência de falas egocêntricas de escrita de palavras das crianças

FE	FEER Fala ao escrever	Soletração	MEFI	TOTAL	%
Clara	53	0	10	63	29
Daniel	22	16	0	38	17
Felipe	17	52	12	81	37
Renato	19	4	13	36	17
TOTAL	111	72	35	218	100

Fonte: Próprio autor

Felipe foi quem mais apresentou falas egocêntricas em relação à escrita, entretanto é Clara que tinha a leitura e escrita automatizadas. Daniel apresentou algumas falas ao escrever, em outras vezes nomeou fonema/grafema ao escrever e utilizou a soletração repetidas de sílabas, do mesmo modo que Felipe. Vamos apresentar e discutir os resultados de cada um dos sujeitos participantes:

Felipe

Começamos por Felipe que apresentou a maior porcentagem, 39%, de todas as falas

proferidas e 37% das exclusivamente de escrita. Evidenciamos a evolução da aquisição de sua leitura e escrita nesses três meses de pesquisa na tabela 3:

Tabela 3: Frequência de falas egocêntricas de escrita de palavras de Felipe por atividade

FE	FEER		MEFI	TOTAL	%
	Fala ao escrever	Soletração			
Reconto de história 1	5	4	0	9	11
Reconto de história 2	8	40	0	48	59
Escrita sobre animais	4	8	12	24	30
TOTAL	17	52	12	81	100

Fonte: Próprio autor

Sua primeira escrita foi uma tentativa de escrever o som das palavras. Para escrever o título “Cocô de Passarinho” falou: “Então eu vou escrever. CO é o Ó; D; PA (coloca um A) SSA, SSA de novo o A; RI I; NHU, outro I – dois I”. Felipe fez a seguinte escrita: ODAAIL como havia falado. Felipe utiliza a hipótese de uma só letra basta para escrever uma sílaba.

Felipe começou a desenhar uns passarinhos em silêncio, depois começar a falar PIU, PIU, escreveu para esses sons as letras I I, como mostra a figura 1. Ele continua a falar PIU, PIU, PIU, imitando o diálogo do livro e o abrir dos bicos gesticulando com o abrir e fechar dos dedos.



Percebe-se que Felipe estava consciente dos sons das vogais, sem ainda perceber os fonemas consonantais e, por conseguinte, sem fazer relações mais sutis entre os fonemas das palavras e os grafemas correspondentes.

Felipe apresentou mais falas egocêntricas na segunda atividade de reconto. Houve um salto qualitativo em seu desenvolvimento, pois após desenhar várias cenas da

narrativa da história que lhe foi contada, ele disse: “vou olhar a história”. Olhou seus desenhos e começou a escrever soletrando em voz alta. Com pronúncia artificial produziu uma frase e a leu. Desse modo produziu muitas palavras formando um texto de 15 frases, além do título “Nos”. Por exemplo, para a primeira frase foi: Todo mundo riu da Melissa, falou: “TÓDUDUDU MU MA DÓ DÓ RII DA MÉ MA MÉ LI LI SA SA”, escrevendo: “TODUMUDURIDAMELIZA”

Um fato interessante aparece nesse relato, a personagem se chamava Mel que por uma associação de memória, Felipe relacionou com a prima Melissa e passou a utilizar esse nome na escrita da história. Esse fato nos sugere que as estratégias que fazem as crianças lembrar dos sons podem ser variadas e familiares.

Verifica-se a utilização de sílabas para sons das palavras ao invés de sons de vogais para as letras como na primeira atividade. Ele ainda tem de lidar com a separação das palavras semanticamente.

Os estudos sobre segmentação consideram que as crianças segmentam as palavras, não pelo valor semântico, mas por outros aspectos que podem variar de criança para criança, por exemplo, como as sutilezas dos sons das palavras no conjunto da frase que o adulto alfabetizado não percebe, ou elas separam subpartes de palavras que já conhecem de uma palavra que estão escrevendo (ABAURRE, 1992; CAPRISTANO, 2007).

Finalmente, na última atividade, outro salto desenvolvimental quando temos escritas com o surgimento das Manifestações de Fala Interna, em que seu ato de escrita foi silencioso com grafias mais elaboradas. Ao errar, apagou, corrigindo-se e demonstrou maior entendimento do sistema alfabético. Na figura 2 vemos a escrita para a frase “Leão trisca, come carne fresca.



Figura 2: Felipe Animais

Em suma, Felipe apresenta mais falas egocêntricas que os demais colegas. Dada à evolução no entendimento de escrita apresentada pelo menino, inferimos que sua fala autodirigida de repetição do som o auxiliou no processo de entendimento do sistema alfabético. Poderíamos dizer que na perspectiva de Ehri (1984) Felipe partiu do entendimento parcial para um mais elaborado, porém essa autora se respalda no método fônico de alfabetização. Entretanto, a escrita livre aplicada nesta pesquisa permitiu ao menino apresentar hipóteses para desenhar e escrever, sempre acompanhadas de falas egocêntricas. Essa prática está baseada na abordagem metodológica que considera o letramento e o conhecimento sobre letras e sons trazidos das experiências vividas pela criança para a aula.

Nessa perspectiva mais ampla de letramento multimodal, Felipe utilizou de várias estratégias para relacionar sons e letras desde a repetição dos sons das sílabas até os gestos dos dedos para imitar os bicos e associação dos nomes Mel e Melissa. Passou dos sons vocálicos para os sons consonantais, percebendo as complexas ligações entre fonemas e grafemas. Felipe tem ainda de lidar com as segmentações semânticas entre as palavras.

Clara

Clara não fala enquanto desenha, suas falas egocêntricas de escrita foram dizer o que ia escrevendo em voz alta. Apresentou manifestações externalizadas da fala interna e escreveu várias palavras em silêncio. Isso nos remete a teoria de Vigotski (1987), quando ele trata da internalização da fala egocêntrica em pensamento verbal, ou fala interna. Nessa fase, a fala outrora em volume alto, passa a ser somente murmúrios e/ou movimentos labiais, sob o princípio do pensamento autístico, justificando a importância da fala egocêntrica para o desenvolvimento humano.

Na tabela 4, a seguir, apresentamos as frequências de suas falas egocêntricas em cada atividade:

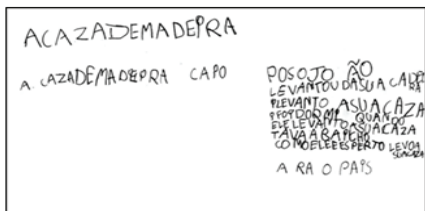
Tabela 4: Frequência de falas egocêntricas de escrita de palavras de Clara por atividade

FE		FEER			Clara por atividade	
		Fala escrever	ao Soletração	MEFI	TOTAL	%
Reconto história 1	de	0	0	0	0	0
Reconto história 2	de	45	0	0	45	71
Escrita animais	sobre	8	0	10	18	29
TOTAL		53	0	10	63	100

Fonte: Próprio autor

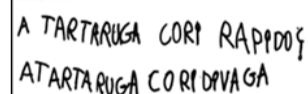
Clara utilizou o desenho no reconto da história 1 demonstrando entender e reproduzir a história em apenas uma cena. Usou também a fala comunicativa para demonstrar outros conhecimentos, contar dos familiares, de seus passarinhos e dos assuntos de casa. Seu nome foi escrito silenciosamente.

No reconto 2, Clara teve seu maior desempenho em produção de escrita livres relacionadas com falas egocêntricas. A menina ficou em silêncio alguns instantes, depois escreveu sem falar e leu o título de sua história: “A casa de madeira”. Para a escrita da figura 3, Clara foi falando ao escrever: “A casa de madeira caiu, pois, o João levantou a sua casa e foi dormir. Quando ele levantou, a sua casa estava abaixo. Como ele é esperto, levou sua casa para o país”. Clara perguntou como se escrevia a palavra “quando”, e “abaixo” deveria usar X ou CH. Foi orientada a pensar no som. Após alguns segundos, escreveu “quando” corretamente e “abaixo” com CH, o que nos pareceu fazer uso de sua memória léxica auxiliada pela fala interna que a menina aparenta ter, quando escreve rapidamente sem falar.



A CAZADEMADEIRA
A LAZADEMADEIRA CAPO
POSOJO JO
LEVANTOU DASUA CASA
LEVANTO ASUA CAZA
TEM O OMI QUAI CAZA
EUE LEVANTO QUAI CAZA
TAVA A RA TICO LEVOI
CO MOLEIS PER TO LEVOI
A RA O PAIS

Figura 3: Clara Reconto 2



A TARTARUGA CORRE RAPIDOS
ATARTARUGA CORRE DEVAGA

Figura 4: Clara Animais

Para a atividade de escrita sobre animais, A FEER foi usada para orientar a escrita na figura 4: “A tartaruga corre rápido? A tartaruga corre devagar”. Escreveu também “A GIRAFA COME O QUE? A GIRAFA COME MOSCAS MAS FOLIA” mexendo os lábios, o que evidencia a evolução de sua fala interna, além de resolver os problemas anteriores de segmentação.

Clara demonstrou, em suas produções gráficas livres, conhecimento prévio do assunto de animais e de pontuação de frase. A organização do texto de Clara teve a mediação instrumental do tipo pergunta/resposta. Além disso, Clara mostrou consciência de como funciona o sistema alfabético e organização de texto, faz uso da memória para as conexões complexas entre fonemas e grafemas. Na última atividade superou os problemas de segmentação semântica de palavras.

Daniel

Daniel foi a criança que mais preferiu desenhar a escrever, além de gostar de conversar enquanto desenhava. Nas três atividades, depois de muito desenhar e conversar sobre outros assuntos. As produções de escritas das atividades em que utiliza a fala egocêntrica estão apresentadas na tabela 5:

Tabela 5: Frequência de falas egocêntricas de escrita de palavras de Daniel por atividade

FE	FEER			TOTAL	
	Fala ao escrever	Soletração	MEFI		%
Reconto de história 1	4	2	0	6	16
Reconto de história 2	3	6	0	9	24
Escrita sobre animais	15	8	0	23	60
TOTAL	22	16	0	38	100

Fonte: Próprio autor

Na primeira atividade, depois de desenhar, escreveu seu nome e o título da história. Falava enquanto escrevia: “Ó V Ó. Então fica como? ÓVÓ. DI, DI, DI, eu me esqueci a letra, DI, DI, D, D, D. Eu acho que é o I, I. PA, PA, PAS-SA-RI-NHO. PA é o P, né? A, PA. Agora é o PASSA SSSSS S. Agora é o PASSA. OVO DE PASSARI I NHÓ o Ó”. Desse modo escreveu: “OVO I PASIO”. Nesta atividade, Daniel fez um exercício intensivo de buscar na memória a conciliação fonema/grafema pela estratégia de repetição do som para uma letra e parava quando o encontrava e o grafava. Também Daniel apresentou consciência dos sons de algumas letras, por ele conhecidas e teve conhecimento parcial da leitura e escrita porque colocava os valores sonoros das vogais das sílabas das palavras desconhecidas.

Daniel apresentou salto qualitativo no entendimento da leitura e da escrita na atividade de reconto 2, mesmo tendo desenhado mais do que escrito. Quando desenhou um personagem da história, Kiko, escreveu falando para soletrar a relação fonema/grafema: “Vou fazer o nome dele. QUI, QUI - CA, QUE, QUI, O QUE e o I, QUI, QUI, o C e o I; CO - CO. O C e o O”. O resultado foi: “CICO”. Continuou a desenhar e ao final falou “E-RRA U-MA VE-VE-IIZ” quando escreveu: “ERAUMAVIS”. Escreveu o título da história silenciosamente “NO”. Alguns minutos depois, verificou ter escrito errado e acrescentou um S, de “NOS”.

Na atividade de escrita sobre animais, Daniel apresentou mais escrita relacionada à fala. A Fala Externalizada Egocêntrica e Relevante foi usada para anunciar o que ia desenhar e acompanhar a escrita bem-sucedida: E-LE-FA-FA-FAN-TE; SO-CO-RRRO; PO-PO-U-VO; BA-BA-LE-IA-OR-CA”. Falou também as frases: “EU GOS-TO DE A-NI-MAL” e “A BA-LE-IA E-LA VI-VE NO DO-CE-LAR” apresentadas nas figuras 5 e 6, respectivamente:

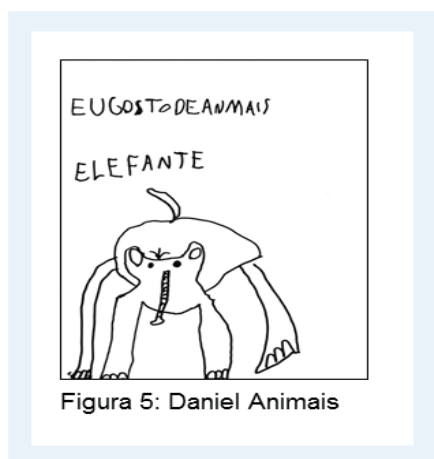


Figura 5: Daniel Animais

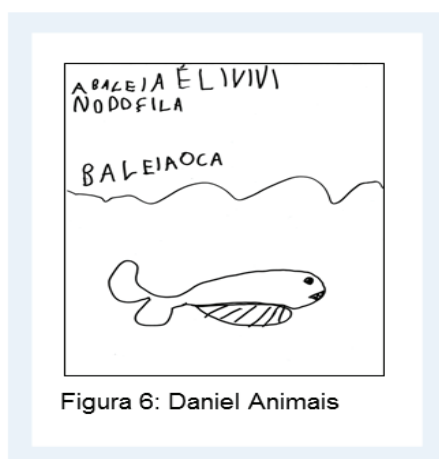


Figura 6: Daniel Animais

Evidenciamos nesses resultados que o Daniel utilizou práticas de ensinamento do sistema alfabético sobre a forma de escrever seu nome e sobrenomes soletrados letra a letra quando utilizou a expressão “espacinho” para separar as palavras. Muito embora Daniel não transferiu esses conhecimentos para todas suas escritas livres, uma vez que fez algumas segmentações indevidas de palavras. Nota-se a evolução das escritas iniciais para as últimas grafadas, quando aplicou combinações mais complexas da relação fonema/grafema.

Renato

Consideramos a construção de conhecimento do Renato objetiva e direta, fez suas produções gráficas livres sinteticamente e sem muita conversa, colocando o conhecimento do livro ou dos animais. Apresentamos os resultados de suas três atividades na tabela 6 a seguir:

Tabela 6: Frequência de falas egocêntricas de escrita de palavras de Renato por atividade

FE	FEER		MFI	TOTAL	%
	Fala ao escrever	Soletração			
Reconto de história 1	0	0	0	0	0
Reconto de história 2	19	0	8	27	75
Escrita sobre animais	4	0	5	9	25

TOTAL 23 0 13 36 100

Fonte: Próprio autor

Na primeira atividade, sem falas egocêntricas, mas apresentou fala comunicativa ao contar sua narrativa apontando os desenhos que fizera. Renato aplicou sua maneira de desenhar figuras com pernas de palito e usou a mediação instrumental como se organizasse seu texto, colocando as figuras à esquerda da folha e as linhas de separação entre as figuras, compondo as cenas da história.

O maior desempenho relacionando falas egocêntricas e escritas de Renato foi no reconto 2. Primeiramente disse que iria escrever, depois mudou para desenhar a história que chamou de “Kiko e a Mel”, sem escrever. Ele novamente colocou as linhas no seu papel, no sentido horizontal. E começou a desenhar em silêncio. Desenhou sucintamente e quando solicitado a escrever, Renato anunciou sem soletração a primeira frase conforme escrevia: “QUICO ANDAVA COM A BICICLETA”; murmurando escreveu: “O MEL E AS ABELHINHAS PEGANDO”. Voltou a falar para escrever: “A VACA CORRENDO ATRÁS DE MEL”; “A MEL E A BICICLETA VOANDO” e na outra linha “VOANDO NO CÉU”, figura 7.

Suas produções foram tentativas de escrita, sem encontrarmos palavras inteiras ou ao menos sílabas reconhecíveis. Sua perspectiva de leitura e escrita ainda é visual, quando prepara a folha para desenhar e escrever. Renato fez associações, nem sempre corretas, como apoio à memória. Por exemplo, o nome da personagem Mel o levou a lembrar de abelhas, entretanto na história eram borboletas. Já o nome de Kiko, Renato e as demais crianças não esqueceram, supomos que elas fizeram associação ao personagem com o mesmo nome de um seriado de TV que há décadas é popular entre as crianças.



Figura 7: Renato Reconto 1

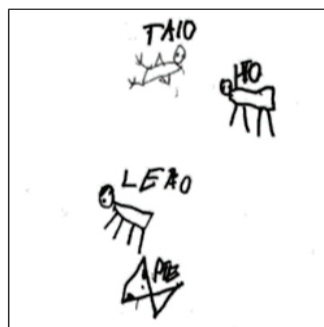


Figura 8: Renato Animais

Na atividade de escrita de animais, Renato desenhou e escreveu os nomes dos animais e, depois, leu cada um: passarinho, golfinho, leão, peixe, figura 8; e, outros animais

em outras folhas. Sua escrita livre de algumas palavras acompanhou o som da sílaba colocando apenas uma letra e o nome já memorizado de leão.

Finalmente, Renato iniciando o entendimento da escrita, sobretudo das relações existentes entre fonemas e grafemas de nossa língua. Tem consciência de sons das vogais. Seus avanços, mesmo que pequenos aconteceram quando na última atividade escreve consoantes e uma palavra de memória. Assim o entendimento de escrita que o menino tem indica a possibilidade de ele não apresentar ainda as falas de soletração. Os outros dois meninos, desde o início falavam alto decompondo os sons das sílabas e a fala de soletração pode tê-los ajudado a ter consciência do som falado.

Entretanto Renato fez pouco uso da fala egocêntrica, mesmo tendo apresentado murmúrios, ele foi incapaz de escrever as combinações entre os sons e letras complexas das palavras.

Conclusão

Verificamos existir construção de conhecimento de escrita por um processo de desenvolvimento mediado pela relação desenho, escrita e fala. Os desenhos tiveram um papel primordial nesse processo, as crianças primeiramente o utilizaram para depois escrever. Isso mostrou que por meio do desenho, as crianças incorporaram os significados das histórias ou das informações sobre os animais aos elementos advindos de experiências vividas e de conhecimentos prévios desses assuntos ou de extrapolações comuns ao imaginário infantil. Portanto, o desenho expressou os conteúdos, funcionando como dispositivo mnemônico do conhecimento que a criança tinha ou que foi adquirido no diálogo.

A fala egocêntrica se relacionou diretamente com a consciência fonêmica quando as crianças soletraram, falavam o som durante o ato de escrever. Felipe e Daniel proferiram falas egocêntricas na subcategoria de soletração e apresentaram desenvolvimento acentuado da escrita nos três meses de pesquisa. Começaram cientes dos sons vocálicos das palavras que queriam escrever para evoluir para a compreensão de sílabas e frases, cada vez mais próximas da grafia correta de língua portuguesa. Felipe chegou a produzir textos.

As crianças que menos apresentaram falas egocêntricas, de um lado, Daniel, que preferiu desenhar a escrever, porém tendo suas últimas escritas bem próxima do entendimento do sistema alfabético, de outro, Renato que menos falou, apesar de apresentar manifestações da fala interna, menos soletrou em voz alta foi o que apresentou o menor entendimento da leitura e escrita.

No desempenho das crianças, a relação da fala egocêntrica em transformação em

fala interna ou pensamento verbal (VIGOTSKI, 1987) com a pronúncia das palavras, sugere que a repetição dos sons das letras favorece a consciência e a percepção fonêmica, estocagem e a busca da na memória da palavra a ser escrita. O que nos leva a concluir que as escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental precisam levar em conta o processo ensino-aprendizagem dos sons das letras, sílabas e palavras, de forma lúdica e sistemática, e as manifestações dos tipos de falas das crianças, porque nem sempre elas estão apenas conversando.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In : KATO, Mary (Org.). *a concepção da escrita pela criança*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores,1992, p. 135-142.

BARBATO, Silviane B.; MIETO, Gabriela M. O brincar, a construção de conhecimentos e a convivência. In: SILVA, Daniele N. H.; ABREU, Fabrício S. D. *Vamos brincar de que? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Summus, 2015, p. 91-110.

BERK, Laura. Why children talk to themselves. *Scientific American*, p. 78-83, 1994.

BERK, Laura. *Child development*. 7. ed. Boston: Allyn and Bacon, 2006.

CAPRISTANO, Cristiane Carneiro. *Segmentação na escrita Infantil*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CARPENDALE, Jeremy et al. Talking and Thinking: The role of speech in social understanding. In: WINSLER, Adam; FERNYHOUGH, Charles; MONTERO, Ignacio. *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 83-94.

ELKONIN, Daniell B. How to Teach Children to Read. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 37, n. 6, November-December, p. 93-117, 2000.

EHRI, Linnea C. How Orthography Alters Spoken Language Competencies in Children Learning to Read and Spell. In: DOWNING, John; VALTIN, Renate. *Language Awareness and Learning to Read*. Volume 17 of the series Springer Series in Language and Communication. New York: Springer-Verlag, 1984, p. 119-147.

EHRI, Linnea C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF; Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Claudia. *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler*. Porto Alegre: ArtMed, 2013a.

EHRI, Linnea C. Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. *Scientific Studies of Reading*, DOI: 10.1080/10888438.2013.819356, 18:1, p. 6-21. 2013b. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10888438.2013.819356>>. Acesso em: mar. 2015.

EHRI, Linnea C. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. (Orgs.). *A Ciência da Leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013c.

FLAVELL, John H.; WRONG, Adrian A. Young children's knowledge about overt and covert private speech. In: WINSLER, Adam; FERNYHOUGH, Charles; MONTERO, Ignacio. *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 143-149.

FERNYHOUGH, Charles; MEINS, Elizabeth. Private Speech and theory of mind: Evidence for developing interfunctional relations. In: WINSLER, Adam; _____; MONTERO, Ignacio. *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 95-104.

FERREIRO, Emilia; Teberosky, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: ArtMed, 1986.

HELD, Jaqueline. (1980). *Imaginário no poder: As crianças e a literatura fantástica(o)*. São Paulo: Summus.

JONES, Simon R. The neuropsychology of covert and overt speech: implications for the study of private speech in children and adults. In: WINSLER, Adam; FERNYHOUGH, Charles; MONTERO, Ignacio. *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 69-80.

LACASA, Pilar. *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

LEMKE, Jay L. *Talking science: language, learning and values*. Londres: Ablex Publishing 1990.

LINELL, Per. *Approaching Dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical*

perspectives. Philadelphia: John Benjamins B. V, 1998.

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev S., LURIA, Alexander R., LEONTIEV Alexei. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora da USP, 1988.

MALUF, Maria Regina. Aprendendo a ler e a escrever em português do Brasil: Contribuições de pesquisas de avaliação e de intervenção experimental. In: PINHEIRO, Jaima. (Org.). *Alfabetização em países de língua portuguesa: pesquisa e intervenção*. Curitiba: CRV, 2014, p. 22-50.

MANFRA, Louis. Preschool children's speech Awareness and theory of speech. In: WINSLER, Adam; FERNYHOUGH, Charles; MONTERO, Ignacio. *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 134-142.

MEY, Günter. Qualitative research and the analysis of processes. Considerations towards a "qualitative developmental psychology". *Forum: qualitative social research* v. 1, n. 1, p. 1-18, 2000. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net>. Acesso em: dez. 2008.

MENDONÇA, Júlia Escalda. A musicalidade comunicativa em processos de construção de conhecimento de crianças de seis anos. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MONTERO, Ignacio; DIOS, M. J.; HUERTAS, J. A. El desarrollo de la motivación en el contexto escolar: un estudio a través del habla privada. *Estudios de Psicología*, v. 22, n. 3, p. 305-318, 2001.

MÜLLER, Ulrich et al. The executive functions of language in preschool children. In: WINSLER, Adam; FERNYHOUGH, Charles; MONTERO, Ignacio. *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 53-68.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, Lev S.. *A formação social da mente: 6. ed.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WELLS, Gordon. *Dialogic Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press, 2003.

WINSLER, Adam. Still to ourselves after all these years: A review of current research on private speech. In: WINSLER, Adam; FERNYHOUGH, Charles; MONTERO, Ignacio. *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-*

regulation. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 3-41.

WINSLER, Adam; DIAZ, R. M.; MONTERO, Ignacio. The role of private speech in transition from collaborative to independent task performance in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 12, p. 59-79, 1997.

WINSLER, Adam; NAGLIERI, J. Overt and Covert Verbal Problem-Solving Strategies: Developmental Trends in Use, Awareness, and Relations With Task Performance in Children Aged 5 to 17. *Child Development*, v. 74, n. 3, p. 659-678, 2003.

WINSLER, Adam; FERNYHOUGH, Charles; MONTERO, Ignacio. *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*. Introduction. New York: Cambridge University Press, 2009, p. xi-xvii.