

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CAMPUS DE MARÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA LAURA RIBEIRO DA SILVA

**LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
Implicações da Teoria Histórico-Cultural**

Marília/SP

2016

Ana Laura Ribeiro da Silva

**LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
Implicações da Teoria Histórico-Cultural**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/ Campus de Marília, na área de concentração Ensino na Educação Brasileira – Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Fevereiro – 2016

Silva, Ana Laura Ribeiro da.

S586l Leitura na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural / Ana Laura Ribeiro da Silva. – Marília, 2016  
169 f. ; 30 cm.

Orientador: Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2016.

Bibliografia: f. 162-167

1. Educação de crianças. 2. Leitura. 3. Freinet, Método de educação. I. Título.

CDD 372.21

ANA LAURA RIBEIRO DA SILVA

**LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
Implicações da Teoria Histórico-Cultural**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/ Campus de Marília, na área de concentração Ensino na Educação Brasileira – Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens para obtenção do título de Doutor em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (Orientadora)

---

Dra. Fabiane Veradi Burlamaque (UPF – Passo Fundo – RS)

---

Dra. Maria Amélia Dalvi (UFES – Vitória – ES)

---

Dra. Elieuzza Aparecida de Lima (UNESP – Marília – SP)

---

Dra. Renata Junqueira de Souza (UNESP – Presidente Prudente – SP)

DATA: 17/02/2016

#### À MINHA MÃE

Àquela que em todos os momentos confiou em mim, que sonhou com cada sonho meu, que percorreu, lutou, chorou e alegrou-se com cada instante dessa longa jornada...

Mãe, onde quer que esteja... estás aqui, vences comigo mais uma batalha... Saudades...

#### AOS MEUS FILHOS

Àqueles que a cada dia me ensinam a humanização e a concretização de tantas teorias.

Àqueles com quem deixei de viver a intensidade de muitos momentos... do filminho, do desenho, da risada por nada... que passaram enquanto eu estudava...

Que eu possa viver a alegria de seus sorrisos cada vez mais intensos como o próprio processo de humanização que se consagra em vocês a cada dia... Amo muito vocês!!!!



## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, pela confiança em mim e no meu trabalho, por sua paciência, partilha, palavras certas, apoio e amizade.

À minha família, por me apoiar e compreender as minhas ausências.

Ao meu esposo, Fernando, amigo e incentivador desde o princípio.

À minha irmã Isabel, amiga, que incondicionalmente me apoiou.

À minha sobrinha Thayane, que conquista a cada dia seu próprio espaço e me demonstra o poder da determinação.

Aos amigos Eli e Val, pela acolhida e pela partilha dos diferentes momentos que cercearam essa caminhada.

Às amigas Bia e Andrea, pela humanidade e pelos “amendoins” que rebatiam a canseira e alimentavam os ânimos nos desabafos.

À Professora Suely Amaral Mello, amiga, que me apoiou desde a graduação e me propiciou o conhecimento da Teoria Histórico-Cultural.

Às Professoras da banca de qualificação: Elieuzza Ap. de Lima e Sandra Franco, pela leitura atenta que fizeram do trabalho e as sugestões para a versão final.

À Professora Stela Miller, que desde a graduação me ensina o caminho da humanização, do compromisso e da dedicação. Muito obrigada pelo olhar atento e as sugestões pertinentes para a versão final.

Aos Gestores Rita Pieruzzi, Leninha Oliveira, Cida Garcia e Luiz Costa Junior, que possibilitaram a realização desta pesquisa, acolheram-me com carinho e comprometeram-se com todo o percurso realizado.

A todos os profissionais da escola investigada, pelo respeito e pelo carinho com que fui recebida com minhas ideias e propostas que muitas vezes bagunçaram suas rotinas.

À Professora Gabriela Ferreira, amiga e parceira no dia a dia, pelo olhar atento, pela amizade e pelas conversas.

Às Professoras Cintia Galatro e Daiane Rabelo, pelo olhar atento das revisões e pela preocupação acolhedora com as minhas necessidades.

Aos queridos Professores do Centro de Apoio Pedagógico e Formação Continuada (CAPFC), por compartilharem comigo as angústias, os encontros e encantamentos da busca dos sonhos na Educação Brasileira.

Às crianças que fizeram parte da pesquisa e às suas famílias, pelos sonhos partilhados, as conquistas realizadas e a alegria do viver que me ensinaram.



## RESUMO

O presente texto apresenta o resultado da pesquisa de doutorado intitulada “Leitura na Educação Infantil: implicações da *Teoria Histórico-Cultural*”, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília/SP. Nesta pesquisa, busco analisar a prática educativa de leitura acompanhada por dois anos consecutivos com uma turma de crianças em idade pré-escolar na rede municipal de Cubatão (SP) sob o enfoque das implicações pedagógicas da *Teoria Histórico-Cultural*. Orientada por estudos anteriores, inquietou-me a indagação: quais as diretrizes para um trabalho educativo com a leitura que contemple as implicações pedagógicas da *Teoria Histórico-Cultural*? Com base nessa indagação, essa investigação visa analisar a prática educativa de leitura desenvolvida com crianças em idade pré-escolar. Dessa análise, visa-se compreender as diretrizes que subsidiem uma proposta de trabalho com a Leitura na Educação Infantil, de forma que não antecipe a escolaridade e que possibilite um aprendizado não mecanizado, mas desenvolvendo as potencialidades humanas na criança. A prática pedagógica desenvolvida e registrada baseou-se nas Técnicas de Ensino de Célestin Freinet e foram realizadas pela pesquisadora como professora junto à Rede Municipal de Cubatão/SP. Os procedimentos metodológicos se pautaram em estudos bibliográficos, registros e reflexão sobre a própria prática educativa, e análise desses registros à luz das implicações pedagógicas da *Teoria Histórico-Cultural*. Como considerações finais, é possível destacar que, na Educação Infantil, o ensino pautado nas técnicas Freinet contempla as Implicações Pedagógicas da *Teoria Histórico-Cultural* e possibilita à criança a apropriação da Leitura como objeto cultural da Humanidade de forma não mecanizada, mas que responda às necessidades infantis.

**Palavras-chave:** Leitura. Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

This text presents the result of a doctorate thesis entitled “Reading in child Education: implications of the Cultural Historical Theory”, together with the postgraduate Program in Education of the Faculty of Philosophy and Humanities, UNESP, Marília/SP. In this research, I aim to analyse the reading educational practice accompanied for two consecutive years with a class of preschool children at the municipal network of Cubatão (SP), regarding the pedagogical implications of the Cultural Historical Theory. Guided by previous studies a question disturbed me: What are the curricular reading guidelines that cover the pedagogical implications of the Cultural Historical Theory? Based on that question, this investigation aims to analyze the educational reading practice developed with preschool children. Through this research seeks to understand the curricular guidelines that subsidize a task proposal with reading in preschool so that schooling is not premature and provides non-mechanized learning, but evolves human potentials in children. The pedagogical practice developed and registered was based on the learning techniques of Célestin Freinet and were applied by the researcher working as a teacher at the municipal network of Cubatão/SP. The methodological procedures were guided by bibliographic studies, recording and reflection on the educational practice and the analysis of these recordings related to the pedagogical implications of the Cultural Historical Theory. Regarding the concluding considerations, it is possible to highlight that: in Child Education, learning grounded by Freinet techniques are to the implications of the Cultural Historical Theory and enable the child to view reading as a non-mechanized human cultural object, but related to children’s needs.

Keywords: Reading. Child Education. Cultural Historical Theory.

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01 – Arquivo dos registros do <i>Jornal Escolar</i> .....	32
Ilustração 02 – Atitudes de leitor de leitor de uma criança de cinco anos....	47
Ilustração 03 – Atitudes de leitor e ouvinte em roda de conversa .....	48
Ilustração 04 – Projeto “Vamos Ler” .....	50
Ilustração 05 – Registro de Leitura em casa .....	50
Ilustração 06 – Registro das famílias sobre a Leitura em casa .....	52
Ilustração 07 – Observação da germinação dos feijões em Roda de Conversa .....	59
Ilustração 08 – Roda de Conversa sobre as plantas observadas .....	60
Ilustração 09 – Plantas observadas .....	60
Ilustração 10 – Exemplo de atividade compartilhada entre os professores .....	96
Ilustração 11 – Exemplo das marcas observadas no <i>Jornal Escolar 1</i> .....	98
Ilustração 12 – Exemplo das marcas observadas no <i>Jornal Escolar 2</i> .....	98
Ilustração 13 – Desenho – traços pré-representativos .....	104
Ilustração 14 – Desenho Livre 1 .....	106
Ilustração 15 – Desenho Livre 2 .....	107
Ilustração 16 – Faz de conta .....	111
Ilustração 17 – Objetos substitutos .....	112
Ilustração 18 – Escrita da Correspondência .....	117
Ilustração 19 – Texto da Correspondência .....	118
Ilustração 20 – Autoria .....	119
Ilustração 21 – Ida à Agência dos Correios .....	119
Ilustração 22 – Correspondência recebida dos amigos de Garça/SP Parte 1 .....	121
Ilustração 23 – Correspondência recebida dos amigos de Garça/SP Parte 2 .....	122
Ilustração 24 – Correspondência de Santa Cruz do Rio Pardo/SP Parte 1 .....	124

Ilustração 25 – Correspondência de Santa Cruz do Rio Pardo/SP	
Parte 2 .....	125
Ilustração 26 – Produção do Pirulito .....	126
Ilustração 27 – Nomes dos correspondentes .....	128
Ilustração 28 – Produção de uma página do livro .....	131
Ilustração 29 – Escrita pictográfica .....	132
Ilustração 30 – Roda de conversa e exposição das notícias ou novidades .....	142
Ilustração 31 – Registro .....	143
Ilustração 32 – Uso do computador .....	145
Ilustração 33 – Página do Jornal Escolar 1 .....	148
Ilustração 34 – Página do Jornal Escolar .2 .....	148
Ilustração 35 – Página do Jornal Escolar 3 .....	149
Ilustração 36 – Relatório coletivo de passeio .....	150
Ilustração 37 – Livro da Vida .....	152
Ilustração 38 – Página do Livro da Vida .....	153
Ilustração 39 – Plano de trabalho .....	155

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
1 PERCURSOS DE PESQUISA: CAMINHOS E ESCOLHAS .....	18
1.1 A Pesquisa: Escolhas Conceituais .....	18
1.2 Pesquisa: Caminhos Metodológicos .....	22
1.3 Caracterização da Escola .....	25
1.4 Caracterização da Turma .....	27
1.5 O trabalho Pedagógico: as Técnicas Freinet .....	29
1.5.1 Roda de Conversa .....	30
1.5.2 Jornal Escolar .....	31
1.5.3 Aula Passeio .....	32
1.5.4 Cantos .....	33
1.5.5 Livro da Vida .....	34
1.5.6 Projetos .....	34
2 LEITURA: ATIVIDADE E EXPRESSÃO HUMANAS .....	36
2.1 Linguagem Escrita: objeto cultural .....	37
2.2 O que é Ler .....	40
2.3 Ler e Dizer: Diferenças e Especificidades .....	43
2.4 Ler para a criança: importância e motivações .....	46
3 O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO .....	54
3.1 Humanização em Freinet .....	64
3.2 Aprendizagem e desenvolvimento .....	68
3.3 O conceito de atividade .....	72
3.3.1 A estrutura da atividade .....	76
3.4 O desenvolvimento da Criança de 4 a 6 anos .....	84

4 APROPRIAÇÃO DA LEITURA PELAS CRIANÇAS .....	94
4.1 A Representação pelo Desenho .....	102
4.2 A Representação pelo Faz de conta .....	108
4.3 Linguagem Escrita: apropriação da representação .....	114
5 A PRÁTICA EDUCATIVA:	
AS BASES DA E NA EXPRESSÃO INFANTIL .....	136
5.1 A Expressão Infantil .....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	158
REFERÊNCIAS .....	162
ANEXOS .....	168

## INTRODUÇÃO

Como pesquisadora (RIBEIRO, 1999; SILVA, 2004) e na própria prática docente, percebo uma crescente preocupação voltada ao processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças já na Educação Infantil. Essa preocupação tem sido demonstrada em várias pesquisas (BARROS, 2014; COUTO, 2007; LIMA, 2001; 2005; RIBEIRO, SASSO, 1999; SILVA, 2009; VALIENGO, 2008) e está marcada pela antecipação dos processos de escolarização pelo treino do traçado de letras e números.

O trabalho pedagógico com a linguagem escrita observado nas salas de Educação Infantil, especificamente nas pré-escolas (4 a 5 anos), recai sobre o (re)conhecimento das letras e da enumeração mecânica das quantidades e da representação gráfica do número. Esse trabalho com a linguagem escrita se sobressai sobre as demais linguagens, compreendendo a maior parte do trabalho pedagógico realizado. O conhecimento das diferentes formas de expressão e desenvolvimento humano possíveis às crianças é realizado apenas no papel com desenhos estereotipados e sem relação com os usos sociais do conhecimento ou com a vida real das crianças.

Esse trabalho com o conhecimento humano baseia-se em princípios alienados às suas funções sociais e é destinado a fins meramente escolares. Não se ensina o uso social e cultural do conhecimento humano. Especialmente, aqui, chamam a atenção o ensino e o trabalho pedagógico realizado sobre a Leitura. Como pesquisadora e educadora, percebo o ato de ler ser trabalhado/apresentado de maneira mecanizada, sob o cunho da memorização e em função de algum conteúdo como motivação para o trabalho com algum tema, sem relação com a vida das crianças e as possíveis relações com o mundo que as circunda.

Esse quadro geral me traz algumas inquietações que percorrem o senso comum, mais especialmente quanto ao conhecimento como cultura humana a ser apropriada pela criança. Este ensino que vivenciamos no interior

das escolas, hoje, contribui para o desenvolvimento intelectual das crianças? Por que, após vários anos nos bancos escolares, as crianças não conseguem atribuir significado às palavras que decodificam? Se, na escola, as crianças aprendem as técnicas de mecanização e memorização dos conhecimentos, por que efetivamente não as dominam? Será que apenas dominar as técnicas garante constituir-se leitor ativo e efetivo?

Esses questionamentos se apresentam, especificamente, quando penso sobre a maneira como o conhecimento humano tem sido trabalhado nas escolas. De nada adianta à criança memorizar se não compreende a utilidade desse conhecimento, se não sabe em quais situações ou circunstâncias deverá empregá-lo, ou seja, não a ajuda memorizar a técnica se não sabe como, quando e para que empregá-la. Especialmente no caso da Leitura, decodificar oralmente as sílabas não garante a compreensão daquilo que está escrito. Muito pelo contrário, a silabação torna-se um dificultador do processo de atribuição de sentido ao texto escrito.

Na pesquisa de Mestrado (SILVA, 2004), revelei algumas aproximações do pensamento de Célestin Freinet às Implicações Pedagógicas da *Teoria Histórico-Cultural*, desenvolvida por Vigotski<sup>1</sup> e colaboradores, acerca da apropriação da linguagem escrita pela criança. Nessa ocasião, aponte as ligações entre as fundamentações teóricas desses ideários. Na pesquisa, ora apresentada e discutida, busquei a aplicação desse referencial teórico na própria prática como educadora.

Os percursos da pesquisa de doutorado têm como objetivo central analisar a prática educativa de Leitura de uma turma de crianças em idade pré-escolar por dois anos consecutivos à luz das implicações pedagógicas da *Teoria Histórico-Cultural*, buscando compreender diretrizes que concretizem essas implicações em ações educativas.

Para tal, utilizei-me da função de Professora de Educação Infantil II junto à Rede de Ensino de Cubatão/SP. Os dados aqui apresentados foram produzidos entre os anos de 2011 e 2012. Todas as famílias das crianças envolvidas na pesquisa tomaram ciência e autorizaram o desenvolvimento da

---

<sup>1</sup> O nome desse autor aparece em diferentes textos grafado de variadas maneiras: Vygotsky, Vigotski, Vigotsky, Vigotskii ou Vygotski. No presente texto, usarei a grafia Vigotski, mas mantere a originalidade nas referências.



investigação mediante reunião explicativa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1).

A produção de dados se deu pelo registro das impressões e observações realizadas por dois anos consecutivos com crianças de 4 e 5 anos em escola pública. A escolha da escola/turma de produção de dados se deu pela particularidade do processo de atribuição de aulas no Município, não envolvendo um critério específico da pesquisa, mas a própria organização da minha vida funcional enquanto servidora pública municipal.

Para a produção de dados, o trabalho pedagógico realizado baseou-se nas Técnicas Freinet e foi registrado por mim, como professora pesquisadora, em Diário de Campo e registro digital de fotografias e filmagens.

Visando preservar a identidade das crianças participantes na produção dos dados, nesse texto, farei referência a elas utilizando as letras iniciais de seus nomes. Nas imagens, retirei traços faciais que possibilitassem o reconhecimento.

A tese ora apresentada traz uma discussão conjunta do conceito teórico e da análise das observações e está organizada da seguinte maneira: na primeira seção, “Percurso da Pesquisa: caminhos e escolhas”, apresento a organização da pesquisa, justificando a relevância do tema e originalidade, a metodologia de coleta de dados, a caracterização da escola e das crianças participantes, e os caminhos do trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças. Na seção 2, “Leitura: atividade e expressão humanas”, trato da Linguagem Escrita enquanto objeto cultural; da definição de Leitura; das especificidades dos atos de Ler e Dizer; e da importância e motivações da Leitura para crianças pequenas. Na seção 3, “O Processo de Humanização”, trago a discussão sobre o processo de desenvolvimento humano e suas relações com os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como as especificidades do conceito de atividade. Na quarta seção, “A Apropriação da Leitura pelas crianças”, apresento as formas de representação: o desenho, o faz de conta e a linguagem escrita. E na quinta, e última, seção, “A Prática Educativa: as Bases da e na Expressão Infantil”, sistematizo apontamentos acerca da Expressão Infantil, das técnicas Freinet e o trabalho desenvolvido com as turmas observadas. As “Considerações Finais” não objetivam o

esgotamento do tema, mas trazem as inquietações sobre a prática educativa e, especialmente, sobre a formação de professores.

## 1. PERCURSOS DE PESQUISA: CAMINHOS E ESCOLHAS

Nesta seção, apresento os caminhos e as escolhas realizados na pesquisa intitulada “Leitura na Educação Infantil: Implicações da Teoria Histórico-Cultural”, os quais possibilitaram a produção e coleta dos dados apresentados e discutidos no *corpus* desta tese de doutorado. A pesquisa teve como objetivo principal analisar a prática educativa de leitura de uma turma de crianças em idade pré-escolar por dois anos consecutivos à luz das implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, buscando compreender diretrizes que concretizem essas implicações em ações educativas.

Nos itens a seguir, apresento os procedimentos metodológicos que possibilitaram a produção e coleta dos dados, bem como a instituição e os sujeitos da pesquisa.

### 1.1 A pesquisa: escolhas conceituais

O tema desta pesquisa surgiu das inquietações sentidas pela prática docente com turmas de Educação Infantil, somadas à apropriação teórica derivada das discussões do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural e do Grupo de Estudos de Educação Infantil da FFC/Unesp/Marília, dos quais participei desde a formação inicial no curso de Pedagogia. Essas inquietações provocaram o aprofundamento teórico realizado no Mestrado sob o título “*Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita*” (RIBEIRO, 2004). Nessa ocasião, direcionei o estudo para as possíveis aproximações teóricas entre os ideários da Teoria Histórico-Cultural e as técnicas de ensino da Pedagogia Freinet.

Como docente na Educação Infantil, busquei basear e aplicar as técnicas de ensino da Pedagogia Freinet. Na ação pedagógica, fui percebendo indícios efetivos de contemplação das implicações da Teoria Histórico-Cultural. Dessa percepção, amparada pelos estudos teóricos realizados no Mestrado, surgiu a proposta da pesquisa, aqui apresentada e discutida, de analisar a partir de tais implicações a prática educativa, baseada nas técnicas de ensino da Pedagogia Freinet, desenvolvida com crianças de 4 e 5 anos. O foco sobre a Leitura partiu da necessidade de delimitação do tema para um aprofundamento mais consistente e um direcionamento da coleta de dados.

Como ponto de partida, fiz uma revisão bibliográfica, a qual proporcionou um aprofundamento sobre a prática das Técnicas Freinet e das implicações pedagógicas dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Embasando esse trabalho de revisão de literatura, recorri a diversos autores dos dois ideários, destacando-se: Freinet, C. (1976a; 1976b; 1977a; 1977b; 1977c; 1998a; 1998b; 2000), Freinet, E. (1975; 1978; 1979), Leontiev (1878a; 1978b; 1978c; 1998a; 1998b), Mukhina (1996), Vygotski (2001; 1995), Vigotskii, Luria e Leontiev (1998), dentre outros.

Tais autores trazem um suporte teórico para as discussões e análises dos dados produzidos e coletados pela ação pedagógica na Educação Infantil, possibilitando um olhar especial à proposta educativa fonte e produtora dos dados desta pesquisa. Tal suporte teórico prima pelo desenvolvimento integral da criança, suas possibilidades e capacidades de aprendizagem.

A originalidade desta pesquisa foi observada pela busca e levantamento bibliográfico em fontes de informações digitais compreendendo diferentes materiais: livros, revistas, teses, dentre outros que subsidiaram, também, a ampliação das referências bibliográficas.

No acervo de teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, foram encontradas 52 teses referentes à expressão *Teoria Histórico-Cultural* em Programas de Pós-graduação em Educação de diferentes centros universitários, dentre eles: Fundação Universidade de Passo Fundo, Universidade de Brasília, Universidade de São Paulo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá,

Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal Fluminense.

Nessas pesquisas, a expressão *Teoria Histórico-Cultural* está relacionada a diversos temas, entre eles: desenvolvimento infantil, papel educador, formação de professores, artes visuais, avaliação, cultura escrita, inclusão, currículo de formação de enfermeiros, socialização, fracasso escolar, exclusão social, brincadeira, apropriação da escrita, desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores na criança, musicalização infantil, manuais didáticos de Psicologia Educacional, Educação Física, prática de ensino e estágio, ensino de Física no Ensino Médio, ensino de Psicologia da Educação em cursos de Licenciaturas, atividade de estudo no Ensino Fundamental, entre outros.

No mesmo acervo, foram localizadas 374 teses com a expressão *Educação Infantil* vinculadas a 74 Programas de Pós-Graduação em Educação em diferentes centros universitários, dentre eles: Centro Universitário La Salle, Centro Universitário Moura Lacerda, Centro Universitário Salesiano Fundação Universidade de Passo Fundo, Pontifícia Universidade Católica de Brasília, Universidade Católica de Petrópolis, Universidade Católica de Santos, Universidade Cidade de São Paulo, Universidade de Brasília, Universidade de São Paulo, Universidade do Estado da Bahia, Universidade do Estado de Mato Grosso, Universidade do Estado de Minas Gerais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Universidade do Oeste Paulista, Universidade do Planalto Catarinense, Universidade do Sul de Santa Catarina, Universidade do Vale do Itajaí, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Estácio de Sá, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal

de Pelotas, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de São João del-Rei, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal Fluminense, Universidade Luterana do Brasil, Universidade Metodista de Piracicaba, Universidade Metodista de São Paulo, Universidade Nove de Julho, Universidade Regional de Blumenau, Universidade São Francisco e Universidade Tuiuti do Paraná.

Dentre esses estudos, encontra-se a Educação Infantil associada a diferentes temas como: políticas públicas, gestão, diretrizes curriculares e/ou currículo, formação de professores, identidade profissional da docência, ludicidade, registro e documentação da prática pedagógica, qualidade, indisciplina, Educação Especial e/ou inclusão, identidade docente, avaliação, Literatura Infantil e/ou contação de histórias, desenho, imaginação, Educação Ambiental, representações sociais, relação família e escola, relações étnico-raciais, afrodescendência, interações, desenvolvimento infantil, discurso religioso, relação professor e criança, áreas de conhecimento (matemática, natureza, geografia, escrita), entre outros.

Ainda no acervo de teses da CAPES, foram localizadas quatro teses com a expressão *Pedagogia Freinet* ligadas aos programas de Pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Paraná. Nessas pesquisas, destaca-se a Pedagogia Freinet associada a temas como: interação com a natureza; Educação Ambiental; produção escrita e inclusão; e Educação Física.

No acervo de teses da CAPES, não foi possível uma busca com associação entre as expressões, não sendo encontrada nenhuma pesquisa com características semelhantes à pesquisa aqui apresentada e discutida.

No Catálogo Athena (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp), foram localizados 76 títulos entre teses, dissertações, Trabalhos de Conclusão de Curso e livros referentes à expressão *Teoria Histórico-Cultural*.

Com a expressão *Pedagogia Freinet*, foram encontradas no Catálogo Athena, 20 referências a teses, dissertações, Trabalhos de Conclusão de Curso e livros.

Quanto à expressão *Educação Infantil*, foram localizadas no Catálogo Athena 1754 referências ligadas a diferentes aspectos e linhas de abordagens teóricas. Na associação entre as expressões *Teoria Histórico-Cultural* e *Educação Infantil*, foram localizadas 27 referências. Na associação entre as expressões *Teoria Histórico-Cultural* e *Pedagogia Freinet*, foram localizadas apenas duas referências: uma Dissertação de Mestrado intitulada “*Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita*”, de minha autoria (RIBEIRO, 2004), e uma Tese de Doutorado intitulada “*O Leitor e o Re-criador de Gêneros Discursivos na Educação Infantil*”, de autoria de Greice Ferreira da Silva (SILVA, 2013).

A Dissertação de Mestrado “*Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita*” (RIBEIRO, 2004) focou um estudo bibliográfico de aproximação entre as concepções teóricas das teorias estudadas. Na Tese de Doutorado “*O Leitor e o Re-criador de Gêneros Discursivos na Educação Infantil*” (SILVA, 2013, p. 09), focou-se “o processo de apropriação da leitura e da escrita das crianças de cinco e seis anos por meio dos gêneros discursivos no contexto das técnicas Freinet”, tendo como fundamentação para análise a enunciação discursiva de Bahktin.

A partir dessas buscas, foi possível perceber a originalidade da pesquisa ora proposta, cujos dados estão aqui apresentados e discutidos.

## **1.2 Pesquisa: caminhos metodológicos**

Para a produção e coleta de dados, nesta pesquisa, utilizei-me da função de Professora de Educação Infantil que exerço junto à Prefeitura Municipal de Cubatão/SP. A pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa, uma vez que a produção e coleta de dados aconteceram em um ambiente específico, uma turma da Educação Infantil, em seu desenvolvimento

natural, ou seja, sem a criação de situações específicas para a pesquisa em si. A geração dos dados se deu pelo registro da prática educativa.

Essa compreensão vem ao encontro das ideias apresentadas por Ludke e André (1986), sobre pesquisa qualitativa:

[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo. Por exemplo, se a questão que está sendo estudada é a da indisciplina escolar, o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Dessa forma, enquanto professora da turma de crianças na Educação Infantil, pude ter contato direto e prolongado com a situação investigada: no caso, a prática educativa. No entanto, também é possível compreendê-la numa perspectiva de pesquisa-ação, uma vez que, ao produzir e coletar dados como professora das crianças, interajo com elas, e essa interação modifica às crianças e a mim mesma, enquanto pessoa e profissional. Nesse sentido, a pesquisa tem o envolvimento do pesquisador na própria situação. Como nos diz Thiollent (1986, p. 14), trata-se de uma pesquisa “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo”. No caso desta pesquisa, configura-se uma associação dada pela relação profissional e o objeto de estudo: a prática pedagógica.

Na prática pedagógica, os sujeitos participantes da pesquisa se inter-relacionam e têm participação ativa sobre os dados produzidos. Ao ser agente participativo da situação, a professora-pesquisadora considera os diferentes sujeitos, inclusive a si mesmo, no processo de planejamento e replanejamento da prática pedagógica. Assim, segundo Franco (2005, p. 486), “a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação”. Nessa proposta metodológica, tem influência sobre os dados da pesquisa não só as ações planejadas, mas também as situações que emergem das interações entre os sujeitos no próprio processo de coleta dos dados.

Assim, destaca-se nesse tipo de pesquisa seu caráter formativo pela conscientização dos sujeitos sobre as transformações ocorridas tanto no processo de produção e coleta de dados, quanto em si próprios. Da mesma



forma, emerge seu caráter emancipatório, à medida que “os sujeitos da pesquisa passam a ter a oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos” (FRANCO, 2005, p. 486).

Dessa forma, buscou-se nesta pesquisa a realidade proposta a uma turma de crianças da Educação Infantil acompanhadas na prática pedagógica pela professora-pesquisadora, consciente das possibilidades de transformação dos sujeitos no decorrer da pesquisa por sua participação ativa no processo objeto deste estudo. Razão pela qual compreendo esta como uma pesquisa-ação, pelo vínculo de união dos estudos realizados e a ação sobre a realidade (prática pedagógica).

Nessa perspectiva, podemos compreender com Saviani (1987) a práxis de uma ação educativa orientada por uma teoria que envolve o reconhecimento da dialética da realidade social, da historicidade dos fenômenos, das contradições, das relações e da ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias (cf. FRANCO, 2005). Práxis, esta, compreendida como espaço de reflexão que une teoria e prática e possibilita ao professor a ação intencional que promove aprendizagem e desenvolvimento.

Tais pressupostos se fortalecem quando me volto às próprias observações como professora e pesquisadora na Educação Infantil, somadas às de outros pesquisadores (COUTO 2007; LIMA, 2005; SILVA, 2013; SOUZA 2014; VALIENGO, 2008): as salas de Educação Infantil cheias de exercícios de coordenação visomotora com atividades pontilhadas e uma antecipação eminentemente declarada da alfabetização, apoiada na decodificação da linguagem escrita e na identificação de letras isoladas. Práticas que, conforme Silva (2013, p. 39),:

[...] descartam a possibilidade de iniciar o processo de inserção da criança na cultura escrita nessa etapa da vida levando em consideração as especificidades do desenvolvimento humano e garantindo vivências que possam contribuir para que as crianças se tornem leitoras e re-criadoras de textos.

A prática pedagógica, cujo registro originou os dados aqui apresentados e discutidos, tem o intuito da superação dessa antecipação de práticas alfabetizadoras pautadas na decodificação da linguagem escrita pela proposição de situações de efetivo uso da linguagem escrita em suas mais

diversas funções sociais. Dessa forma, a prática pedagógica realizada foi planejada a partir das técnicas de ensino elaboradas por Célestin Freinet.

Essa prática pedagógica foi planejada e registrada inicialmente em Semanário – registro do planejamento semanal. Esse material consistiu numa exigência da gestão da unidade escolar e foi elaborado por mim como elemento efetivo de planejamento das propostas pedagógicas. Além desse registro, houve também o registro em Diário de Campo, no qual fiz as anotações e observações realizadas sobre o desenvolvimento das propostas, das interações entre as crianças e das marcas que ia percebendo sobre o processo de apropriação da Leitura.

Para enriquecer e dar mais suporte aos registros do Diário de Campo, realizei filmagens de ações específicas e algumas de situações globais do trabalho pedagógico realizado. Essas filmagens não foram transcritas na integralidade, apenas auxiliaram a observação e o registro no Diário de Campo.

### **1.3 Caracterização da Escola**

A produção e coleta de dados dessa pesquisa se deram por dois anos consecutivos – 2011 e 2012 – em uma Unidade Escolar da Rede Municipal da cidade de Cubatão/SP. Essa escola localiza-se em bairro urbano situado há seis quilômetros do Centro municipal, e caracteriza-se como espaço residencial e comercial.

Nas imediações da escola, há farmácias, padarias, agência de Correios, lojas, supermercados, templos religiosos, clube poliesportivo particular, centro poliesportivo municipal, Delegacia da Mulher e feira-livre.

No bairro, localiza-se a maior praça em extensão do município, na qual acontecem eventos turísticos e culturais da cidade, além de contar com espaço diversificado com pistas apropriadas para prática de esportes com skates e bicicletas e amplo espaço gramado e arborizado.

Atualmente, nesse bairro, também, encontram-se diversas escolas, particulares e públicas, que variam os níveis de ensino, de infantil ao universitário, além de modalidades esportivas e de idiomas. Entre as possibilidades públicas, há a Escola de Canoagem (esportes com barcos e

caiaques), Centro de Línguas (Curso Básico de Espanhol), uma creche municipal (atendimento de crianças de 0 a 3 anos), três pré-escolas municipais (com atendimento em período parcial de crianças de 4 e 5 anos; destas, duas atendem crianças até o 1º ano do Ensino Fundamental), três escolas de ensino fundamental municipais (com atendimento em período parcial do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental), uma escola estadual de ensinos Fundamental e Médio; e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP – Campus de Cubatão), que oferece Cursos Superiores em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Automação Industrial, Tecnologia em Gestão de Turismo, Licenciatura em Matemática, além de Curso Técnico em Automação Industrial, Curso Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola na qual foram produzidos e coletados os dados da pesquisa aqui apresentados foi inaugurada em 1985. Atualmente, atende as modalidades de Educação Infantil com crianças de quatro e cinco anos e Ensino Fundamental com crianças de seis anos de idade, totalizando 300 crianças em dois períodos de atendimento: matutino (7h às 11h45) e vespertino (13h às 17h45). Às quartas-feiras, o atendimento ocorre em período reduzido em duas horas-aula para realização de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

A escola possui seis salas de aula, um laboratório de informática, uma brinquedoteca, um pátio coberto com palco, uma miniquadra gramada, amplo parque com escorregadores e balanços, um refeitório, cozinha industrial para preparo da merenda escolar, parque com baús de brinquedos em espaço coberto, banheiros com instalações infantis, cozinha para refeição de funcionários, sala dos professores, secretaria, sala da Direção, sala da Coordenação Pedagógica e almoxarifado.

Em 2011, a equipe escolar era composta por: uma diretora, uma orientadora educacional, um secretário, 12 professores de Educação Infantil, duas professoras de Educação Especial, duas professoras de Educação Física, duas professoras de Arte, dois inspetores de alunos, uma merendeira, duas auxiliares de cozinha e três auxiliares de limpeza.

Em 2012, a equipe escolar passou a contar com uma Coordenadora Pedagógica. A função de Coordenação Pedagógica era exercida anteriormente por acúmulo de funções pela Orientadora Educacional.

#### 1.4 Caracterização da turma

A produção e coleta de dados ocorreram durante os anos de 2011 e 2012. Em 2011, estava trabalhando com crianças de quatro anos quando participei do processo seletivo para o Doutorado. Por causa disso, iniciei as formas de coleta de dados com a intenção de testar as formas mais adequadas para sua realização. No entanto, este também era o ano de meu início como Servidora Pública Municipal na Rede de Ensino de Cubatão/SP e, no processo de atribuição de aulas, ainda com a função de regente, tive a oportunidade de continuar na mesma escola. Recebi a atribuição para essa escola e pude continuar com parte dos alunos do ano anterior. Decidi a partir daí utilizar os registros do ano de 2011 e continuar a coleta em 2012.

O objetivo da pesquisa previa a coleta por dois anos consecutivos com a mesma turma de crianças. Porém, isso ocorreu com mais da metade das crianças, mas não houve possibilidade de ser com todas. No quadro abaixo, apresento a relação de iniciais dos nomes das crianças, visando à preservação de suas identidades, suas respectivas datas de nascimento e participação nas turmas que produziram os dados aqui discutidos.

**Quadro 1 – Relação de crianças participantes da pesquisa**

Iniciais do Nome	Data de Nascimento	2011	2012
ACDS	02/09/2006	X	X
ACDSS	05/05/2006		X
ACVC	09/05/2006	X	X
ALVB	05/12/2006	X	X
DDS	18/07/2006	X	
ENSS	21/01/2007	X	X
FCN	04/05/2006	X	

GAS	05/04/2006	X	
GCB	03/06/2006	X	X
GCB	03/06/2006		X
GDDS	01/08/2006	X	X
GMDO	24/12/2006	X	
GSDN	02/09/2006	X	
GSDN	02/09/2006		X
IDSG	03/04/2006	X	X
IWO	04/05/2006	X	
JFDS	24/09/2006	X	X
JRHF	17/11/2006	X	
JVDSN	17/02/2007	X	
LGNSD	01/12/2006		X
LHPDO	09/11/2006	X	
LHPDO	09/11/2006		X
LLS	04/03/2007		X
LVDH	08/05/2006	X	X
MMLDS	03/10/2006	X	X
MODCDC	15/02/2007	X	X
MRDL	10/03/2007	X	X
NADR	11/08/2006		X
PEPD	13/02/2007		X
RAN	06/05/2006	X	
RDNSD	22/08/2006		X
SDLDCS	15/09/2006		X
SPG	13/04/2006	X	
VHDFO	11/05/2006	X	X
VPDS	24/05/2006		X
YSS	22/10/2006		X

As turmas compostas nos dois anos podem ser assim caracterizadas:

a) **Turma de 2011:** composta inicialmente por 19 crianças, sendo no decorrer do ano letivo contemplada com mais cinco matrículas suplementares ocorridas entre os meses de março e setembro, e uma saída por transferência ocorrida

em março, totalizando 23 crianças participantes da pesquisa (14 meninas e 9 meninos). Em sua maioria, as crianças que compuseram essa classe estavam frequentando a escola pela primeira vez, tendo apenas três crianças conhecedoras da rotina e das características escolares, sendo duas oriundas de escolas particulares e uma da rede de creches municipais.

b) **Turma de 2012:** composta inicialmente por 23 crianças, sendo no decorrer do ano letivo contemplada com mais duas matrículas suplementares ocorridas nos meses de março e outubro, totalizando 25 crianças participantes da pesquisa (14 meninas e 11 meninos). Dessas, 13 crianças fizeram parte da turma observada em 2011. As demais são oriundas de outras turmas da mesma escola.

### **1.5 O trabalho Pedagógico: as técnicas Freinet**

Com o intuito da superação de práticas que antecipam o processo de escolarização com situações mecanicistas de reprodução e reconhecimento de letras e seus respectivos traçados, a prática pedagógica proposta pela professora pesquisadora às crianças orienta-se pela proposição das técnicas de ensino elaboradas por Célestin Freinet.

Freinet nasceu em 1896 no sul da França, passou sua infância em Provença e iniciou em Nice os estudos na Escola Normal. Com o início da I Guerra Mundial, “em 1914, Freinet interrompeu seus estudos. Alistou-se e, ao participar dos combates, sofreu as ações dos gases tóxicos, que comprometeram seus pulmões” (SAMPAIO, 1994, p. 13).

Retornando da guerra, Freinet recebeu do Governo o título de Professor, uma forma de mérito por voltar do campo de concentração. Em 1920, em Bar-sur-Loup, mesmo com ordens médicas de repouso devido aos males pulmonares que o acometiam, Freinet assumiu sua profissão: Professor Primário. A fragilidade da saúde e a falta da formação pedagógica, aliadas ao “profundo respeito pela criança” e aos conhecimentos de pastor que trouxera da infância, fizeram com que Freinet direcionasse seu olhar aos interesses das

crianças e buscasse possibilidades de atuação pedagógica (SAMPAIO, 1994, p. 14).

O percurso foi árduo, de muito estudo e observações das crianças e da comunidade local. De partilha, discussões e trabalho além da escola: criando a “cooperativa de consumo e de venda de produtos locais” (FREINET, 1978, p.33-34). Nesse envolvimento com as crianças e a comunidade, Freinet foi desenvolvendo pouco a pouco novas técnicas e formas de ensinar que ofereciam situações de envolvimento das crianças e de conhecimento efetivo dos conteúdos, não para uma exibição ou exame, mas que servia à vida observada e compreendida naquela comunidade.

São essas propostas que dão corpo ao trabalho pedagógico realizado com a turma de crianças que participaram da pesquisa aqui descrita. A proposição das técnicas é um processo gradual no qual fui observando e fazendo a inserção de cada técnica no trabalho pedagógico em momento oportuno. A partir de agora, farei uma breve exposição de como se organizavam as principais técnicas desenvolvidas.

### **1.5.1 Roda de Conversa**

A *Roda de Conversa* acontece todos os dias na entrada/chegada das crianças à escola, em momentos de reorganização do trabalho ou em momentos de imprevistos, quando alguma coisa precisa ser conversada com todos.

É um momento de diálogo entre as crianças e da professora pesquisadora com elas. Nesse momento, são relatados fatos e acontecimentos vividos pela turma, ou fatos observados nas imediações da escola, ou, ainda, noticiados nos meios de comunicação e que estão sendo comentados no entorno.

Na rotina diária da turma, esse momento constitui-se em duas partes: o início da aula com partilha daquilo que as crianças querem contar aos colegas e à professora pesquisadora, e a organização das propostas do dia; e, no final do dia período, para avaliação do dia e análise do que foi realizado entre as propostas para aquele dia. No momento inicial, também se realizava a Leitura diária trazida pela professora pesquisadora. Nessa leitura, amplia-se o

repertório de Literatura Infantil conhecido pelas crianças com a leitura de livros tanto do acervo da escola, geralmente oriundo das distribuições do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), quanto do acervo pessoal da professora-pesquisadora, bem como de materiais informativos em diferentes portadores textuais.

Na *Roda de Conversa*, também era o momento de apresentação do ajudante do dia, a definição de suas tarefas na organização do dia e espaço de partilha para os ajudantes do dia anterior relatarem as leituras realizadas com suas famílias a partir da pasta de leitura.

### **1.5.2 Jornal Escolar**

O *Jornal Escolar* tem íntima relação com a *Roda de Conversa*. Das notícias relatadas pelas crianças na *Roda de Conversa*, três eram registradas na lousa pela professora pesquisadora. Depois de registradas e discutidas cada uma das notícias, cada criança votava na de sua preferência para a impressão e registro.

A notícia escolhida era transcrita pelas crianças ajudantes do dia no computador e impressas para o registro de todas. Cada criança registrava com desenhos a sua compreensão sobre a notícia apresentada por um colega e eleita para a composição do jornal.

As notícias iam sendo arquivadas ao longo de um mês ou um mês e meio, tempo no qual se juntava aproximadamente entre 20 a 30 notícias. Era hora de levá-las para casa. Na ilustração 01, temos a imagem de um arquivo onde cada criança armazenava suas notícias.



### Ilustração 01 – Arquivo de armazenagem das notícias registradas no *Jornal Escolar*



Arquivo com pastas suspensas para arquivamento dos registros infantis para o *Jornal Escolar*.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Decorrido esse período, cada criança organiza seus registros, sob a orientação de que encontre sua notícia no jornal e que a registre na capa como sendo a manchete. Depois disso, as crianças relatam a notícia registrada na capa de seu jornal que é grampeado e levado para casa.

As famílias foram orientadas, pela professora pesquisadora em reunião de pais, sobre o recebimento desse material para que, ao recebê-lo, conversassem e questionassem as crianças sobre seus registros e sobre o que estava ali escrito. Também, foram orientadas a oferecerem atenção quando as crianças solicitassem que lessem a notícia registrada. O trabalho com o *Jornal Escolar* foi um grande momento de interação com as famílias, pois, além da receptividade, algumas notícias registradas foram trazidas pelos pais às reuniões e possibilitaram discussão de temas sobre imaginação, brincadeira e aspectos do desenvolvimento infantil.

#### 1.5.3 Aula Passeio

As *aulas passeios* consistem em momentos de interação fora do espaço físico da escola. Foram realizadas aulas passeios no próprio bairro: dando a volta no quarteirão da escola, idas aos Correios, à praça, ao

supermercado, à feira-livre, pelas ruas do bairro para observações específicas, como a realizada na florada dos Ipês Amarelos, passeios que não demandavam transporte. Em outras ocasiões, fizemos aulas passeios com necessidade de transporte, indo aos parques da cidade – Anilinas (espaço público localizado no Centro da cidade) e Cotia-Pará (espaço público localizado à Rodovia Anchieta, km 55) –, ao cinema na cidade de Santos/SP, ao Aquário Municipal de Santos/SP e ao Zoológico de São Paulo/SP.

Essas aulas representaram grandes espaços de interação entre as crianças e a busca de conhecimentos e informações. Cada aula planejada era explorada em suas possibilidades de comunicação com as famílias, na elaboração de bilhetes e informativos, e nos registros posteriores feitos com as crianças. Nesses momentos de comunicação e registro, os textos eram expressos pelas crianças e escritos pela professora pesquisadora.

Os textos gerados após as *aulas passeios* constituem-se *relatórios* que trazem as compreensões das crianças sobre aquilo que viram no passeio.

#### **1.5.4 Cantos**

A organização interna da sala de aula se fazia pela organização cooperativa em cantos de trabalho, que eram propostos às crianças na *Roda de Conversa* e organizados diariamente pelas próprias crianças.

Geralmente, organizávamos cinco cantos. Alguns desses cantos eram permanentes, como o Canto da Leitura – que tinha duas prateleiras com livros de Literatura Infantil, revistas e gibis –, o Canto dos Jogos – composto por jogos de trilhas, dominós, quebra-cabeças, jogos da memória com imagens e sons –, o Canto do Desenho Livre – com folhas de diferentes tamanhos e cores, giz de cera, lápis de cor, canetas hidrográficas. Os demais cantos, geralmente, estavam associados aos projetos da turma e variavam também quanto aos materiais utilizados conforme as propostas.

No trabalho em *Cantos*, as crianças trabalham com autonomia e cooperação, e o professor tem maior disponibilidade para observação e auxílio de grupos menores de crianças, possibilitando a oferta de maior atenção e escuta. O trabalho de organização do canto e de reorganização da sala é gradualmente assumido pelas crianças que vão conhecendo os espaços e as

formas de organização, de forma que no início necessitam de maior apoio do professor e aos poucos se independem.

#### **1.5.5. Livro da Vida**

Consiste no registro cotidiano das nossas ações e observações sobre a vida da turma. É um registro escrito pela professora pesquisadora e desenhado pelos ajudantes do dia. As falas das crianças demonstram o envolvimento com o registro do que foi vivido e compreendido por elas. Geralmente, é elaborado em folhas grandes (tamanho A3) para que haja espaço suficiente para diferentes formas de registro: escrito, desenhado, fotografado, entre outros.

Inicialmente, durante a produção e coleta de dados, esse registro não contou com envolvimento e animação das crianças. Seus primeiros registros apresentavam as marcas da rotina estabelecida, de forma que as crianças diziam-na para o registro. Com o passar dos meses e a ação intencional da professora pesquisadora de indicar às crianças que o registro de dias anteriores poderia ser retomado para lembrarmos algo e revermos fotografias, foram sendo reveladas às crianças as possibilidades desse registro que passou a se constituir rotina.

O registro no *Livro da Vida* geralmente acontece na *Roda de Conversa* final, na qual se avalia o dia e as proposições cumpridas ou não. Aos poucos, esse registro passa a trazer marcas da vivência coletiva e das interações, registrando sentimentos e emoções vividas pelo grupo.

#### **1.5.6 Projetos**

A metodologia de trabalho nas técnicas Freinet centra-se nos Projetos desenvolvidos pela turma. Esses projetos podem representar o interesse geral das crianças ou o interesse de um pequeno grupo de crianças.

No ano de 2011, a turma trabalhou com vários projetos. O projeto “Animais” foi elaborado institucionalmente e consistia num estudo realizado pelas diferentes classes da escola sobre o mesmo tema, o qual culminou na apresentação de encerramento das atividades letivas. O projeto “Sol” se

desenvolveu a partir das discussões corriqueiras acerca do sol e suas representações; iniciou-se após a observação e da discussão sobre o sol ser “menina ou menino”, e, após o registro das dúvidas, desdobrou-se em vários subprojetos que se articulavam e possibilitavam às crianças um aprendizado envolvente e criativo.

No ano de 2012, trabalhamos com maior autonomia em relação aos projetos, não realizando projetos institucionais. No entanto, houve a articulação entre turmas em projetos menores, como a confecção de um livro-brinquedo, surgido após o conhecimento de um livro-brinquedo trazido da Brinquedoteca da UNESP/Campus de Marília pela professora pesquisadora; e o projeto Sanduíche da Maricota, surgido com a proposição às crianças de fazerem sanduíches após a leitura do livro “Sanduíche da Maricota”, de Silvio Guedes; entre outros.

Outras técnicas serão apresentadas ao longo das discussões dos dados e vão compondo toda a organização do trabalho pedagógico.

Nesta seção, apresentei os percursos metodológicos que orientaram a pesquisa, a caracterização do ambiente escolar, das crianças participantes da pesquisa e a organização da produção, coleta e registro de dados. A próxima seção aborda a Leitura como objeto cultural e traz definições importantes para a compreensão desta como atividade e expressão humanas.

## 2. LEITURA: ATIVIDADE E EXPRESSÃO HUMANAS

A pesquisa, aqui apresentada, se orienta pela tese essencial da *Teoria Histórico Cultural* de que o homem se humaniza pela apropriação de capacidades tipicamente humanas, em processos de vida, atividade e educação e, nesse processo, a escola tem papel primordial na organização de condições adequadas ao desenvolvimento infantil em suas máximas possibilidades, pelo aprendizado que responda às necessidades da criança, sua expressão e as funções sociais da Leitura. Considerando tais pressupostos, o objetivo desta seção é a reflexão compreensiva do que é Leitura, como instrumento da Cultura que amplia e ressignifica o desenvolvimento, bem como, das diferenças e das especificidades dos atos de ler e dizer.

Nesta exposição, são discutidos conceitos apresentados pela Teoria Histórico-Cultural, decorrentes das concepções apontadas por Vigotski (VYGOTSKI, 1995; 2001; VIGOTSKI, 1998) e seus colaboradores (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 1978a; 1978b; 1978C; 1998a; 1998b; LÍSINA, 1987; LURIA, 1998; MUKHINA, 1996; NOVOSELOVA, 1981; PODDIÁKOV, 1987; VENGUER, 1976; ZAPORÓZHETS, 1987), e por autores (FREINET, C., 1976a; 1976b; 1977a; 1977b; 1977c; 1998a; 1998b; FREINET, E. 1975; 1978; 1979; BAJARD, 2002; 2005; 2007; JOLIBERT, 1994) que colaboram com as Implicações Pedagógicas dessa Teoria a partir de discussões pertinentes acerca da prática educativa.

As discussões aqui apontadas consideram duas particularidades da pesquisa desenvolvida: que o desenvolvimento é um processo ativo e se constitui pelas diferentes experiências vivenciadas pela criança desde seu nascimento; e que a descrição do trabalho educativo destacado realizou-se na Educação Infantil, especificamente nos últimos anos dessa modalidade, a pré-escola.

## 2.1 Linguagem Escrita: objeto cultural

Num panorama geral, em diferentes pesquisas (BISSOLI, 2001; COUTO, 2007; LIMA, 2005; RIBEIRO, 2004; SILVA, 2013; SOUZA, 2014; VALIENGO, 2008) e na própria prática educativa em salas de Educação Infantil, observa-se que o trabalho pedagógico realizado com a Leitura nas salas de pré-escolas aponta situações de uso da linguagem escrita isolada de seu significado social, pautada na nomeação e reconhecimento isolados das letras e no aprendizado do traçado correto das formas maiúsculas desses grafemas.

É possível observar que o ato de ler é trabalhado/apresentado de maneira mecanizada, memorizada ou em função de algum conteúdo como motivação para o trabalho com algum tema, sem relação com a vida das crianças e as possíveis relações com o mundo que as circunda. Daí surgem questionamentos que motivam o estudo discutido nesta exposição: quais os benefícios à criança de memorizar as letras se não compreende para que serve a escrita e em quais situações ou circunstâncias deverá empregá-la? Especialmente no caso da Leitura, decodificar oralmente as sílabas garante a compreensão daquilo que está escrito?

Antes de discutir a relação entre linguagem escrita e Educação Infantil, é necessário compreender a relação entre cultura escrita e poder. Essa relação vincula-se ao desenvolvimento comercial e à necessidade de poder da sociedade de classes, que, para seu próprio fortalecimento, necessitou de um instrumento de registro e controle não acessível a todos. Nas palavras de Britto (2005, s.n.),

[...] a escrita foi produzida principalmente em função da necessidade de registro da propriedade e do fluxo do comércio. Desenvolveu-se e sofisticou-se à medida que a sociedade de classes, centrada na apropriação da riqueza por parte de seus membros e pelo poder exercido por este grupo sobre todos os demais, expandiu-se.

A escrita surgiu com o poder. Surgiu para garantir a propriedade, a posse, a diferença, o controle da mercadoria, o estabelecimento de normas e procedimentos. É tardia, na história da cultura escrita, a utilização deste instrumento escrita como veículo de comunicação. É certo que, na atualidade, ela se presta a uma infinidade de funções, entre as quais está a comunicação [...] Mas sua função primordial, a de produzir uma

sociedade regrada e normatizada, continua sendo a de maior relevância.

Assim, falamos do domínio de uma técnica elaborada de expressão humana, cujas formas, objetos e usos são distribuídos desigualmente e aqueles que efetivamente dela se apropriam “são os grupos que detêm o poder econômico e social” (BRITTO, 2005, s.n.). Mesmo reconhecendo a expansão do uso da escrita, na sociedade atual, essa relação de poder se consolida no acesso e na profundidade dos discursos efetivamente apropriados.

O papel que, historicamente, a escola assumiu sobre a universalização do acesso à cultura escrita consolida a própria reprodução da lógica dos valores da cultura dominante. O ato de ensinar a ler e escrever não se constitui um ato neutro. Constitui-se, pois, num ato de busca da superação da condição alienante ou de reprodução da condição de sua sustentação.

A escrita se constitui um elemento cultural, e, como tal, instrumento essencial de desenvolvimento humano. Para Vygotski (1995), o domínio da linguagem escrita é resultado de um amplo processo de desenvolvimento de funções psíquicas superiores, que se originam na apropriação de signos culturais – signos linguísticos – que propiciam, também, o avanço do desenvolvimento de outras funções psíquicas, tais como a memória, a atenção, a imaginação, o pensamento. Explico de forma mais aprofundada esse processo de apropriação da linguagem escrita pela criança na segunda seção desta tese.

No entanto, interessa-me aqui destacar a importância da compreensão de que a apropriação da linguagem escrita pela criança está ligada às condições que a *Teoria Histórico-Cultural* apresenta como essenciais nesse processo: a escrita precisa responder a uma necessidade da criança, a necessidade de ler e escrever para recordar e comunicar ideias, sentimentos e conhecimentos (VYGOTSKI, 1995, p. 184). Em outras palavras, a linguagem escrita precisa aparecer para a criança como um instrumento que, além de satisfazer uma necessidade dela, seja utilizada de acordo com uma função social para a qual foi criada.

Como habilidade/capacidade cultural humana, a Leitura tem função, especificamente, social. Isso compreende sempre uma relação discursiva de um leitor e um escritor. Segundo Bissoli (2001, p. 47), “[...] lê-se socialmente

por motivos diversos: para lembrar, para tomar conhecimento de um fato, para informar-se, para satisfazer uma curiosidade, para divertir-se, para responder a um questionamento, etc.[...]”. Tais necessidades precisam ser apropriadas pelas crianças em situações reais de uso da linguagem escrita enquanto objeto da Cultura que, para a *Teoria Histórico-Cultural*, implica no caráter ativo do sujeito e na compreensão da função social da Leitura. Consiste, portanto, na Leitura real, que tenha sentido no contexto das vivências que se realizam em determinado momento e respondem a uma necessidade da criança ou do grupo.

Em relação à prática educativa, esse ponto de vista é, também, defendido por Jolibert (1994, p.15, grifos da autora):

Ler é ler *escritos reais*, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que se *precisa realmente deles* numa determinada situação de vida, “para valer” como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler...

A Leitura é, portanto, instrumento cultural de acesso à informação que cumpre uma função social em cada situação vivida. Nesse sentido, a prática educativa se torna significativa se oportunizada em práticas reais de uso efetivo da Leitura, ou seja, quando a criança vivencia por sua necessidade a Leitura no contexto educacional. Ler na Educação Infantil, portanto, só será significativo se, no contexto do que vivenciamos, buscamos uma informação.

As palavras de Vygotski (1995, p. 201, tradução nossa) vêm reafirmar essa percepção de que a aprendizagem da linguagem escrita pela criança deve representar uma necessidade dela:

[...] que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é imprescindível. Unicamente, então, estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem.

Assim, a Linguagem Escrita precisa ser para a criança um instrumento de satisfação de suas necessidades e não ser reduzida a uma habilidade de coordenação visomotora. Ou seja, a motricidade envolvida no processo de escrita não pode ser mais importante que a compreensão da



escrita como linguagem. Da mesma forma, a Leitura é compreensão da mensagem escrita e não necessita de uma transposição para um código falado. Não é um ato mecanizado de decifração. A prática educativa precisa, portanto, estabelecer um elo entre as leituras oportunizadas às crianças e suas necessidades.

Desse ponto de vista, a expressão das ideias é uma necessidade infantil e a linguagem escrita deve configurar-se como forma de expressão dessas necessidades. Assim, garantir às novas gerações a apropriação desse instrumento cultural complexo representado na escrita significa muito mais que o ensino do aspecto técnico do processo de escrever presente nas tarefas mecânicas e artificiais: significa garantir que a escrita se torne instrumento de expressão e de comunicação.

## **2.2 O que é Ler?**

Por Leitura temos, hoje, uma polissemia de definições e percepções trazidas por diferentes autores. Encontra-se a expressão Leitura atribuída à compreensão nas mais diversas áreas do conhecimento humano: leitura de um livro, de um panfleto, de um jornal, leitura de imagens, leitura de expressão facial ou corporal, leitura de uma paisagem, de uma cena ou de uma situação social, dentre outras. Essa diversidade de atividades designadas por Leitura “vem de sua referência à interpretação” (BAJARD, 2002, p. 81). “Ler é compreender, é [...] construir sentido” (BAJARD, 2002, p. 81). Portanto, todo esse leque de ações designa compreensão das palavras ou do mundo. Aqui trato da Leitura das palavras, de textos.

Quando penso o processo de apropriação da Leitura, compreendo sua dimensão tanto na constituição do sujeito que se humaniza, quanto na dimensão do impacto social e político que esse sujeito terá quando do domínio dessa forma de linguagem. Por exemplo: a leitura para auxiliar na compreensão sobre o funcionamento daquilo que observa, principalmente, em contos de fadas, ampliando suas capacidades imaginativas e sociais, seus horizontes e expectativas. Essa transformação do sujeito ocorre no processo

de humanização que desenvolvem as funções psíquicas superiores. Aprendo com Smolka (1996, p. 60, grifos da autora) que esse processo:

[...] se dá no social e implica a dimensão política. Porque não se “ensina” ou não se “aprende” simplesmente a “ler” e a “escrever”. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico.

Essa compreensão amplia a dimensão do uso da escrita em sua função social que precisa ser a base, o alicerce, sob o qual se organizam as relações de ensino. A criança que aprende precisa ter respondida por esse aprendizado uma necessidade para que possa atribuir sentido a essa aprendizagem.

Smith (2003, p. 240) traz contribuições à discussão sob a ideia de atribuição de sentido não só nos textos, mas no efetivo uso social da escrita numa sociedade letrada, ou seja, na atribuição de sentido à escrita no contexto da significação social:

[...] Ler é uma questão de formar um sentido na impressão, e a significatividade é a base do aprendizado.  
 [...] Refiro-me [...] à riqueza de impressão dependente da situação que pode ser encontrada em cada produto do banheiro, em cada pote ou pacote na cozinha, no guia (e em comerciais) de televisão, gibis, catálogos, panfletos de anúncio, listas telefônicas, sinais de rua, letreiros de lojas [...] Toda esta impressão é significativa; faz uma diferença.

Essa compreensão ligada ao sentido que o contexto e o acesso aos objetos podem representar vincula-se à situação de uso real da escrita pela sociedade que se constitui cada vez mais letrada e dependente dessa forma de comunicação. A significação da escrita no uso social é marcada pela hipótese de que a criança pode inferir em seu contexto de utilização. Mesmo que a hipótese sobre a palavra não corresponda à exatidão diante da situação contextual, a criança estabelece conexões entre o que já conhece e o questionamento que deve responder.

As palavras de Jolibert (2006, p. 183, grifos da autora) dão ênfase à ideia de que a compreensão dá-se sob um determinado contexto em função das necessidades da criança: *“Ler é construir ativamente a compreensão de um texto, em função do projeto e das necessidades pessoais do momento, o que acontece a partir da Educação Infantil”*.

Corroborando e sistematizando esse ato complexo de ler textos, Jolibert (1994, p. 15, grifos da autora) assim o define:

*Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito.*

“Diretamente”, isto é, sem passar pelo intermédio:

- nem da decifração (nem letra a letra, sílaba por sílaba, ou palavra por palavra);
- nem da oralidade (nem sequer grupo respiratório por grupo respiratório).

*Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida.*

Questionar um texto é fazer *hipóteses de sentido* a partir de *indícios* levantados [...] e *verificar* essas hipóteses. Tal questionamento se desenvolve através de toda uma *estratégia de Leitura*:

- que nada tem a ver com uma decifração linear e regular, que parte da primeira palavra da primeira linha para chegar à última palavra da última linha;
- que varia de um leitor para outro e, para um mesmo leitor, de um texto para outro, e, para um mesmo leitor e um mesmo texto, de um objeto de procura para outro (posso, em momentos diferentes, procurar informações diferentes num mesmo artigo).

Assim, ler é atribuir significado ao escrito, construindo hipóteses de sentido a partir dos conhecimentos que a criança já possui, tanto sobre a situação ou o contexto no qual o texto está inserido, quanto sobre as possibilidades e funções da linguagem escrita, e do estabelecimento de relações entre esses conhecimentos, oriundos de outras situações e vivências e a situação real, na qual a leitura responda a uma necessidade da criança. Ou seja, a criança busca um sentido para o texto escrito dentro das possibilidades de seu conhecimento por uma necessidade sua de conhecer/saber o conteúdo do texto.

Sendo ainda mais específico, Bajard (2007, p. 24, grifos do autor) enfatiza a necessidade de compreensão como ato de tomar conhecimento do texto gráfico, quando explicita:

[...] se não há leitura sem entendimento [...], é importante acrescentar que a compreensão, sozinha, não é suficiente para definir o ato de ler: escutar um texto proferido – tarefa acessível a um analfabeto – não é Leitura. É possível incluir a compreensão na definição da Leitura sem considerar, no entanto, que qualquer interpretação seja ato de Leitura: *ler é tomar conhecimento de um texto gráfico.*

Ao longo da história da linguagem escrita, a leitura percorreu uma transição entre dois modelos: a *leitura em voz alta* e a *leitura silenciosa*. A primeira, marcada pela relação fonema-grafema após a invenção do alfabeto, foi o modelo considerado verdadeiro, difundido pelas instituições de ensino como procedimento avaliatório e de controle da apropriação do código linguístico; a segunda teve seu processo marcado pela rejeição inicial como modelo e “adquiriu pouco a pouco a qualidade de atividade de Leitura” (BAJARD, 2005, p.54).

### 2.3 Ler e Dizer: Diferenças e Especificidades

Atualmente, recentes pesquisas (BAJARD, 2002; 2005; 2007) têm apontado uma separação entre o ato de ler e a vocalização do texto. Essa vocalização do texto está associada à transmissão proferida a ouvintes que necessariamente não precisam dominar o código escrito, ou seja, à ideia de um emissor e um receptor: um que emite o texto pela sua voz e outro que o escuta.

A essa ideia de vocalização ou transmissão do texto Bajard (2005) chama de *dizer*, pois demanda uma determinada entonação e pronúncia para que o *receptor/ouvinte* compreenda a mensagem:

O ponto-chave da transmissão pela voz reside na transformação, por um *locutor*, de uma matéria visual em material vocal. Não se trata apenas da transformação de letras sucessivas em sons [...] Trata-se da tradução da transformação gráfica – não apenas alfabética – de um texto, em uma manifestação sonora, distinta de uma mera concatenação de fonemas. (BAJARD, 2005, p. 29, grifo do autor).

Assim, ler em voz alta significa comunicar a outro o texto escrito. Na prática pedagógica cujos dados apresento e discuto, algumas situações ficaram marcadas pelas compreensões dadas pelas crianças aos materiais que tinham em mãos. Uma dessas situações foi o exemplo da menina ISG:

A turma estava reunida com as crianças da outra turma de cinco anos, preparavam a apresentação de um jogral para a festa de dia das mães. Uma criança de cada turma fazia a Leitura e a turma repetiria conforme o combinado anterior: ora os meninos, ora as meninas.

As professoras perceberam a possibilidade de uma terceira voz. Uma criança (ISG) da turma observada foi chamada para essa Leitura. Eu havia percebido que ela estava conseguindo compreender a escrita há poucos dias.

A professora da outra turma deu para ISG o papel com o texto todo impresso e as partes que a menina deveria ler grifadas com caneta marca-texto.

Recombinamos com as turmas que quando essa menina lesse todos deveriam repetir.

Começamos, então, o ensaio.

Uma criança da outra turma leu sílaba a sílaba:

– As mães são flores maravilhosas.

Os meninos repetiram.

A criança JFS leu também sílaba a sílaba:

– São lírios lindos e belas rosas.

[...]

Era a vez da criança ISG. Ela olhou para o papel, movimentou a cabeça e os olhos na direção do texto sem dizer uma palavra. A professora da outra turma olhou para mim e disse:

– Ela não sabe ler! Você não disse que ela sabia?

ISG então pronunciou sem pausa:

– As mães são flores sagradas.

Todos repetiram.

O ensaio prosseguiu.

(Diário de Campo, Registro de 29/04/2013).

Nesse momento, percebi os conceitos de ler e dizer. A criança ISG significou para si a escrita antes de oralizá-la à turma. Aprendi depois, a partir dos estudos de Bajard (2005; 2007), sobre o erro de não pedir à ISG que lesse/compreendesse antecipadamente as partes que teria de oralizar. Foi atribuindo sentido ao texto para si mesmo que ISG teve condições de dar a entonação correta à pronúncia e possibilitar, também, ao ouvinte a compreensão.

Outro aprendizado, derivado desse, foi a minha percepção, como professora, de que as crianças necessitavam todas conhecerem o texto antecipadamente. Essas percepções foram constituindo-me profissionalmente, possibilitando que, em outras ocasiões, a preocupação primeira se centrasse na compreensão do texto pelas crianças.

Nesse exemplo, também fica evidente a dificuldade posta pela silabação tanto para a compreensão da criança que oraliza, quanto daquelas que repetem a fala. Essa ideia é também discutida e evidenciada por Vygotski (1995, p. 198, tradução nossa):

O estudo da leitura demonstra que, diferente do ensino antigo que cultivava a leitura em voz alta, a silenciosa é socialmente a forma mais importante da linguagem escrita e possui, além

disso, duas vantagens importantes. Já ao final do primeiro ano de aprendizagem, a leitura silenciosa supera a que se faz em voz alta no número de fixações dinâmicas dos olhos nas linhas. Portanto, o próprio processo de movimento dos olhos e a percepção das letras se aligeiram durante a leitura silenciosa, o caráter do movimento se faz mais ritmado e são menos frequentes os movimentos de retorno dos olhos. A vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura, as reações verbais atrasam a percepção, a travam, fracionam a atenção. Por mais estranho que possa parecer, não só o próprio processo da leitura, mas também a compreensão é superior quando se lê silenciosamente. [...]

Dessa forma, é possível destacar a necessidade de se reconhecer as atitudes que resultam no aprendizado mecânico e dificultam a compreensão da linguagem escrita diretamente simbólica. A soletração/silabação traz na transposição de um código (escrito) a outro (falado) esse traço de compreensão marcada pela oralidade. Assim, a criança faz a decodificação de um código a outro e compreende o escrito apenas quando consegue perceber seu sentido pela oralidade.

Outra discussão trazida por Vygotski (1995, p. 198, tradução nossa) marca as diferenças e especificidades do ler e do dizer com relação à velocidade do ritmo de leitura:

[...] A pesquisa tem demonstrado que existe certa correlação entre a velocidade de leitura e a compreensão. Geralmente se acredita que quando se lê devagar se compreende melhor, porém de fato a compreensão sai ganhando com a Leitura rápida já que diferentes processos são realizados a uma velocidade diferente e a velocidade de compreensão corresponde a um ritmo mais rápido de leitura. [...] (VYGOTSKI, 1995, p. 198, tradução nossa).

O ritmo da leitura está, assim, relacionado à compreensão que se estabelece entre os vários processos psíquicos que se inter-relacionam. Nesse sentido, compreensão e velocidade de leitura configuram-se gradativamente num processo de correlação.

Diante do até aqui exposto, o ato de *ler* caracteriza-se pela atribuição de sentido ao texto gráfico pela compreensão diretamente simbólica, ou seja, na compreensão direta do texto sem o intermédio da fala.

## 2.4 Ler para a criança: importância e motivações

Segundo Bajard (2007, p. 112), a primeira forma de recepção do texto pela criança consiste na transmissão vocal do texto emitida por alguém a ela. A compreensão da escrita inicia-se com a transmissão vocal de um leitor, com a escuta do texto pela criança. Ler um livro para uma criança propicia-lhe tanto o acesso à ficção, quanto cria “condições para o surgimento de atitudes de leitor” (BAJARD, 2007, p.106). Nessa dimensão, há dois propósitos: desenvolver a imaginação e conhecer a língua escrita.

[...] A curto prazo, disponibiliza para a criança o mundo imaginativo dos livros e coloca-a em contato com uma matéria linguística mais elaborada do que a própria língua oral dos contos. A médio prazo, ao expor o funcionamento da língua escrita, a mediação possibilita a construção de um conhecimento a seu respeito. Por fim, de modo informal, ela propicia as primeiras descobertas linguísticas do código gráfico que, mais tarde, possibilitarão o seu domínio. (BAJARD, 2007, p. 106).

Na prática vivenciada na Educação Infantil, vários aspectos dessas apropriações foram observados: a atitude leitora – forma de sentar-se e posicionar o suporte do texto –; a exposição do texto imaginativo, representado pelo desenho da criança; e as características do “dizer” o texto. Essas são marcas das descobertas em três dimensões: mundo imaginativo, características sociais do ato leitor e inferência de suas hipóteses sobre as formas de anunciar seu texto aos ouvintes. A seguir, um exemplo dessas observações:

O portão está aberto e as crianças vão chegando. Cada uma que chega dá-me um beijo e “Boa tarde!”. A pequena LVH (de cinco anos e quatro meses) anuncia, ainda no corredor, ao me ver à porta da sala:

– Tenho uma novidade! Só vou contar na roda...

Entra disparada, saltitante pela sala, coloca nas costas da cadeira sua mochila, pega sua agenda e uma folha de papel dobrada. Coloca sua agenda sobre a mesa e vai para a roda de conversa levando a folha de papel bem dobrada e segura em suas mãos.

Sentada, segura com fervor a folha, ainda dobrada e anuncia às crianças próximas:

– Trouxe uma novidade! Daqui a pouco eu mostro.

[...] Quando todos estão sentados, eu coloco na roda uma cadeira. Nesse momento, LVH se levanta e diz:

– Eu vou contar minha novidade!

– Qual é sua novidade? – lhe pergunto.

– Eu fiz essa história – começa a desdobrar o papel, e anuncia – e vou ler para vocês!

Senta-se na cadeira, posiciona o papel nas mãos e inicia a narração da história, movimentando a cabeça, como se seus olhos percorressem as linhas do papel, extraindo delas a história da princesa [...]. (Diário de Campo, 14 de setembro de 2011).

### **Ilustração 02 – Atitudes de leitor de uma criança de cinco anos**



Fato ocorrido em 14/09/2011 em Roda de Conversa: atitudes de leitor demonstradas pela criança LVH de cinco anos.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Como se observa na Ilustração 02, a pequena LVH tem em mãos um desenho feito por ela que não tem palavras escritas, mas traz os elementos essenciais para a narrativa a qual se propõe. Essa narrativa é o texto falado que demonstra a compreensão das atitudes leitoras: do posicionamento do papel, da direção percorrida pelos olhos no papel enquanto simula a leitura, entre outras.



### Ilustração 03 – Atitudes de leitor e ouvinte em Roda de Conversa



Crianças de quatro e cinco anos em roda de conversa ouvindo a colega que lê uma novidade à turma.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Na ilustração 03, é possível observar atitudes de leitor e ouvinte demonstradas pelas crianças na Roda de Conversa. Essas atitudes são marcas que as crianças se apropriam nas vivências do processo de *leitura* diária de livros realizada com a turma. Bajard (2006, p. 54) apresenta as contribuições do contato das crianças com os livros:

- descoberta, por meio de brincadeiras infantis, do livro como objeto sensível;
- descoberta do livro como portador de histórias;
- descoberta das três matérias da narrativa: icônica, sonora e gráfica;
- identificação dos personagens;
- interpretação narrativa das imagens;
- escuta do texto como ritual de entrada na literatura;
- aproximação da especificidade do texto como elemento distinto da imagem;
- descoberta da sua permanência, oposta à flexibilidade do discurso oral;
- descoberta da necessidade de aprendizagem para poder ler;
- constituição de um 'banco' de palavras escritas no qual o próprio nome da criança é gerador;
- levantamento gradativo do material gráfico (diversidade das letras, maiúscula/minúscula, acentos, pontuação, espaçamento);
- levantamento gradativo das relações grafo-fonéticas.

Desses conhecimentos a respeito do universo escrito e das atitudes de leitor, a criança vai se apropriando à medida em que observa outras pessoas lendo: vai extraindo do convívio social e das particularidades do papel assumido pelo leitor seus hábitos, características e as relações que esse leitor estabelece com o material e com as outras pessoas durante a leitura.

Outro aspecto que visou à atitude e ao incentivo ao hábito de Leitura foi o projeto “Vamos Ler!”. Nesse projeto, as crianças, ajudantes do dia, levavam para casa uma pasta que continha um livro de história escolhido pela criança no “Canto da Leitura” e uma folha de registro – em 2011, apenas para os registros das crianças sobre a leitura; em 2012, acrescentei um registro da família. Na pasta, havia a seguinte instrução aos familiares:

Prezados Pais:

Ler é uma aventura sem fim. Ler para seu filho é uma experiência de alegria que demonstrará seu imenso carinho por ele. Além de ajudá-lo a conhecer o mundo e as funções da língua escrita. Curtam! Aproveitem! Façam deste um momento especial!!!

Esta pasta contém um livro de história para este momento tão aconchegante. Peço que leia a história e depois peça que ele desenhe a história para apresentá-la aos colegas amanhã na sala.

Um grande abraço,  
Professora Ana Laura

Obs.: A pasta com todo seu conteúdo deve ser levada para a escola no dia seguinte ao que foi levada para casa para que outro colega também possa participar deste momento em família.

No dia seguinte, as crianças apresentavam, na Roda de Conversa, seus registros e contavam aos colegas a história lida e detalhes dessa interação com as famílias: quem fez a leitura, como foi esse momento e do que mais gostou. Na ilustração 04, observa-se a expressão de satisfação e apreciação por essa proposta. Esse momento desenvolveu uma aproximação entre as famílias e as proposições escolares: a participação e o entusiasmo das crianças era visível tanto nos momentos de acolhida das famílias na saída da criança com a pasta, quanto na responsabilidade do retorno do material no dia seguinte.

### Ilustração 04 – Projeto “Vamos Ler!”



Crianças LHPO e JFS levando a pasta do Projeto “Vamos Ler!” para a Leitura com as famílias.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Nesse projeto, as famílias constituíram-se parceiras e aguardavam, assim como as crianças, o dia de levar a pasta de Leitura. Os registros feitos por meio de desenhos demonstravam a compreensão do texto.

### Ilustração 05 – Registro de Leitura em casa



Registro realizado em 13/04/2011 por MMLS de quatro anos e seis meses sobre a história lida com sua família no Projeto “Vamos Ler!”.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Em 2012, as famílias registravam a partir das consignas: “Faça um breve relato deste momento com a criança e a Leitura da história” e “O que achou deste momento”. No primeiro registro, as famílias apontaram o entusiasmo e o envolvimento das crianças na atividade proposta:

“Cheguei do trabalho a [...] veio correndo me mostrando a pasta do ajudante, falando que tinha atividade de casa para fazer. Ela deu bastante risada quando contamos a história para ela.”

“Desde que a [...] começou a estudar, passou a estimular de nós pais a importância de estarmos contando histórias na hora de dormir.”

“Como sempre ele fica fazendo muitas perguntas e quer logo saber o final da história, dá risadas, se diverte e no final sobrou pra mim, pois agora quer um animal de estimação (risos)”

A [...] ficou bastante ansiosa [sic] e antes de começar a ler para ela ela [sic] olhava as figuras e montou a história do seu jeito.”

“O [...] quando chegou em casa estava tão empolgado para ler a história, ficou muito alegre, olhando para as figuras e dizia o que significava, não deixava ninguém pegar o livro, dizia era pra ele ler foi muito divertido”

(Registros Projeto “Vamos Ler!”, 2012)

Esses relatos dos familiares apontam a importância desses momentos para a interação das crianças com eles e com o objeto cultural que o livro representa. Por vezes, o livro escolhido pelas crianças era aquele que elas já conheciam e que desejavam ler e mostrar aos familiares.

Nesses relatos do momento de Leitura com a criança, as famílias demonstram alegria e envolvimento quando destacam: “[...] deu bastante risada [...]”; “[...] dá risadas [...]”; “[...] ficou muito alegre [...]”. Nesses momentos, não só o hábito de Leitura se fortaleceu, mas a afetividade e o vínculo familiar: “desde que a [...] começou a estudar, passou a estimular de nós pais a importância de estarmos contando histórias na hora de dormir.” Quando o pai escreve isso, está demonstrando sua percepção sobre a importância desse momento para a criança. A Ilustração 05 apresenta o relato de uma mãe que destaca a união familiar propiciada pela proposta.

### Ilustração 05 – Registro das famílias sobre a Leitura em casa

Desenhada por: \_\_\_\_\_

Lida por: \_\_\_\_\_

Título da História: Baby Ligeira

Faça um breve relato deste momento com a criança e a leitura da história:

*Cheguei em casa do trabalho, a [redacted] foi me saudando toda feliz, dizendo que tinha sido a ajudante da professora, que tinha que cuidar muito bem da parte, pediu para eu ler a história para ela, depois que eu li, ela pediu para o pai dela ler, ela parou bastante atenta, e quando acabou a história ela disse que o Stige voltou para casa feliz com as suas letras.*

O que achou deste momento?

*Gostei muito desta atividade que reuniu pai mãe e filha, para fazer a atividade e ver como a [redacted] está se desenvolvendo na escola. Muito obrigada Professora Ana Laura por esta oportunidade.*

Peça à criança que desenhe a história na frente desta folha. Converse com ela a respeito da história e de seu desenho.  
Amanhã, ela contará essa história na roda de conversa, no início da aula, para os colegas.

Registro realizado em 08/08/2011 pela mãe de YSS de cinco anos e nove meses sobre a história lida no Projeto "Vamos Ler!".

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

No segundo relato, "O que achou deste momento?", por várias vezes, os pais relataram a alegria que sentiram na realização da proposta com as crianças, a percepção da necessidade de repetir esses momentos e o agradecimento pela oportunidade.

"Para mim como pai, depois de um dia estressante de trabalho, me deixa muito feliz, pois vejo que a minha filha a cada dia que passa esta aprendendo mais e mais.

Muito obrigada professora, pois minha filha esta com um profissional acima da média."

"Esse momento foi ótimo e especial principalmente para o meu marido que devido seu horário de trabalho as vezes não consegue passar um tempo com ela. Ela adorou porque ela ficou quieta e prestou bastante atenção. Obrigada Prof<sup>a</sup>. Ana Laura por nos dar esse momento especial que no dia-a-dia não conseguimos."

"Ótimo, muito bom para ela e divertido pra gente, ver ela desenhando é engraçado porque os desenhos são bonitinhos, esse tipo de atividade deve ser feito mais vezes entre nós. Muito obrigado pela atividade."

"Muito especial, às vezes a correria do dia-a-dia nos faz esquecer das coisas simples e muito importantes da vida. Obrigada prof<sup>a</sup> Ana Laura pela sua iniciativa e continue sendo essa prof<sup>a</sup> preocupada c/ a vida intelectual dos seus alunos".

(Registros Projeto “Vamos Ler!”, 2012)

Esses relatos demonstram que a possibilidade da parceria com as famílias pela simples possibilidade de enviar para casa um livro para ser lido transpassa os conhecimentos sobre a linguagem escrita para as dimensões do acesso ao objeto cultural – livro – e constituem-se um momento de ampliação da afetividade e do vínculo familiar.

Nesta seção, apresentei a compreensão de leitura como atividade e expressão humanas, destacando os aspectos que a constituem como instrumento cultural que possibilita a ampliação e a ressignificação do desenvolvimento para a formação integral das crianças. A possibilidade da vivência intencional de situações de leitura possibilita a compreensão da criança sobre alguns elementos que se constituem bases para a efetiva apropriação da linguagem escrita.

A próxima seção traz a discussão sobre o desenvolvimento infantil sob a luz da Teoria Histórico-Cultural, visando à compreensão do processo de apropriação da leitura pela criança.

### 3. O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Um dos objetivos específicos deste estudo é o de *compreender, à luz da Teoria Histórico-Cultural, como se estrutura o desenvolvimento intelectual das crianças entre 4 e 5 anos*. Essa compreensão se faz necessária para o entendimento do processo de apropriação da Leitura pela criança.

Pensar o desenvolvimento infantil sob o ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural nos remete à concepção da materialidade dos processos psíquicos elaborada, pela primeira vez, por Marx (cf. LEONTIEV, 1978c). Concepção que explicita que o homem não nasce humano, mas se torna humano pela apropriação da cultura acumulada histórica e socialmente pelas gerações precedentes. Dito em outras palavras, ao nascer, a criança não traz consigo as habilidades, capacidades e aptidões humanas – pensamento, linguagem, inteligência, personalidade. Essas qualidades humanas são externas a ela e serão formadas pela atividade que ela realiza em seu convívio com a cultura e com as pessoas<sup>2</sup>. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 267):

[...] podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Essa assertiva revela que o homem se apropria dos objetos e das relações mediante o trabalho, por sua atividade, constituindo uma relação sociocultural. Leontiev (1978c, p. 261-262, grifos do autor) destaca que:

[...] o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos

---

<sup>2</sup> Essa concepção de que as habilidades, capacidades e aptidões humanas se formam no processo social de apropriação da cultura, vem sendo corroborada, hoje, pelos estudos das *Neurociências*. Revistas de circulação nacional e a TV têm colaborado para a divulgação das ideias de que, quanto mais rica e diversificada for a experiência infantil, **maiores** serão seu desenvolvimento cultural e sua inteligência.

animais, estava e está submetido não a leis biológicas, mas a *leis sócio-históricas*.

Nesse processo de mudança das forças que regem o desenvolvimento humano, o trabalho é elemento essencial, uma vez que possibilita tanto mudanças biológicas – condicionadas por adaptações impostas pela produção e pela organização do trabalho –, quanto a própria consolidação das leis sócio-históricas que passam a reger o desenvolvimento humano a partir de então. Ou seja, na evolução da espécie humana, o processo de desenvolvimento passou de um determinante biológico a um determinante dado pelas condições históricas e sociais vividas pelo homem. É por meio do trabalho que o homem transforma a natureza e transforma a si próprio: no mesmo processo em que cria os objetos – materiais e não-materiais – da cultura, que respondem às suas necessidades, cria também as habilidades necessárias para sua utilização. Nesse sentido, é pelo trabalho que o homem garante a fixação das transformações da natureza que realiza e do conhecimento que passa a ter sobre a natureza. É mediante o trabalho que garante a possibilidade de transmissão das qualidades humanas criadas histórica e socialmente para as gerações procedentes.

“Nessa relação, o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social” (DUARTE, 1996, p. 117). O trabalho, essa atividade transformadora, foi – e, ainda, é – o principal norteador da constituição humana, porque a partir dele o homem desenvolve aptidões complexas, funções psíquicas que o diferenciam dos outros animais. Tais aptidões complexas são apropriadas por meio da objetivação da cultura, da troca entre os parceiros sociais.

Nas palavras de Marx,

«Todas as suas (trata-se do homem – A. L.) relações *humanas* com o mundo, a visão, a audição, o olfacto, o gosto, o tacto, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a actividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento *objectivo* ou na sua *relação com o objecto* a apropriação deste, a apropriação da realidade *humana*». (*apud* LEONTIEV, 1978c, p. 267, grifos do autor).

Essa concepção é corroborada pela compreensão do homem condicionada não apenas por aquilo que ele é, mas por “*um devir*” que enfatiza



as possibilidades do vir-a-ser humano, sua universalidade (FREINET, 1998, p. 19, grifos do autor), constituindo uma visão de homem como ser em construção por sua própria atividade no seio da cultura. Esse entendimento desencadeia a concepção da criança como capaz, desde pequeninha, de estabelecer relações com o mundo circundante, percebido por ela de modo cada vez mais humanizado, num processo em que vai se tornando aquilo que ainda não é, mas pode vir-a-ser: o ser humano em suas máximas possibilidades.

A apropriação da realidade humana – da cultura – se dá por intermédio das relações que a criança vai estabelecendo com outras pessoas e com os objetos da cultura a que tem acesso, o qual também é mediado pelas pessoas. Ou seja, à medida que aprende a utilizar-se dos objetos criados ao longo da história ao conviver com os outros homens, “cada indivíduo *aprende a ser um homem*” (LEONTIEV, 1978c, p. 267, grifos do autor).

Essa apropriação da cultura pela criança se dá no processo de comunicação dela com outros homens – adultos ou crianças – e se configura como um processo de aprendizagem, de educação nas suas mais diversas formas: da imitação ao ensino sistematizado.

O processo inicial de apropriação dos objetos e das qualidades humanas nele cristalizadas não acontece por invenção, mas pela reprodução social do uso para o qual o objeto foi criado. Leontiev (1978c, p. 272) ilustra essa questão com um exemplo de Piéron<sup>3</sup>:

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar.

Ao mesmo tempo, o processo de apropriação do mundo – da natureza e da cultura humana – “é sempre activo do ponto de vista do homem” (LEONTIEV, 1978c, p. 268). Esse processo é fruto da reprodução da atividade social para a qual o objeto foi criado.

---

<sup>3</sup> H. Piéron: *de l'Actinie à l'Homme*. t. II. Paris, 1959. *apud*. LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978c, p. 272.

Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma actividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da actividade encarnada, acumulada no objeto. (LEONTIEV, 1978c, p. 268).

Na comunicação e nas relações sociais que vai estabelecendo, a criança passa a conhecer e se apropriar dos objetos da cultura – linguagem, objetos materiais e não materiais, instrumentos, técnicas, costumes e hábitos – criados pela humanidade até o momento histórico em que vive e que é partilhado pelo grupo social com o qual convive.

Na seção 2 (p. 36-53), quando apresentei a apropriação das atitudes de leitor no exemplo da novidade de LVH, estão implícitas as marcas da apropriação cultural não só da linguagem em si, mas também das relações, dos hábitos e das relações humanas envolvidas na atividade da criança.

Nesse processo de apropriação, o lugar ocupado pela criança nas relações sociais das quais participa – na família, nas instituições de Educação Infantil, etc. – tem força motivadora em seu desenvolvimento, uma vez que determina as exigências, as expectativas, as relações sociais e as práticas pedagógicas que são propostas à criança. Como explícita Leontiev (1998, p. 63), “o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida”, processos esses que são proporcionados inicialmente pelos adultos e parceiros mais experientes que a cercam.

Assim, quando percebida como alguém que é capaz de aprender, à criança são oferecidas mais oportunidades de aprendizagem. Quando o professor compreende as possibilidades de desenvolvimento da criança e seu papel como organizador e propiciador de condições para que o desenvolvimento infantil ocorra, as possibilidades para a aprendizagem da criança serão oportunizadas pela atenção a ela oferecida e pela organização dos espaços e dos materiais acessíveis a ela. Por outro lado, se tratada como alguém que apenas é capaz de aprender a partir de determinado nível de desenvolvimento e, por isso, é incapaz de determinadas aprendizagens até atingir tal nível de desenvolvimento, as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento acontecerão em situações mais escassas e serão, assim,

determinantes de sua experiência restrita e de seu desenvolvimento igualmente restrito.

Mukhina (1996, p. 40, grifos da autora) lembra que

[...] as crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – *no processo de educação e de ensino*.

Ao compreendermos que a criança não traz consigo, ao nascer, as habilidades e capacidades humanas e que estas são formadas ao longo de sua vida devido às experiências que vive nas condições concretas em que as vivencia, superamos a ideia de um ser que se desenvolve espontaneamente e, reiteramos, a concepção de um ser ativo que se inter-relaciona com os outros homens e com a cultura elaborada a qual tem acesso.

A criança é ativa do ponto de vista da apropriação do mundo ao seu redor e

[...] Quando passamos a observar e a prestar atenção às crianças reais que temos ao nosso redor, passamos a perceber crianças diferentes em suas culturas e suas contradições, crianças que sabem pensar, que saem do anonimato, emergem da sombra dos preconceitos do mundo dominado pelos adultos e passam a ter liberdade e capacidade de conhecimento, crianças capazes de relacionar-se, comunicar-se e conhecer-se, de conhecer o mundo e de interpretar o que conhecem, produzindo teorias próprias. [...] (MELLO, 2001, p.37).

Esse entendimento da criança como alguém que se envolve e estabelece relações sobre suas observações e vivências a ponto de criar e anunciar teorias próprias, por diversas vezes, vi serem expostas nas rodas de conversas e pequenos grupos. Um exemplo é a Roda de Conversa desenvolvida em 18/10/2011:

Na sala, em roda de conversa, eu proponho que as crianças observem a experiência dos feijões<sup>4</sup>. Ao passar os feijões pela roda, as crianças foram apontando as características de cada planta:

---

<sup>4</sup> Essa experiência ocorreu como uma das atividades do Projeto “Sol” desenvolvido pela turma. Plantados no mesmo dia, um vaso ficou exposto a luz solar e outro foi impedido de recebê-la, com o objetivo de observarem a dúvida apresentada por uma criança: “O sol ajuda a crescer as plantas e as pessoas?” (Registro “Nossas dúvidas sobre o sol” de 09/03/2011).

GCB: tem um quebrado aqui... (mostra com o dedo para outro colega) e está ficando preto.

ALVB: ela tá engraçada... ela tá querendo sair. [Refere-se à raiz observada no algodão].

JFS: Esse tá tudo branco [mostra o vaso que não recebeu luz e calor solar].

ACVC: Tia, essa parte tá de outra cor [mostra para mim a parte na planta].

[...]

GCB: Tia, eu já sei! Esse feijão verdinho [apontando o vaso que ficou exposto à luz solar] vai dar feijão e esse amarelinho vai dar milho [apontando para o vaso que foi privado de luz solar]!

(Diário de Campo, 18/10/2011)

Além da riqueza de detalhes demonstrando a percepção, o diálogo acima exposto apresenta as conclusões da pequena GCB: sua *teoria* sobre os feijões que observávamos no Projeto “Sol”. Esse projeto foi desenvolvido a partir da *escuta* sobre as falas trazidas pelas crianças quando viam uma representação do Sol.

### Ilustração 07: Observação da germinação dos feijões em Roda de Conversa



Observação da germinação na experiência com o plantio de feijões.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

### Ilustração 08: Roda de Conversa sobre as plantas observadas



Concentração das crianças nos detalhes das plantas observadas.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

### Ilustração 09: Plantas observadas



Plantas oriundas da experiência de plantio de feijões em dois vasos: um que ficou exposto à luz e calor solar, e outro que ficou coberto com uma caixa de papelão para não receber luz e calor do Sol.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

As relações apresentadas pelas crianças durante as observações realizadas na experiência do plantio dos feijões têm íntima ligação às suas vivências. As *teorias* infantis, que se destacam dos momentos de observação realizados em Rodas de Conversa (Ilustrações 07 e 08), se organizam a partir

da percepção que a criança vai tendo da situação vivenciada e pelas relações que consegue estabelecer com as vivências que já tinha. Dessa forma, essas *teorias infantis* não necessitam estabelecer nexos com as teorias cientificamente comprovadas. Nas palavras de Mello (2001, p. 37):

[...] Essas teorias – explicações ou interpretações que a criança é capaz de dar ao que vê e vivencia – não são a explicação definitiva dos fenômenos ou fatos, mas são a explicação temporária que a criança é capaz de dar às situações e são uma das condições essenciais para o desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

Essas teorias infantis revelam os conceitos espontâneos que as crianças vão formando pelas relações que estabelecem entre os conhecimentos que já possuem, por aquilo que já compreenderam do mundo. Segundo Vygotski (2001, p. 252-3, tradução nossa):

O aparecimento inicial do conceito espontâneo está ligado ao enfrentamento da criança com umas ou outras coisas, na verdade, com coisas que explicam ao mesmo tempo os adultos, porém, sem dúvidas, são coisas vivas e reais. E somente através de um prolongado desenvolvimento a criança chega a tomar consciência do conceito e das operações abstratas que realiza com ele.

Esses conceitos criam bases para o pleno desenvolvimento infantil. Vygotski (2001) ensina que os conceitos cotidianos, desenvolvidos sob as bases da aplicação concreta, das observações e criação desses conceitos espontâneos, e os conceitos científicos, embora tenham percursos distintos no processo de desenvolvimento, “*se acham estreitamente inter-relacionados*”. Ressalta, ainda, que “o desenvolvimento do conceito cotidiano deverá alcançar um determinado nível para que a criança possa assimilar, em geral, e tomar consciência do conceito científico” (VYGOTSKI, 2001, p. 253, grifos do autor).

Essa inter-relação entre a formação desses conceitos se dá porque se inter-relacionam e se modificam no processo de desenvolvimento das várias funções psíquicas superiores, que vão se formando desde o nascimento da criança por meio das condições concretas de vida e de educação.

Para a *Teoria Histórico-Cultural*, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade são processos psíquicos que se formam no trabalho/atividade da criança em suas vivências coletivas. Isso significa que “a criança internaliza as capacidades humanas experimentadas coletivamente sob forma de

processos interpsíquicos, tornando-as processos mentais, internos ou intrapsíquicos” (LIMA, 2005, p. 115). O que, para Vigotskii (1998, p. 114), constitui “um processo absolutamente único” no qual:

*[...] Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKII, 1998, p. 114, grifos do autor)*

Nas palavras de Leontiev (1978b), este é o processo que difere as ações humanas das ações do animal: a capacidade de internalizar as práticas exteriores formando capacidades e habilidades interiores. Segundo esse autor,

*[...] a interiorização das ações, isto é, a transformação gradual das ações exteriores em ações interiores, intelectuais, realiza-se necessariamente na ontogênese humana. A sua necessidade decorre de que o conteúdo central do desenvolvimento da criança consiste na apropriação por ela das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade, em particular das do pensamento e do conhecimento humanos. (LEONTIEV, 1978b, p. 184).*

Dessa ótica, a criança reproduz as qualidades das aptidões e funções tipicamente humanas ao se apropriar da cultura humana desenvolvida e acumulada pelas gerações precedentes, ou seja, pelo contato que tem com as diferentes expressões culturais que a Humanidade produziu até o momento histórico no qual vive. A criança aprende com o outro mais experiente – adulto ou criança – por meio da mediação deste sobre os objetos culturais, e se apropria, nesse processo, da cultura e das qualidades humanas.

Esse processo de apropriação cultural se desenvolve pela “interiorização das funções externas, isto é, das funções sociais, em decorrência das quais as formas inferiores cedem lugar às formas superiores de comportamento” (MARTINS, 2013, p. 109).

Nesse processo, os signos despontam como princípio de regulação do comportamento cultural apropriado e como elementos essenciais na análise do desenvolvimento e da aprendizagem. Isso se dá porque o desenvolvimento se efetiva no processo de internalização dos signos, provocando uma mudança na estrutura psíquica do sujeito, de modo que “as formas inferiores, por sua vez, não ‘desaparecem’, mas assumem outra forma de existência, sintetizam-

se em novos patamares, ou seja, nas formações complexas” (MARTINS, 2013, p. 109, grifos da autora).

Para Martins (2013, p. 109), Vigotski faz a caracterização das funções psíquicas superiores quando demonstra que:

[...] a) o comportamento cultural é o resultado da intervenção da cultura em suas bases naturais; b) as funções complexas se instituem como sistema interfuncional; c) a atividade mediadora é a base estrutural das formas culturais de comportamento; d) o desenvolvimento cultural pressupõe unidade entre a formação das funções e domínio sobre elas, ou seja, pressupõe o controle interno da conduta com vista à consecução de seu objetivo.

Tais características apresentam estreita ligação com os processos de internalização e aprendizagem e “atendem aos objetivos do domínio da realidade cultural externa e interna, isto é, dos processos intersíquicos e intrapsíquicos” (MARTINS, 2013, p. 111). Destacando que, a priori, todos esses processos desenvolvem-se nas relações sociais e são, portanto, externos ao sujeito, sendo por ele internalizados. Nas palavras de Vygotski (1995, p. 150):

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, em princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica.

No que se refere ao tema de estudo da pesquisa ora apresentada e discutida, a Leitura, como signo cultural, quando apropriada, internalizada, modifica as estruturas das funções psíquicas superiores. Ou seja, consiste na apropriação de signos linguísticos elaborados socialmente pela cultura humana. Para Vygotski (1995, p. 201, tradução nossa), “o ensino deve organizar-se de maneira que a Leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança”.

Visando a compreensão das peculiaridades da aproximação dos ideários da Teoria Histórico-Cultural e das ideias defendidas por Célestin Freinet, apresento, no próximo tópico, as concepções sobre o processo de Humanização para esse autor, bem como aquelas que fundamentam suas técnicas de ensino.



### 3.1 Humanização em Freinet

Para Freinet (1976a), o processo de humanização é caracterizado pela ênfase no papel do tateio experimental – por meio do qual a criança forma sua inteligência e sua personalidade – e no papel do educador como parceiro mais experiente – que medeia para a criança o contato com o mundo cada vez mais amplo da cultura acumulada. Para o autor, esse processo não existe a priori na criança, nem é biologicamente dado, mas é condicionado por sua atividade social no mundo que a rodeia.

Na Pedagogia Freinet, o tateio experimental é a principal fonte da aprendizagem, à medida que corresponde à necessidade da criança

[...] para manipular, observar, relacionar, emitir hipóteses, verificá-las, aplicar leis e códigos, compreender informações cada vez mais complexas. É uma atitude particular que deve ser desenvolvida pouco a pouco, assim, os conhecimentos vão sendo adquiridos pela criança [...]. (SAMPAIO, 1994, p. 217).

O tateio experimental possibilita à criança ser ativa diante do conhecimento e envolve a percepção de um aspecto do processo de conhecimento que a escola, de um modo geral, parece desconsiderar: o caminho que a criança percorre a partir do conhecido em direção ao desconhecido (PODDIÁKOV, 1987), isto é, processo de aquisição autônoma de novos conhecimentos e novos dados sobre objetos e fenômenos circundantes propulsores do aperfeiçoamento autônomo dos procedimentos da atividade prática e cognoscitiva.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem caracteriza-se como essencialmente ativo: especialmente vinculado ao conceito de trabalho. Um trabalho diferente daquele que conhecemos na sociedade alienada, um fazer com sentido e objetivo, que satisfaça a necessidade de expressão e comunicação da criança; não o trabalho maçante que obriga a criança a sua execução, mas, nas palavras de Mello (1992, p. 77),

Um trabalho à medida das possibilidades e necessidades da criança, que dê sentido e objetivo às aquisições e motive as criações, que proporcione autonomia na realização, promovendo auto-realização e a aprovação do grupo. Um trabalho que envolva física, afetiva e cognitivamente o aluno, favorecendo enriquecimento moral, intelectual e material do indivíduo.

Trata-se de um fazer motivado pelo objetivo para a satisfação das necessidades do desejo de conhecimento da criança. Conforme Mello (1992, p. 85), “para Freinet, a aprendizagem significativa tem relação íntima com o sentimento, a afetividade, a vivência do aluno”. Assim, para Freinet (1976a), a aprendizagem acontece quando responde a uma necessidade da criança que aprende. Nessa situação, o aprendido tem para a criança um sentido e um significado que a motiva e, por isso, a envolve emocionalmente no processo.

As práticas pedagógicas tradicionais parecem fundamentadas por ideias segundo as quais a escrita e a Leitura seriam aprendidas por meio da exercitação do corpo, manifestadas principalmente, por hábitos motores e pela fixação dos códigos linguísticos de forma mecânica.

Para Freinet (1976a), no entanto, as aprendizagens decorrentes dessas ações (traçar as palavras, sem saber produzir textos e atribuir sentido à escrita) não têm força motora sobre o pleno desenvolvimento da inteligência e personalidade infantis, sobretudo, com referência à formação da criança como leitora e produtora de textos. Mas, então, em lugar dessas práticas, como tornar a criança sujeito ativo, capaz de atribuição de sentidos às experiências propostas na escola?

Já no início do século passado, Freinet (1976a) percebeu, a partir de sua própria prática pedagógica, que a criança não se interessa por ir à escola para copiar e ler textos de livros didáticos. Dessa forma, o autor buscou, a partir de então, a superação dessa prática educativa.

Surgia, dessa inquietação de Freinet (1976), a ideia de propor às crianças a produção do texto livre embasada na concepção de uma criança capaz de se expressar e de comunicar conhecimentos e sentimentos. Nas palavras de Freinet (1976, p. 26-28):

A minha feliz descoberta – mas muito natural e eivada de bom senso – foi, nesta fase [quando ele introduzia em suas aulas o trabalho com o texto livre], convencer-me de que, diga-se o que se disser, a criança era capaz de produzir assim textos válidos [...].

[...] O Texto Livre, quase unanimemente recomendado actualmente – embora não seja sempre judiciosamente praticado – não deixa de consagrar oficialmente esta aptidão da criança para pensar e para exprimir e para passar de um estado de menoridade mental e afectiva à dignidade de um ser capaz de construir experimentalmente a sua personalidade [...].

Com base nessas proposições, a escola se torna espaço de constituição de sujeitos capazes de atuarem no mundo de maneira ativa, independente e transformadora. Na Pedagogia Freinet, estruturada por um conjunto de técnicas indissociáveis que se concretizam pela organização cooperativa, a sala de aula é um espaço de diálogo, escolhas e compartilhamento de conhecimentos. Segundo o ICEM<sup>5</sup> (1979, p. 10),

O texto livre, a correspondência, o Jornal Escolar, os planos de trabalhos, as conferências, o trabalho individualizado são todos marcados com o signo da cooperação. Nenhuma dessas atividades encontra sua significação profunda se não se exercer no quadro de uma organização realmente cooperativa.

A cooperação não acontece apenas nas atividades propostas, mas no conjunto complexo da vida escolar, em todas as suas organizações. Segundo Freinet (apud ICEM, 1979, p.10), “pela cooperação escolar, são as crianças que efetivamente assumem a organização da atividade, do trabalho, da vida de sua escola”. Nessa perspectiva, numa organização cooperativa do trabalho escolar, as crianças participam de todos os processos: do planejamento, das formas de organização para a realização das atividades e da avaliação.

As técnicas de ensino elaboradas por Freinet têm sua fundamentação no grupo de invariantes pedagógicas por ele estruturadas – as técnicas educativas – que apresentam uma discussão sobre concepções motivadoras da organização de técnicas educativas que suprimissem as regras autoritárias da escola tradicional e conduzissem a um trabalho funcional para a vida das crianças.

Nesse trabalho educativo funcional, a experiência da criança – sua atividade – deve ser considerada como forma privilegiada de aquisição de conhecimentos. “Não são a observação, a explicação e a demonstração – processos essenciais da escola – as únicas vias normais de aquisição de conhecimento, mas a experiência tateante, que é uma conduta natural e universal” (SAMPAIO, 1994, p. 88). Com isso, Freinet contribui para repensarmos a escola tradicional e traz um dos principais conceitos de sua pedagogia.

---

<sup>5</sup> **Dossiê** Pedagógico da Revista L'Éducateur do Instituto Cooperativo da Escola Moderna – ICEM.

A memória – assim, como as demais funções psíquicas –, para a Pedagogia Freinet, não tem uma utilidade em si mesma. Esta só pode ser explorada se ligada à experimentação, uma vez que essa ligação possibilita a vida em si mesma. É a vida que necessita da memória, por isso, possibilita seu desenvolvimento, e não a repetição e a técnica que a garantirão, como pensava a escola tradicional. Dito de outra maneira, as funções psicofisiológicas serão formadas e desenvolvidas no seio de atividades nas quais sejam exercitadas e necessárias (cf. LEONTIEV, 1988).

De acordo com Sampaio (1994, p. 90), para Freinet, assim como a memória é formada pela experimentação e pela vivência da criança, a inteligência não existe por si mesma: “não é uma faculdade específica, que funciona como um circuito fechado, independentemente dos demais elementos vitais do indivíduo, como ensina a escolástica”. A inteligência é derivada da experiência vivida pela criança. Quanto mais diversificada for essa experiência, mais desenvolvida se faz sua inteligência. Para Freinet, não se trata de uma, mas de diferentes formas de inteligência que são oriundas do *tateamento experimental*, isto é, da atividade da criança:

- a inteligência que vem das aptidões manuais, com as quais opera sobre o meio para o dominar e o transformar;
- a inteligência artística;
- a inteligência sensível, que desenvolve o bom-senso;
- a inteligência especulativa, que constitui o gênio dos investigadores científicos e dos grandes comerciantes e indústrias;
- a inteligência política e social, que forma os homens de ação e os condutores de massas. (FREINET apud SAMPAIO, 1994, p. 90-91)

Nessa perspectiva, compreendo que os pressupostos apresentados por Freinet corroboram a Teoria Histórico-Cultural e deste ponto em diante farei alusão aos seus pressupostos à medida que os temas forem sendo tratados.

Diante das especificidades do processo de Humanização da criança, destaca-se o papel da aprendizagem no desenvolvimento infantil. Assim, apresento no próximo item a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

### 3.2 Aprendizagem e desenvolvimento

Ao compreender o processo de Humanização, destaca-se o papel da aprendizagem para o desenvolvimento infantil. Neste item, busco trazer a discussão acerca da relação aprendizagem e desenvolvimento.

Início a discussão buscando a compreensão do conceito de desenvolvimento. Segundo Vigotski (VIGOTSKII, 1998; VYGOTSKI, 1995; 2001), para se compreender o desenvolvimento de uma criança não basta observar apenas aquilo que ela é capaz de fazer de maneira independente. Aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, sem ajuda, consiste em um nível de desenvolvimento, denominado por Vygotski (2001, p. 254) como *nível de desenvolvimento atual*<sup>6</sup> e representa aquilo já foi alcançado por ela. Para compreender a plenitude do desenvolvimento da criança, Vigotski ressalta a necessidade de considerar um segundo nível que chamou de *zona de desenvolvimento próximo*<sup>7</sup>: expresso por aquilo que a criança não é ainda capaz de fazer de forma independente, mas já é capaz de fazer com ajuda de alguém (VIGOTSKII, 1998; VYGOTSKI, 1995; 2001).

Essa *zona de desenvolvimento próximo* é caracterizada pela possibilidade da criança imitar a ação do adulto, considerando que “o que a criança sabe hoje em colaboração será capaz de realizar amanhã por si mesma” (VYGOTSKI, 2001, p. 241). A imitação ganha, nessa concepção, uma conotação especial no sentido de permitir que a criança realize aquilo que lhe ensinam os adultos ou outras crianças antes de conseguir realizar de maneira independente. Assim, Vigotskii (1998, p. 112) destaca: “Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente”.

A criança pequena não aprende a usar um objeto apenas porque ouve alguém falando dele, e sim porque tem acesso ao objeto, testemunha seu uso por alguém mais experiente e utiliza, experimenta, o objeto de acordo com a função social para a qual ele foi criado. A aprendizagem acontece, então, pelo fazer da criança em imitação ao fazer que presenciou e realizou com o

<sup>6</sup> Este conceito de desenvolvimento encontra-se traduzido no Brasil também como “nível de desenvolvimento real” e “nível de desenvolvimento efetivo” (DUARTE, 1996, p. 99).

<sup>7</sup> Este conceito encontra-se traduzido também como “zona de desenvolvimento proximal” ou “área de desenvolvimento potencial” (DUARTE, 1996, p. 99).

adulto. Nesse sentido, a aprendizagem se torna elemento essencial para o desenvolvimento. Nas palavras de Vigotskii (1998, p. 116), “o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”.

A partir dessas considerações, Vigotskii (1998, p. 114) nos aponta que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, pois atuará na *zona de desenvolvimento próximo* da criança, produzindo seu avanço. Essa compreensão destaca a importância da aprendizagem sobre o desenvolvimento: uma vez atuando na *zona de desenvolvimento próximo*, possibilitará que ocorra a mudança desse desenvolvimento.

No entanto, também, é necessário compreender que não é qualquer ensino que faz avançar o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança – mas apenas aquele que incidir na *zona de desenvolvimento próximo*. Nas palavras de Vygotski (2001, p. 239) “é necessário ter alguma possibilidade de passar do que sei ao que não sei”, é necessário que haja possibilidades da criança conseguir realizar o que lhe ensinam para que ela efetivamente aprenda e passe a fazer sozinha, sem ajuda. Desta forma, para Vygotski (2001, p. 239), o bom ensino considera o desenvolvimento já alcançado e se apresenta sob forma de cooperação entre o adulto e a criança, caracterizando-se por aquilo que a criança faz em colaboração com o outro.

O desenvolvimento segue a aprendizagem quando esta é organizada intencionalmente pelo adulto, considerando o *nível de desenvolvimento atual* e a *zona de desenvolvimento próximo* da criança que aprende, desde a mais tenra idade. Com essa concepção, destacam-se, como já salientei, as possibilidades da criança pequena como capaz de aprender.

Para Freinet (1976a), a aprendizagem da criança destaca-se como processo de atuação e experiência nos próprios processos de aquisição de conhecimentos: a criança que aprende é ativa. Por isso, as técnicas de ensino envolvem a participação das crianças, não devem ser impostas pelo professor, mas articuladas de modo a contemplar interesses infantis. As técnicas da Pedagogia Freinet consideram que o trabalho educativo se concretiza por atividades conjuntas que se complementam, e não por atividades individuais realizadas igualmente por todos e ao mesmo tempo. Nesse sentido,

possibilitam a colaboração e a atuação docente entre as possibilidades do desenvolvimento de cada criança.

Essa colaboração é essencial quando aprendemos com Leontiev (1998) que, na idade pré-escolar – de 3 a 6 anos –, o mundo se abre para a criança: é neste período de vida que a criança mais se apropria do uso dos objetos e das relações sociais que vivencia. O educador tem papel fundamental nesse processo, pois, para que a criança se aproprie da cultura que encontra histórica e socialmente acumulada, é necessária a mediação de um parceiro mais experiente. Para a apropriação efetiva de um objeto da cultura – material ou não material –, é essencialmente preciso que o objeto esteja acessível à criança e que ela possa reproduzir, com ele, a função social para a qual este foi criado. É nessa atuação com o objeto, de acordo com a função social que o originou, que a criança reproduz para si as qualidades humanas (habilidades, capacidades, aptidões) que foram criadas juntamente com o objeto e que estão nele cristalizadas. Essa apropriação não resulta de invenção ou criação de um uso novo para o que encontra. A criança aprende a usar os elementos da cultura quando atua sobre os objetos a partir do uso social que aprende com os outros. Essa compreensão do processo de apropriação da cultura – que é, ao mesmo tempo, processo de reprodução individual das qualidades humanas – será essencial para pensarmos, à frente, o processo de apropriação, pelas crianças, da linguagem escrita.

Considerando essa concepção de processo de conhecimento, ganha relevo a discussão anteriormente realizada acerca da importância do lugar ocupado pela criança nas relações sociais das quais participa. Esse lugar tem força motivadora em seu desenvolvimento, pois determina as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento que serão determinantes de sua experiência e de seu desenvolvimento.

Esse desenvolvimento tem regularidades que se estabelecem de acordo com o crescimento biológico, com as condições reais da vida da criança e com a atividade que ela realiza. Cada idade – dadas as condições adequadas de vida e de educação – se caracteriza por uma atividade dominante, que é ao mesmo tempo geradora de outras atividades que propiciam o conhecimento do mundo e da cultura acumulada que se abre cada vez mais para a criança. Essa atividade é, também, responsável pela

organização e reorganização dos processos psíquicos particulares da criança, que possibilitam a interpretação desse mundo que ela vai conhecendo, e pela apreensão dos papéis sociais que permitem a inserção da criança nesse mundo. O que determina a passagem de uma etapa à outra do desenvolvimento cultural pelo qual passam as novas gerações em seu processo de tornarem-se adultos é precisamente a mudança no tipo principal de atividade (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 1998).

A atividade desenvolvida pela criança desde a mais tenra idade e a relação que ela aprende a estabelecer com os outros – adultos ou pares – são fundamentais para a formação de sua personalidade. Conforme Zaporózhets (1987), a organização adequada das condições de vida e das atividades infantis leva à formação de comportamentos e sentimentos socialmente desenvolvidos, antes percebidos como impossíveis na idade infantil.

Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, Zaporózhets (1987) destaca dois processos distintos que concorrem para a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade: o desenvolvimento funcional, mais específico, de determinados conhecimentos, habilidades e capacidades, e o desenvolvimento evolutivo, mais amplo, que envolve transformação das formas como a criança reflete a realidade. Esses processos não coincidem, porém estão interligados à medida que o desenvolvimento funcional cria as bases para o desenvolvimento evolutivo.

Na prática pedagógica, é preciso distinguir esses dois processos para que não se tome um processo pelo outro, nem se enfatize o desenvolvimento de um único nível, ou, o que é pior, se entenda que é possível abreviar o tempo necessário para se chegar ao desenvolvimento evolutivo enfatizando o desenvolvimento funcional (cf. ZAPORÓZHETS, 1987). Esse último equívoco apontado pode ser presenciado nas pré-escolas de um modo geral, e, especialmente, naquelas que já realizam a Educação Infantil visando ao vestibular. Essa atitude, algumas vezes apoiada pelos pais, encontra apoio em explorações midiáticas que apontam a possibilidade das crianças pequenas aprenderem muito mais do que se supunha até pouco tempo atrás. Concepções naturalizantes apontavam – e, infelizmente, ainda é possível observar tais concepções nas escolas de Educação Infantil – que no processo de desenvolvimento humano, nos anos iniciais da vida da criança, não fazia



sentido ensinar-lhe nada – uma vez que ela não teria ainda alcançado o desenvolvimento necessário para a aprendizagem. Essa concepção tem sido substituída, muitas vezes, pelas ideias de que é necessário o abreviamento da infância para uma precoce integração da criança ao progresso tecnológico (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Conhecer as peculiaridades do desenvolvimento infantil é condição para combater equívocos como esses.

Para compreender a plenitude da relação aprendizagem e desenvolvimento no processo de Humanização da criança, faz-se essencial entender o conceito de atividade. No próximo tópico, apresento essa discussão.

### **3.3 O conceito de atividade**

A definição pela atividade de expressão deve-se ao fato de que o processo de humanização – pelo qual passa cada criança em seu processo de tornar-se um membro da cultura humana – é composto pela dinâmica apropriação/objetivação (cf. DUARTE, 1996). A compreensão dessa dinâmica aponta para a necessidade de o processo de apropriação da cultura pela criança envolver igualmente o processo de objetivação, pela criança, da cultura que é por ela apropriada. Desse ponto de vista, destacamos, juntamente com o jogo de faz de conta, as atividades de expressão que objetivam os significados culturais apropriados pela criança em seu processo de conhecimento. O jogo e o faz de conta serão discutidos no próximo capítulo como atividades representativas.

Para Leontiev (1978a; 1978c; 1998b), a atividade que a criança realiza desde seu nascimento possibilita a formação das capacidades especificamente humanas que lhe garantem a formação de sua personalidade e de sua inteligência. Segundo Leontiev (1998b, p. 63), pela análise do conteúdo da atividade infantil podemos entender adequadamente o “papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência”. Compreender, portanto, o papel da atividade no desenvolvimento

das funções psíquicas superiores da criança é condição para pensar a educação da infância do ponto de vista da *Teoria Histórico-Cultural*.

Segundo Leontiev (1978a, p. 67),

[...] a atividade do indivíduo humano é um sistema incluso no sistema das relações da sociedade [...] está determinada pelas formas e meios da comunicação material e espiritual [...], que são engendrados pelo desenvolvimento da produção e que não podem efetuar-se de outro modo que na atividade dos homens concretos [...] Se subentende que a atividade de cada homem depende, além disso, de seu lugar na sociedade, das condições que lhe são apresentadas e de como se vai assimilando as circunstâncias individuais que são únicas.

A atividade que a criança realiza é vivenciada nessas circunstâncias individuais únicas quando esta é uma atividade objetivada que tem para ela um significado dentro das relações que ela vai estabelecendo e um sentido que lhe garante a resolução de uma necessidade que é o motivo que dirige seu fazer (cf. LEONTIEV, 1978c; 1998b). Por atividade, portanto, compreendemos o fazer que a criança realiza motivada por seu objetivo. Nas palavras de Leontiev (1998b, p. 68), “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objetivo), coincidindo com o objetivo que estimula o sujeito a exercitar esta atividade, isto é, o motivo”.

Ainda nas palavras de Leontiev (1998b, p. 68),

Outro traço psicológico importante da atividade é que um tipo especial de experiências psíquicas – emoções e sentimentos – está especialmente ligado a ela. Estas experiências não dependem de processos separados, particulares, mas são sempre governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual fazem parte.

Se a criança registra o que se passou durante o dia na escola para que todos se lembrem no dia seguinte e, ao dar o horário de ir embora, não se afoba e continua terminando seu registro até que efetivamente o complete, dizemos que ela realiza uma atividade, pois está emocionalmente envolvida e motivada pelo objetivo de sua atividade: registrar o dia para se lembrar depois. Motivo e objetivo da atividade, nesse caso, coincidem e daí resulta um envolvimento emocional positivo.

Quando motivo e objetivo da atividade não coincidem, ou seja, o motivo que impulsiona a criança a realizar o que lhe foi proposto não coincide com o objetivo, o fazer da criança deixa de ser uma atividade e passa a ser

uma ação, que apenas terá sentido dentro de outra atividade onde se localiza o motivo que, verdadeiramente, impulsiona o fazer da criança. Quando pinta o desenho proposto pela professora como condição para sair para o parque, e pinta, portanto, movida pelo desejo de terminar logo para poder ir ao parque, a criança realiza uma ação cujo objetivo e o motivo não coincidem – o objetivo de pintar o desenho é movido pelo desejo de ir para o parque. Ir ao parque é a atividade em que a criança está envolvida e pintar o desenho é obstáculo que tem que vencer para chegar ao parque. Dessa forma, não pinta emocionalmente envolvida na tarefa, mas faz a pintura pensando no brincar que acontecerá em seguida.

Nesse caso, os objetivos de pintar bem bonito e dentro dos limites traçados – objetivos que são elaborados por quem propõe a tarefa – são para a criança motivos apenas compreendidos que não são suficientes para mover seu fazer (LEONTIEV, 1998b, p. 70). Em outras palavras, o objetivo da tarefa proposta não responde para a criança a uma necessidade sua; por isso, não dá a ela elementos para a atribuição de um sentido. Fosse outra a tarefa proposta – registrar pelo desenho um passeio realizado pela turma para compor um álbum de atividades, por exemplo – esta poderia se configurar como uma atividade. No caso acima descrito, a possibilidade de ir brincar depois de terminar a pintura do desenho pronto/mimeografado é o “motivo eficaz” que dirige o fazer da criança. O *sentido*, pois, que a criança atribui ao pintar não tem relação direta com a tarefa proposta (cf. LEONTIEV, 1998b). A criança não pinta para produzir um resultado que responda a um desejo seu. Pintar é, nesse caso, uma condição para chegar ao principal na atividade que faz sentido para ela: ir brincar.

Desse ponto de vista, sem responder a um desejo e sem, portanto, provocar emoções e sentimentos positivos, a tarefa não deflagra aprendizagem e a criança não se apropria plenamente das qualidades humanas envolvidas na pintura. A criança pinta de forma mecânica, uma vez que o desenho pronto, reproduzido, não expressa um desejo de expressão seu. Interessa terminar logo para ir brincar no parque.

Assim, faz-se necessário conhecer os processos que compõem a atividade, sem perder de vista o vínculo que os une e os configuram na própria

atividade, considerando que, sem esse vínculo, tomados em separado, cada processo se torna abstrato.

Na organização da sociedade humana, a divisão técnica do trabalho delimita a atividade de cada homem a resultados intermediários que não satisfazem diretamente as necessidades de cada um. No entanto, essas necessidades são satisfeitas “pela parte do produto de sua atividade conjunta que cada um deles obtém em virtude das relações que os unem e que surgem no processo de trabalho, quer dizer, de relações *sociais*” (LEONTIEV, 1978a, p. 82, grifos do autor). Quando a criança pratica uma ação que, somada às ações de outras crianças, obtém algo que responde à necessidade de todas, realiza um trabalho cooperativo, em grupo, que pode, nas relações humanas, garantir não só a necessidade individual como as necessidades comuns a todos e com objetivos muito mais amplos.

É preciso prestar atenção, no entanto, para que esse trabalho partilhado não se configure como um trabalho alienado, ou seja, quando o fazer da criança não é motivado pelo resultado, nem individual nem cooperativo, mas se orienta por um motivo alheio a ele, como acontece nas relações de trabalho alienadas, nas quais, para o trabalhador, conforme afirma Mello, discutindo as ideias de Marx,

O trabalho que realiza não adquire sentido no produto que se configura ao final da tarefa, uma vez que não responde às suas necessidades. Ao contrário, o produto do trabalho lhe é indiferente [...] As tarefas que o trabalhador executa só adquirem sentido no panorama mais amplo onde seu trabalho é trocado por um salário através do qual o trabalhador compra os produtos que correspondem às suas necessidades [...] o homem trabalha por um motivo que apenas indiretamente tem a ver com sua ação: o salário é o motivo que o leva a agir e não o produto de seu trabalho. (MELLO, 2000, p. 44).

Da mesma forma, a criança pode impulsionar seu fazer por um motivo que responde a uma necessidade sua, porém tal necessidade pode não ter nenhuma relação com o resultado daquilo que ela faz. No caso do exemplo, a criança que pinta um desenho mimeografado, não encontra, no resultado final (objetivo) de seu fazer, um sentido – nem individual, nem coletivo – e, por isso, move sua ação por um motivo que não tem nenhuma relação direta com seu fazer: ir para o parque.

Com isso, o resultado intermediário alcançado pela criança na situação do exemplo da pintura – com o término da pintura, a permissão para ir brincar – tem, para ela, uma delimitação subjetiva ligada ao sentido dado à sua ação. Essa subjetividade é a delimitação do objetivo pessoal que moveu sua ação, na “expressão de Marx [essa subjetividade] ‘determina, como uma lei, seu modo de ação’” (apud LEONTIEV, 1978a, p. 83). Ou seja, o sentido que o sujeito atribui à atividade vai indicar a forma como ele irá realizá-la: de forma alienada ou não. Desse modo, a criança que, no exemplo dado anteriormente, registra o dia age concentrada em seu fazer pelo sentido que essa atividade tem para ela. Já a criança que pinta o desenho mimeografado o faz com a finalidade de terminar logo para ir brincar: pinta sem concentração ou interesse e rapidamente, uma vez que seu resultado não é o motivo que move sua ação.

### **3.3.1 A estrutura da atividade**

Quando compreendemos que o fazer da criança é movido pelo sentido que esse fazer tem para ela, faz-se importante conhecer a estrutura psíquica que o organiza. Isso é igualmente relevante para o repensar daquilo que é proposto pelos educadores às crianças nas escolas infantis.

Uma ação pode realizar-se por diferentes motivos em atividades distintas. Uma criança pode fazer o registro de situações diferentes – de um passeio, de uma história ou do que aconteceu em seu dia, por exemplo – de diferentes formas – desenho, escrita, fotografia, filmagem – e com motivos diferentes – para o álbum da turma, para contar a um correspondente, para publicar no jornal. O sentido dado pela criança para a forma de registro e as condições adequadas e necessárias para sua realização determinarão como a ação será realizada: de forma alienada ou objetivada.

Ao modo como uma ação é realizada Leontiev (1978c) chama operação. Quando uma criança aprende a subir em uma árvore, precisa realizar várias operações para atingir esse objetivo. Primeiramente, encontra um lugar para segurar o corpo com as mãos; depois, outro para apoiar os pés e poder equilibrar-se para soltar as mãos que encontrarão um outro lugar de apoio mais acima, e repetir esses procedimentos até atingir o topo da árvore.

Cada uma dessas operações, no momento da aprendizagem, se transforma em ação que vai sendo superada e substituída por outra. No caso do nosso exemplo, quando a criança precisa equilibrar seu corpo no apoio dos pés para mudar a posição das mãos, atingir esse equilíbrio se torna um objetivo que, depois de atingido, é superado e dá lugar a outra necessidade: a de encontrar outro ponto de apoio para as mãos.

As ações estão relacionadas aos objetivos e as operações se relacionam com as condições concretas para a realização da ação pretendida. Uma ação pode conservar seu objetivo, mas, mudando suas condições de realização, mudam também as operações que a possibilitarão. No caso da criança que aprende a subir na árvore, o objetivo de subir e alcançar o topo é o mesmo, mas as condições da árvore – se tem galhos baixos ou tronco frágil – fazem variar as operações que a criança vai realizar para alcançar o seu objetivo.

“No princípio, cada operação [...] se forma como uma ação subordinada a [...] [um] fim e tem uma ‘base orientadora’ consciente” (LEONTIEV, 1978a, p. 86). Depois disso, essa ação se integra a outras mais complexas. No exemplo dado, conseguir movimentar o corpo é um fazer mais complexo em relação a cada movimento em separado. O equilíbrio passa a ser, dessa forma, uma operação, que primeiramente exige uma atenção específica para alcançar a movimentação do corpo, e depois deixa de ser realizado com um objetivo específico e torna-se um mecanismo. Assim acontece com cada uma das operações de uma ação até que todas se tornem um automatismo.

A automatização das operações torna mais complexo o caráter das ações. Na estrutura geral de uma atividade, deixar de ser uma ação para tornar-se uma operação significa um grau mais elevado da estrutura por se tornar automatizada. Ou seja, mesmo que na estrutura geral da atividade seu lugar se modifique – saindo do nível das ações conscientes –, não deixa de ter “os traços gerais de um processo consciente” e pode se fazer consciente sempre que ocorrer um problema no processo (LEONTIEV, 1998, p. 80-81). Por exemplo, se, ao escrever, surge uma dúvida na ortografia, o sujeito chama as regras à consciência. Os processos automatizados, portanto, envolvem um nível mais elaborado de ações.

Para Leontiev (1978a, p. 87), as características gerais da atividade humana são delimitadas da seguinte forma:

[...] primeiro, algumas atividades (especiais), de acordo com o critério dos motivos que as impulsionam. Logo se delimitam as ações ou processos que obedecem a fins conscientes. Por último, estão as operações que dependem diretamente das condições requeridas para chegar ao fim concreto.

A particularidade da análise que conduz a essas determinações da atividade possibilita descobrir “as relações internas que a caracterizam, relações nas quais estão implícitas as transformações que surgem no universo do desenvolvimento da atividade, em seu movimento” (LEONTIEV, 1978a, p. 87). Essa delimitação da atividade humana não se caracteriza por uma dissociação de conceitos, mas na compreensão de como se estruturam as relações internas que vão se estabelecendo a cada vivência da criança e, especialmente, para pensarmos os processos que a educação possibilita na formação da inteligência e da personalidade da criança.

O caráter transformador da atividade pode produzir variadas mudanças. Nas palavras do autor,

[...] a atividade pode perder o motivo que a suscitou, e então se converter em uma ação que talvez concretize uma relação totalmente diferente com o mundo, outra atividade; a ação, pelo contrário, pode adquirir uma força impulsionadora própria e chegar a ser uma atividade particular. Por último, a ação pode transformar-se em um meio para alcançar um fim em uma operação capaz de efetuar diversas ações (LEONTIEV, 1978a, p 87).

É dessa atividade objetivada que vai resultar o desenvolvimento dos mecanismos cerebrais. Nesse sentido, vale lembrar que o cérebro, no nascimento do homem, apresenta-se como um órgão com possibilidade ilimitada de criar outros órgãos (VENGUER, 1976). À medida que vão se formando as capacidades e habilidades humanas através da atividade, estas vão criando neoformações no cérebro que ampliam as possibilidades da atividade humana.

A atividade objetivada não é, portanto, um produto do cérebro, mas é uma função dele, no sentido de que possibilita seu desenvolvimento e, à medida que desenvolve as funções psíquicas superiores, aumenta a possibilidade da atividade objetivada. Essa discussão é importante para a

compreensão de que, embora os sistemas fisiológicos das funções cerebrais executem determinadas operações, estas são sempre “subordinadas a relações objetivo-materiais, quer dizer, a relações extracerebrais” (LEONTIEV, 1978a, p. 95).

A formação dessas funções não se dá por amadurecimento, como a psicologia naturalista proclamava. Esse é um processo de formação que resulta do exercício deflagrado pela necessidade da função que estará sendo formada. A função se forma a partir da necessidade que a criança tem dessa função.

Em um experimento para observar a formação da recordação nas crianças, Leontiev (1998) constatou que, para que as crianças dirigissem sua ação para a recordação durante uma brincadeira, elas precisavam ter um objetivo, ou seja, a criança precisava estabelecer como objetivo de sua ação recordar o conteúdo da mensagem que devia ser transmitida a outra pessoa. Além de participar do objetivo, a função – no exemplo dado, a recordação – ainda necessita de um sentido, que, no caso da brincadeira, passa da necessidade de dominar o aspecto exterior do papel assumido para a necessidade de dominar o conteúdo da mensagem que deveria ser transmitida. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores, portanto, não está ligado ao uso da operação sob forma de treinamento de técnicas, mas está intimamente ligado à necessidade de uso dessa função.

Com o desenvolvimento de sua personalidade, a criança muda as motivações de sua conduta. No início da idade pré-escolar, assim como na primeira infância, a criança age impulsionada por seus desejos e sentimentos, sem notar a motivação que a induziu a realizar a ação. A criança maior “é bem mais consciente em seu comportamento e em muitos casos expõe perfeitamente os motivos de sua conduta em cada circunstância concreta” (MUKHINA, 1996, p. 199).

Em crianças de diferentes idades, comportamentos iguais têm motivações diferentes. Entretanto, há motivações típicas da idade pré-escolar que influenciam de modo especial o comportamento da criança. Segundo Mukhina (1996, p. 199-200, grifos da autora), primeiramente,

[...] estão as motivações relacionadas com o *interesse da criança pelo mundo dos adultos*. Esse desejo de parecer com o



adulto é o que anima a criança no jogo dramático. Com frequência, esse desejo serve para conseguir que a criança se comporte corretamente em situação cotidiana.

Essas motivações são, geralmente, utilizadas para acostumar a criança com hábitos de independência: quando se diz a ela “os grandes se vestem sozinhos” ou “os grandes não choram”. Assim, habitua-se a criança usando sua própria motivação.

Ligadas ao desejo de agir como adultos, também estão as motivações *lúdicas*, relacionadas ao interesse pelo jogo. Essas motivações têm caráter especial, uma vez que “a criança é capaz de transformar qualquer coisa em jogo” (MUKHINA, 1996, p. 200).

Uma importante motivação, ligada ao desejo de autoafirmação, “é a *manutenção das relações positivas com os adultos e com as outras crianças*. A criança necessita que o adulto a trate bem. Uma das principais motivações de sua conduta é o desejo de receber um carinho ou um elogio do adulto” (MUKHINA, 1996, p. 200, grifos da autora). Tanto a aprovação dos adultos como a das outras crianças é para a criança uma fonte de motivação positiva para sua conduta: a opinião positiva e a simpatia são eficazes para o comportamento adequadamente esperado. Outra importante motivação, ligada ao desejo de autoafirmação, é a “*ânsia de ser protagonista principal no jogo*” (MUKHINA, 1996, p. 201). Em geral, as crianças preferem representar os adultos ou crianças mais velhas no jogo, por despertarem autoridade e respeito que atribuem à criança um sentimento de força e coragem.

As atividades que se pedem às crianças, quando muito simples e sem significado para elas, podem ser transformadas em jogos pelas próprias crianças ou simplesmente, por falta de interesse, não serem concluídas.

A atividade humana vai se tornando cada vez mais complexa à medida que o sujeito vai entrando cada vez mais profundamente na realidade das relações sociais e conhecendo o mundo da natureza e da cultura. Ao longo da vida do sujeito, muda, portanto, de acordo com seu mergulho no mundo da cultura, a forma como ele se relaciona com esse mundo que o rodeia. Por isso, em cada momento do desenvolvimento humano, um tipo de atividade se faz dominante, principal. Ou seja, em cada momento do desenvolvimento humano, um tipo de atividade favorece esse encontro do sujeito com a cultura. O que

caracteriza essa atividade principal é ser, ao mesmo tempo, geradora de outras atividades que propiciam o conhecimento do mundo da cultura acumulada pelos homens, responsável pela organização e reorganização dos processos psíquicos particulares *do sujeito* – processos esses que possibilitam a interpretação do mundo –, e propiciadora das “principais mudanças psicológicas na personalidade” (LEONTIEV, 1998, p. 61).

Essas mudanças psicológicas na personalidade estão sempre relacionadas às transformações “no círculo das relações vitais da criança e no círculo de sua atividade para o desenvolvimento das ações, operações e funções”. Como apontado anteriormente, dependem do papel ocupado pela criança nas relações circundantes, do espaço que ela pode ir adquirindo na vida social, “pois é precisamente a sociedade que constitui a condição real, primária, de sua vida, determinando tanto seu conteúdo como sua motivação” (LEONTIEV, 1998, p. 82). Além disso, essas mudanças estão ligadas à “reconstrução das ações e operações para o desenvolvimento de um dado círculo de atividades da criança” (LEONTIEV, 1998, p. 82).

Na idade pré-escolar (3 a 6 anos), o brincar é a atividade que cumpre esse papel de ser principal ou dominante para o desenvolvimento psíquico. As premissas necessárias para essa atividade formam-se com as ações desenvolvidas entre um e três anos.

A atividade possibilita a formação dos reflexos psíquicos da realidade e, quanto mais elaborados forem os reflexos da realidade e sua interpretação, maiores as possibilidades de novas atividades. A forma como a criança vai interpretando a realidade pode possibilitar um desenvolvimento psíquico maior e esse desenvolvimento, se se amplia, pode possibilitar, por sua vez, a ampliação da atividade.

A consciência do homem é formada pela imagem da realidade que ele conhece. Essa imagem origina-se nas relações sociais mediadas pela atividade, ou seja, é refletida pela experiência por meio da qual o sujeito vivencia essa realidade. A atividade humana é sempre dirigida a um fim. A atividade produtiva exige a representação psíquica do produto como finalidade que dirige a atividade humana. Em outras palavras, a consciência e a atividade estão ligadas pelo caráter objetivo-material (produto) das relações reais. O produto tem cristalizado em si o conteúdo objetivo da atividade que realiza.

Na apropriação dos objetos da cultura acumulada, as sensações que a criança vai adquirindo, experimentando, vivenciando, são elementos essenciais para a formação de sua imagem do mundo circundante. Essas sensações vão constituindo um “quadro consciente do mundo que se apresenta ante o sujeito”, porque, “graças ao conteúdo sensorial da consciência, o mundo se apresenta ao sujeito como existente não na consciência, mas, *fora dela*” (LEONTIEV, 1978a, p. 105, grifos do autor). Dessa forma, quanto mais diversificada for sua experiência sensorial, mais elaborada será a consciência da realidade do mundo que a criança vai conhecer.

Os significados dos quais a criança vai se apropriando são formadores de sua consciência. A linguagem é a forma de expressar esses significados e neles estão ocultos “os modos de ação socialmente elaborados (operações), em cujo processo os homens modificam e conhecem a realidade objetiva” (LEONTIEV, 1978a, p. 111). A linguagem é uma forma de materialização dos significados que possibilita representar, por sua constituição, a realidade socialmente conhecida. Ou seja, a linguagem se constitui na realidade social na qual estão inseridos, pelas suas relações, os homens, ao mesmo tempo em que possibilita o conhecimento dessa realidade.

Compreendendo que o ser humano se torna humano por meio da apropriação da realidade à qual tem acesso, é importante compreender como essa realidade se torna consciente para o homem.

A formação dos conceitos e das operações lógicas “constitui um resultado do processo de apropriação de significados” elaborados historicamente, o que é possível pela atividade da criança em comunicação com as pessoas que a cercam. “Ao ir aprendendo a cumprir umas ou outras ações, chega a dominar as correspondentes operações, que em sua forma comprimida, idealizada, estão representadas justamente no significado” (LEONTIEV, 1978a, p. 112).

No início dessa apropriação, os significados assimilados pela criança são concretos, objetivos e diretos, ou seja, são aqueles que discriminam diretamente os objetos: mesa, cadeira, cama, etc. Depois, assimila as relações que vão sendo estabelecidas com esses objetos e que vão possibilitando as operações lógicas: o uso social dos objetos e as relações entre eles. Essa assimilação se dá sempre inicialmente de forma externa, na atividade conjunta

e na comunicação com as outras pessoas ao seu redor. Quando se interiorizam, formam os significados abstratos, os conceitos, cujo movimento constitui a atividade mental interna.

Como em todas as funções psíquicas do homem, a consciência (conhecimentos, conceitos, formas de pensar...) é constituída, por um lado, “no sistema de relações da sociedade” – consciência social – e, por outro, na atividade do sujeito que realiza seus vínculos sociais na realidade em que vive (LEONTIEV, 1978a, p. 114). O significado assimilado tem para a pessoa dois momentos: o “significado objetivo-compreensível” – aquele socialmente elaborado, apropriado pela pessoa – e o “sentido pessoal” – dado individualmente pelos sujeitos ao significado apropriado (cf. LEONTIEV, 1978a; 1998).

O significado – produzido pela sociedade e com uma história própria no desenvolvimento da linguagem na consciência social – expressa o conhecimento e as noções ideológicas da sociedade, é subordinado às leis sócio-históricas e à lógica interna de seu próprio desenvolvimento. A assimilação do significado envolve tanto a compreensão da própria pessoa sobre as condições sociais e históricas da sociedade na qual vive, como sua elaboração no desenvolvimento interno de sua consciência.

O significado é assimilado externamente e, na consciência, parece estabelecer-se em dois níveis sensoriais; segundo Leontiev (1978a, p. 120), “as impressões sensoriais da realidade exterior na qual transcorre sua atividade e as formas de vivência sensorial de seus motivos, a satisfação ou insatisfação das necessidades que se ocultam atrás delas”. O significado tem para a consciência da pessoa dois aspectos: um, dado pela atividade social mais ampla, e outro, dado pela influência de suas próprias atividades, de suas vivências. A vida e a experiência acumuladas pela pessoa vão dar o sentido pessoal ao significado assimilado.

Portanto, o processo de atribuição de sentido ao significado é “profundamente íntimo, psicologicamente rico” e não é automático, nem instantâneo (LEONTIEV, 1978a, p. 121). É um processo guiado pelas condições sociais em que a pessoa vive.

Especialmente na sociedade de classes – onde ocorre a luta ideológica, “os sentidos pessoais, que refletem os motivos engendrados pelas

relações vitais reais do homem, podem não achar significados objetivos que os encarnem de um modo adequado” e começar a fixar-se em estereótipos, sem relação com motivos e necessidades suas (LEONTIEV, 1978a, p. 121). Esses sentidos pessoais podem fazer-se contraditórios à medida que compreendemos que a tomada de consciência da realidade pelo sujeito “só pode operar-se por meio de significados 'acabados' que assimila do exterior, ou seja, conhecimentos, conceitos, opiniões, que recebe na comunicação, em umas ou outras formas da comunicação individual ou de massas” (LEONTIEV, 1978a, p. 121).

Dessa forma, se faz importante compreender que as relações comunicativas, educativas, que a criança vai vivendo vão dando a ela as condições para a apropriação do significado da realidade que vive e, portanto, as condições dessa apropriação podem levá-la a formar sentidos pessoais adequados ou estereotipados das relações reais que vivencia.

### **3.4 O desenvolvimento da Criança de 4 a 6 anos**

Como já vimos, para a *Teoria Histórico-Cultural*, a criança não traz em sua herança genética as funções psíquicas superiores: linguagem, personalidade, atenção, pensamento, memória, imaginação. Essas têm origem externa ao ser humano, se formam a partir da experiência social de vida e educação (cf. VENGUER, 1976; LEONTIEV, 1998; VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996).

O trabalho pedagógico objeto deste estudo enfatizou-se sobre as crianças de 4 e 5 anos. No entanto, destaco a necessidade de compreender o desenvolvimento infantil como um todo. Considerando que, embora haja marcas de rupturas entre os períodos etários e que cada um tenha suas especificidades, compreendo que esse desenvolvimento seja contínuo e que as capacidades não desenvolvidas na faixa etária esperada podem ainda serem desenvolvidas, salvo os casos de impedimento por patologias ou anomalias. Dessa forma, antes de discutir as regularidades do desenvolvimento da criança de 4 a 6 anos, faz-se necessário um breve olhar sobre como se dá o

desenvolvimento infantil até os três anos, para dimensionar as funções que a criança poderá ter desenvolvido naquela idade.

Segundo Mukhina (1996), entre os primeiros meses e seis anos, a criança passa de seu estado de ingênua impotência ao da personalidade racional. Ao nascer, tem a necessidade de sobrevivência (manter a temperatura do corpo, alimentação, troca e sono). Quando estas são supridas, passa a orientar-se por outras necessidades: ver, ouvir, pegar, movimentar-se pelo espaço circundante e comunicar-se – necessidades que são aprendidas em sua relação com os adultos e com as outras crianças.

Nas palavras de Mukhina (1996, p. 77-8, grifos da autora),

*A particularidade principal do recém-nascido é sua capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir as formas de comportamento que caracterizam o homem. Se suas necessidades orgânicas forem suficientemente satisfeitas, elas logo passam a ser secundárias; se o modo de vida e a educação forem adequados, a criança experimentará novas necessidades (obter impressões, mover-se e relacionar-se com os adultos), que são a base do desenvolvimento psíquico.*

Com atenção ao objetivo deste trabalho, centrarei as ideias sobre três aspectos do desenvolvimento da criança: o desenvolvimento da linguagem oral – que se inicia nos três primeiros anos de vida –, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da personalidade – que acontecem de forma privilegiada a partir dos três anos, sobre a base da linguagem oral.

Por volta do primeiro ano de vida, a criança procura compreender a linguagem oral, pela relação diferenciada entre o objeto e seu nome manifestada pela busca e localização deste. A busca do objeto tem o sentido de continuar sua relação com o adulto e desencadeia a satisfação e a alegria pelo contato emocional e pela compreensão da linguagem.

A reação da criança a uma palavra que nomeia um objeto dependerá do desenvolvimento de suas possibilidades: “primeiramente só olha para o objeto; logo depois tratará de aproximar-se dele; e finalmente, entregará o objeto ao adulto ou apontará para ele de certa distância” (VENGUER, 1976, p. 78). A reação oral à palavra do adulto ocorre no final do primeiro ano, pronunciando aquelas palavras que constituem a reserva ativa de palavras: nomes de pessoas próximas (papai, mamãe, nenê e outras). Nomes de brinquedos, objetos, roupas, pessoas mais distantes e ordens constituem,

nesse momento, a reserva passiva de palavras. A aprendizagem da fala tem um caráter ativo e constitui “um dos meios mais importantes para ampliar as possibilidades de contato pessoal entre a criança e o adulto” (VENGUER, 1976, p. 79).

Lísina (1987, p. 289) classifica duas formas de comunicação na faixa etária até 3 anos: a primeira é a “*situacional-pessoal*”, que se dá entre a criança e o adulto sem a inclusão de objetos, na qual o adulto é o principal objeto do conhecimento da criança, uma vez que é quem realiza todos os seus vínculos da criança com o mundo circundante. Essa constitui a atividade principal da criança no 1º ano de vida. A segunda forma de comunicação nessa faixa etária é o que a autora chama “*situacional de trabalho*”, na qual a relação de comunicação se entrelaça, subordina-se e é motivada pela interação com o objeto.

“A iniciativa antecipadora do adulto” – dar brinquedos ou objetos para a criança antes que esta tome a iniciativa de buscá-los por si mesma – tem papel decisivo para transformar a 1ª na 2ª forma de comunicação (LÍSIGNA, 1987, p. 291).

Dessa discussão, é importante destacar dois elementos essenciais: o papel do adulto na criação de novas necessidades humanizadoras na criança (ver, ouvir, sentir, experimentar com objetos) e, como consequência disto, a possibilidade de experimentação autônoma da criança a partir de um ambiente intencionalmente organizado para isso.

Entre o segundo e terceiro ano de vida da criança, o desenvolvimento da linguagem “inclui o aperfeiçoamento da compreensão da linguagem dos adultos e a formação da própria linguagem ativa da criança” (VENGUER, 1987, p. 107). A atividade com objetos tem grande importância nesse processo, pois cria a base para a compreensão do significado das palavras. Significado este que é social e que seu conhecimento e apropriação dependem essencialmente da comunicação da criança com outros homens. A compreensão das palavras, primeiramente, relaciona-se à situação integral que a envolve – a pessoa que fala e o ambiente. Logo essa relação desaparece e a criança começa a compreender a palavra independente da situação em que é utilizada. As ações infantis começam, então, a subordinar-se a solicitações verbais do adulto.

Sob influência do desenvolvimento da comunicação se reestruturaram os processos psíquicos da criança – percepção, pensamento, memória, atenção, imaginação. O tipo de comunicação com o adulto, entre o segundo e o terceiro ano de vida, diferencia-se da comunicação do primeiro ano. Segundo Lísina (1987, p. 290), “a criança na primeira infância passa para a colaboração, na qual os elementos e os episódios da comunicação estão entrelaçados com a interação objetal, subordinados a ela e motivados por ela”.

Para Freinet (1979), a comunicação constitui uma necessidade vital da criança. É essa compreensão que justifica e valoriza a livre expressão (que será discutida no Capítulo 3) como princípio vertebrador na estruturação de suas técnicas de ensino. A comunicação é uma forma privilegiada da objetivação humana.

O domínio dos movimentos e ações progressivos com os objetos elementares – levantar a cabeça, sentar-se, levantar-se, arrastar-se, engatinhar, dar alguns passos, atirar-se para os objetos, agarrá-los e manipulá-los – são ações que permitem o domínio gradual da conduta humana, contribuem para a obtenção de novas impressões, para o desejo de familiarização com os objetos e suas propriedades e servem como índice do nível de desenvolvimento alcançado pela criança.

Segundo Novoselova (1981, p. 15-6), o desenvolvimento da atividade com objetos entre o segundo e o terceiro ano se diferencia por três etapas:

A primeira se caracteriza pelas manipulações com objetos, as quais se transformam, através das operações de investigação, em ações de orientação. Na segunda etapa, sobre a base das ações de orientação, se formam as ações específicas com objetos. A terceira etapa do desenvolvimento da atividade com objetos está relacionada com o surgimento de ações mediadas por objetos.

Ainda segundo Novoselova (1981, p. 16, grifos da autora):

É natural supor que a cada uma dessas etapas de desenvolvimento da atividade com objetos corresponde seu nível de generalização da experiência na atividade, da qual depende também a solução, por parte da criança, das tarefas práticas tanto na atividade lúdica, como na atividade produtiva com objetos.



Essa generalização da experiência na atividade com objetos “se produz na relação com a formação e a ação recíproca entre atividade produtiva com objetos e a atividade lúdica com objetos” (NOVOSELOVA, 1981, p. 8, grifos da autora).

A *atividade produtiva* com objetos é aquela efetivada pela criança por mediação de um objeto para instrumentalização: a criança utiliza a colher para comer a comida que está no prato, por exemplo. Nesse caso, o que motiva seu fazer é agir com o objeto pela imitação. A *atividade lúdica* com objetos é aquela na qual a criança é motivada pela própria ação: a criança atira um brinquedo ao chão cada vez que o adulto o devolve a ela. Nessa atividade, a motivação consiste em manter sua relação com o adulto. É na atividade com objetos que a criança realiza as primeiras experiências de generalização: experimenta com diferentes objetos as ações que conseguiu fazer por imitação. Essas primeiras generalizações serão essenciais para a apropriação da linguagem oral, uma vez que o conceito expressa sempre generalizações.

O desenvolvimento intelectual da criança inicia-se com a formação e o desenvolvimento da percepção que se constitui desde os primeiros meses de vida, quando ela começa a relacionar aquilo que vê com suas ações, ou seja, quando começa a orientar-se visualmente. A experiência sensorial da criança proporciona-lhe o conhecimento das propriedades dos objetos, a ampliação do vocabulário infantil e seu desenvolvimento fonético.

O pensamento infantil, nessa faixa etária, surge na prática, na relação entre objetos independentes. Essas “operações orientadoras externas” não consideram as “propriedades externas do objeto, mas procuram a relação entre o objeto e as operações para alcançar um determinado resultado” (MUKHINA, 1996, p. 136). Segundo Mukhina,

*O pensamento da criança que se expressa por meio de operações orientadoras externas é denominado pensamento ativo. As crianças recorrem à inteligência ativa para investigar as mais variadas relações do mundo circundante. (MUKHINA, 1996, p. 136, grifos da autora).*

A criança manifesta seu pensamento quando relaciona objetos visando a um objetivo. No entanto, em suas origens, essas relações já estão estabelecidas entre os próprios objetos por sua função social: trazem neles acumulados “os traços essenciais da atividade” a ser realizada (LEONTIEV,

1978c, p. 268). A criança percebe essas relações e aprende a estabelecer outras com ajuda dos adultos: começa a estabelecer relações entre objetos buscando um resultado, ou seja, ações de orientações externas, que medeiam o pensamento visual por ações.

Para Novoselova (1981, p. 17), quando a criança atua com os objetos,

[...] chega em essência a um duplo resultado. Um deles é o resultado utilitário concreto: o domínio do objeto, sua transformação. O outro, é o enriquecimento da experiência, o que se manifesta na sua maior habilidade e no seu conhecimento das qualidades do objeto.

As operações externas de orientação criam as bases para as operações internas, nas quais “a criança não atua com objetos reais, mas com *imagens* referentes aos objetos e à forma de utilizá-los”. Esse pensamento é chamado de “*imaginativo*” (MUKHINA, 1996, p. 137, grifos da autora). Até o terceiro ano de vida, a criança utiliza o pensamento imaginativo para resolver ações simples; ações mais complexas ela resolve pelo pensamento ativo. O agrupamento mental dos objetos e ações, devido a suas características comuns – as generalizações –, tem grande importância para o desenvolvimento do pensamento.

Essas generalizações são formadas, primeiramente, nas ações quando a criança destaca o “*significado generalizado*” de um instrumento (pau, colher, lápis) que passa a usar em diferentes situações (MUKHINA, 1996, p. 138, grifos da autora). Depois, essas generalizações passam a ser expressas com as palavras quando a criança relaciona o nome com a função dos objetos. Para Mukhina (1996, p. 266-267, grifos da autora), “a criança passa da compreensão das relações simples, superficiais, à compreensão das interdependências mais complexas e ocultas. Entre as interdependências mais importantes, estão as relações de *causa e efeito*”. O estudo da forma como as crianças de idade pré-escolar identificam as causas dos fenômenos, segundo Mukhina (1996, p. 267), revela:

[...] que aos 3 anos a criança descobre apenas as causas agentes, que atuam externamente sobre o objeto (deram um empurrão na mesa e ela caiu). O pré-escolar de 4 anos já começa a compreender que as causas de um fenômeno também podem depender das propriedades do objeto em questão (a mesa caiu porque só tinha uma perna). O pré-

escolar maior não aponta como causas de um fenômeno apenas as propriedades do objeto que estão à vista, mas suas propriedades permanentes (a cadeira caiu porque só se apoiava em uma perna, porque é pesada e não estava encostada).<sup>8</sup>

Nessa ótica, a criança em idade pré-escolar vai buscando compreender da maneira mais correta as causas dos fenômenos que observa pelas relações que estabelece com as propriedades dos objetos. Segundo Poddiákov (1987, p. 171), “a atividade de exploração das crianças sofre mudanças essenciais. No começo, está dirigida às propriedades diretamente perceptíveis dos objetos; logo, o conteúdo desta atividade serão as ligações internas daquelas”. Quanto mais conhecimentos a criança vai adquirindo em suas experiências, mais amplia suas capacidades para resolver problemas complexos. Segundo Poddiákov (1987, p. 169), “a criança não assimila simplesmente os conhecimentos que lhe dá o adulto: introduz de maneira ativa nesse processo um conteúdo da própria experiência que, interagindo com os conhecimentos assimilados, condiciona a geração de novos conhecimentos”.

Assim, “a evolução do pensamento da criança lhe permite prever os resultados de suas ações e planejá-las” (MUKHINA, 1996, p. 266). Essa possibilidade de planejamento das próprias ações é uma das mais importantes capacidades humanas e permite que a criança estabeleça objetivos e se proponha finalidades cognoscitivas mais complexas em suas atividades exploratórias (PODDIÁKOV, 1987). Esse desenvolvimento permite também a projeção de “teorias” infantis, como o exemplo descrito na Seção I.

Outra contribuição para o desenvolvimento intelectual constitui a formação da função simbólica da consciência, desenvolvida na atribuição de valor simbólico aos objetos, ou seja, na substituição de objetos na atividade prática que se transforma com o uso das palavras e com a possibilidade de pensar com elas. A compreensão de como acontece o desenvolvimento da função simbólica na criança permite entender como a criança se apropria dos signos humanos nas principais atividades da idade pré-escolar – o jogo, o desenho – e na linguagem escrita que aqui nos interessa.

Conforme Mukhina (1996, p. 139-140), a função simbólica ou, em outras palavras,

---

<sup>8</sup> Por pré-escolar maior compreende-se as crianças de 6 anos.

[...] a utilização dos signos e de sistemas de signo é uma das particularidades mais características do homem. A sociedade criou enormes sistemas de signos, como a linguagem, os símbolos matemáticos ou os vários ramos da arte, que refletem o mundo dos quadros, em melodias musicais e em movimentos de dança. Qualquer tipo de signo serve para a comunicação entre humanos, substituindo certos objetos, fenômenos, relações ou propriedades reais por outros simbólicos.

A criança faz as primeiras substituições dentro do jogo, quando, na falta do objeto necessário à realização da atividade, ela utiliza-se de outro. Para Mukhina (1996, p. 140-141, grifo da autora),

A função semiótica surge inicialmente em relação a uma atividade prática e somente depois influencia a linguagem e permite à criança pensar com palavras. Para que a criança chegue a dominar a função semiótica, ela precisa assimilar as operações objetivas e posteriormente separar a operação do objeto. Quando a operação é levada a cabo na ausência do objeto próprio para essa operação, essa operação perde seu significado prático e se converte em imagem, em denotação da ação real. Quando a criança “bebe” do bloco de madeira, não bebe, mas denota o processo de beber.

Nesse primeiro momento, a criança não tem consciência da substituição do objeto, apenas está interessada na ação que realiza com ele. Num momento posterior, pela assimilação do resultado das ações com objetos substitutos, ela toma consciência deles e inclusive lhes atribui um nome substituto.

Os diferentes aspectos da inteligência da criança citados acima – o pensamento ativo e imaginativo, a generalização e a função simbólica – se desenvolvem separadamente, mas se fundem na idade pré-escolar para possibilitar a resolução de problemas mais complexos. “A evolução do pensamento da criança lhe permite prever os resultados de suas ações e planejá-las” (MUKHINA, 1996, p. 266). Isso significa que a criança se utiliza de suas experiências para compreender os problemas e tirar conclusões.

No tocante ao desenvolvimento da personalidade, as formas de conduta, próprias dos seres humanos, são aprendidas gradualmente pelas crianças desde o nascimento. As relações que a criança estabelece com os outros – adultos ou pares – são fundamentais para o desenvolvimento da personalidade. Entre um e três anos, a criança atua sob influência de seus desejos e sentimentos, o que faz com que sua conduta se dirija a um fim

determinado, independente da situação concreta. Com a compreensão da linguagem oral, a criança começa a interessar-se pelo que os adultos esperam dela, a buscar seu agrado e carinho.

A avaliação de seu comportamento feita pelo adulto torna-se, para a criança, motivação sentimental. Assim, diante da aprovação e da desaprovação ou censura do adulto, começam a se formar sentimentos de respeito a si mesmo, de orgulho ou vergonha, que influenciarão sistematicamente o controle de suas ações. Na primeira infância – entre um e três anos –, esses sentimentos são ligados diretamente ao adulto; na idade pré-escolar, são provocados “pela própria criança, quando compreende que agiu de maneira distinta da esperada” (MUKHINA, 1996, p. 192). Segundo a autora, na idade pré-escolar,

[...] o adulto exige mais do comportamento da criança, e em primeiro lugar exige o respeito pelas regras de conduta comuns a todos os membros da sociedade. As possibilidades crescentes de conhecer o mundo circundante tiram a criança do estreito círculo de pessoas afins, o que lhe permite assimilar de forma inicial as relações mútuas que os adultos estabelecem entre si em atividades tão sérias como o estudo e o trabalho. (MUKHINA, 1996, p. 189).

Na idade pré-escolar – entre três e seis anos –, muda, assim, a percepção que a criança tem de seus fazeres,

[...] aprende a colaborar com os demais, a levar em conta os interesses e as opiniões dos outros [...] as atividades da criança tornam-se mais complexas e requerem uma percepção, uma mentalidade, uma memória e, por fim, um nível psíquico mais complexo e uma capacidade para controlar a própria conduta. (MUKHINA, 1996, p. 189-190).

Todas essas exigências vão formando a personalidade infantil de forma a torná-la mais permeável a influências, e criam as bases para o desenvolvimento que deverá ser propiciado por sua entrada na escola. Para Mukhina (1996, p. 190),

O desenvolvimento da personalidade da criança apresenta dois aspectos: 1) a criança começa a compreender o mundo que a rodeia e o lugar que ocupa nesse mundo, o que origina as novas motivações para o seu comportamento; 2) o desenvolvimento dos sentimentos e da vontade dão estabilidade à conduta, tornando-a menos influenciável pelas mudanças das circunstâncias externas.

Nesse desenvolvimento, o adulto tem papel essencial no direcionamento inicial do comportamento da criança através das regras de conduta, que depois serão assimiladas pela criança que passará a regular sua própria conduta pela observação dessas regras.

As relações de um grupo de crianças em idade pré-escolar influenciam diretamente o desenvolvimento da personalidade de cada uma sob dois aspectos: primeiro, por permitirem que nas atividades conjuntas as crianças “se *exercitem* nas condutas corretas”; e segundo, pela necessidade que as crianças encontram de submeter-se à *opinião pública*, submetendo-se ao julgamento dos colegas (MUKHINA, 1996, p. 193, grifos da autora).

Sintetizando a compreensão que a *Teoria Histórico-Cultural* tem do sujeito humano, podemos destacar a ideia de que o homem é produto da própria atividade humana, é seu próprio construtor, uma vez que, para essa *Teoria Histórico-Cultural*, o humano é produto da criação histórica e social do homem. Esse caráter ativo do sujeito humano, guardadas as suas especificidades, está presente na criança de 0 a 6 anos. Desse ponto de vista, a criança que emerge da *Teoria Histórico-Cultural* é uma criança capaz, desde os primeiros meses de vida, de estabelecer relações com o outro, com os objetos e consigo mesma. Não é alguém frágil a ser protegido, nem um sujeito carente a ser assistido, mas uma criança forte, capaz, com uma possibilidade ilimitada de aprender e que precisa do adulto como um colaborador mais experiente, um mediador qualificado para seu acesso ao mundo da cultura humana.

Partindo dessas considerações sobre o processo de Humanização, tratarei na próxima seção do processo de apropriação da Leitura pelas crianças.

## 4. APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E DA LEITURA PELAS CRIANÇAS

Entre os objetivos apontados para o desenvolvimento desse estudo propus o entendimento das implicações pedagógicas da *Teoria Histórico-Cultural* a respeito da apropriação da Leitura pelas crianças. Diante desse objetivo, apresento nesta seção a discussão referente ao processo de apropriação da Leitura, considerando o processo de humanização já discutido no capítulo anterior.

Comumente, na Educação Infantil, o trabalho com a linguagem escrita inquieta a muitos de nós, professores/as: a criança pequena pode ser leitora e produtora de textos? Como trabalhar a linguagem escrita como forma de expressão com crianças que não se apropriaram dessa forma de comunicação? Como viabilizar, na instituição de Educação Infantil, essa conduta ativa e produtiva de expressão pela linguagem escrita? A resposta a essas questões não é um receituário, muito pelo contrário: se traduz numa reflexão intrínseca sobre as próprias concepções que envolvem o fazer pedagógico. Desta forma, outras seriam as indagações: o que entendemos por “criança”? O que é “aprendizagem”? Na Educação Infantil, qual o nosso papel como professores/as?

O “como ensinar a criança a ler e a construir textos” está fundamentado na revisão dos conceitos: criança, atividade infantil, papel de professores/as, processo de aprendizagem e, especialmente, como entendemos e definimos o que seja a linguagem escrita. A tomada de consciência sobre nossas ações, atitudes e concepções é fundamental para uma mudança de atitude docente, quer seja do ponto de vista político, pedagógico e epistemológico. Essa tomada de consciência considera nosso papel como professores/as, e é traduzida em ações mediadoras e criadoras de

mediações no complexo processo no qual a criança se apropria do desejo de se expressar por meio da escrita.

Para iniciar essa discussão, faço-me um questionamento: no cotidiano das escolas de Educação Infantil, é possível perceber, de modo geral, que tipo de práticas pedagógicas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da escrita desenvolve-se com as crianças?

Historicamente, o ato de ler foi vinculado à dicção como forma ideal de Leitura. A decifração do código escrito em fonemas pronunciados pelo leitor tornou-se marca e característica da considerada boa Leitura. Este ensino da Leitura mecanizado e baseado na oralidade da escrita tem, segundo Arena (2007, p. 06-07), relação histórica e constituiu-se nas mudanças sociais

[...] A escola refletiu e reflete os movimentos históricos e as concepções historicamente construídas. Neste caso, especificamente, trata-se do embate e da transição entre os comportamentos de organizações sociais centradas no oral em deslocamento para a valorização dos comportamentos das sociedades contemporâneas, nas quais as manifestações são organizadas e compreendidas pelo uso da língua escrita. Há, portanto, um processo de transição secular de sociedades orais para sociedades gráficas. Por essa razão, o ensino do ato de ler, que tem sua referência na língua escrita, apóia-se, predominantemente no seu início, ainda na produção da oralidade, como se essa ação constituísse, em sua essência, a Leitura. Essa ação didática envolve, deste modo, heranças históricas, que por sua vez determinam a elaboração de conceitos sobre como se ensina a ler, em contradição com o que se espera que um bom leitor faça ao ler.

Pesquisas recentes demonstram (SILVA, 2004; LIMA, 2005) práticas consideradas tradicionais que são fundamentadas pela ideia de que a criança aprende a escrita mediante a exercitação do corpo, manifestada, principalmente, por hábitos motores e pela fixação dos códigos linguísticos de forma mecânica. Em outras palavras, a criança aprende a traçar as letras e algumas palavras pela reprodução mecanizada, mas não aprende o uso da língua escrita em sua função social de comunicação, recordação, memória... o faz apenas por cópia de um modelo dado pelo/a professor/a. Essa situação foi observada durante esta pesquisa pelos materiais compartilhados entre os/as professores/as da Unidade de Ensino na qual se desenvolveu a pesquisa durante os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo – reunião semanal entre os professores e a Coordenação Pedagógica para estudos e partilha de



práticas educativas. Um exemplo desse tipo de atividades pode ser observada na Ilustração 10:

**Ilustração 10 – Exemplo de atividade compartilhada  
entre os professores**



Proposta de atividade compartilhada entre os professores durante Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em 15 setembro de 2011.<sup>9</sup>

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

De proposta assim destaca-se o desenvolvimento de habilidades motoras em ações isoladas de traçado das letras e grafia de palavras isoladas e descontextualizadas. As aprendizagens decorrentes dessas ações (traçar as palavras, sem saber produzir textos e atribuir sentido à escrita) não têm força motora sobre o pleno desenvolvimento da inteligência e personalidade infantis.

Em 1931, Vygotski (1995, p. 183, tradução nossa) já criticava o que percebemos hoje em nossas salas de Educação Infantil: que “à criança se

<sup>9</sup> Atividade extraída do site: <<http://alfabetizandocomunicaeturma.blogspot.com.br/2011/05/alfabeto-atividades.html>>.

ensina a traçar as letras e a formar com elas palavras, mas não se ensina a linguagem escrita”. Isso porque, para o autor, “o ensino do mecanismo de escrita e de Leitura prevalece sobre a utilização racional desse mecanismo” (VYGOTSKI, 1995, p. 183, tradução nossa). Dito de outra maneira, o ensino da linguagem escrita parte do mecanismo de escrever e não do uso social da linguagem escrita: ensina-se à criança o traçado das letras, mas à escrita não se confere função de comunicação, expressão e interação com o outro. Constatação que é, de um modo geral, pertinente para o ensino realizado ainda hoje como demonstrado no exemplo de atividade dado.

Segundo Vygotski (1995), no processo de aquisição escrita, o ato de escrever vincula-se inicialmente à linguagem oral, expressando os signos verbais que representam os objetos e relações sociais. À medida que a criança passa a compreender que a escrita representa diretamente a realidade, simbolizando os objetos da cultura e relações sociais, cai o elo entre escrita e fala, e a escrita se configura como um simbolismo de primeira ordem – por representar diretamente a realidade de objetos e relações humanas. A partir desse entendimento, Vygotski (1995, p. 184, tradução nossa) nos diz que, no início do processo de aquisição, a escrita é um simbolismo de segundo grau por ter íntima ligação à fala, que consiste por si numa representação. No processo de atribuição de sentido da criança à atividade de escrever, a escrita passa a ser um simbolismo de primeira ordem, representando diretamente a realidade.

Nesse processo, o ato de escrever aquilo que a criança dita ao professor é essencial. Assim, destaca-se a função pedagógica das técnicas elaboradas por Freinet: o sentido atribuído ao texto escrito extraído da oralidade infantil traz as marcas da vivência e de diferentes impressões e sensações que essas vivências representaram. Os escritos que compuseram o *Jornal Escolar*, ao longo desses dois anos de observações, são registros dessas marcas das vivências e das diferentes impressões que a criança tem. Na ilustração 11, podemos observar no relato da criança que conta a notícia suas vivências e impressões sobre os fatos.

**Ilustração 11 – Exemplo das marcas observadas  
no *Jornal Escolar 1***



Proposta, realizada em 08/08/2011 para compor o *Jornal Escolar*. Representação (escrita e pictórica) feita por IWO de quatro anos e dez meses.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

As marcas da compreensão da criança VHFO, que relata a notícia sobre a vida familiar e os acontecimentos vividos e conversados com ele, revelam a própria atribuição de sentido que ele fez para tentar compreender as relações circundantes: os pais dessa criança já eram casados e ele ouvira uma conversa da mãe relatando a cerimônia. Muitas vezes, ouvi os relatos dos pais/avós/tios de que o acolhimento das notícias fez com que a própria família revisse as conversas e situações às quais expunha a criança. O trabalho desenvolvido em parceria com as famílias para o acolhimento do *Jornal Escolar* também foi uma das marcas da minha própria constituição profissional: abrir espaço ao diálogo das crianças com suas famílias e das famílias com a escola na figura do/a professor/a. Foram momentos singulares de parceria e comprometimento com o desenvolvimento das crianças.

Os desenhos que compõem os registros do *Jornal da Turma* trazem também as marcas da compreensão da criança sobre aquilo que outra criança relata. Demonstram o sentido atribuído pelas crianças àquilo que foi contado pelos colegas. Marcas da compreensão do relato feito sobre a notícia com suas

especificidades e características singulares. Isso podemos observar na Ilustração 12:

**Ilustração 12 – Exemplo das marcas observadas  
no *Jornal Escolar 2***



Registro, realizado em 17/08/2011, da notícia eleita pela turma de crianças para compor o *Jornal Escolar* feito por GSN de quatro anos e onze meses.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Na ilustração apresentada acima, o desenho traz os traços do sentido dado pela criança que desenha a notícia ao texto oral da criança que a contou. Essa percepção também encantou pais:

Em meados de setembro de 2011, fui procurada por uma mãe que solicitou uma conversa. Marcamos a conversa para um horário de aula de Educação Física para que eu pudesse dar atenção à mãe sem deixar a turma em déficit.

Dado o horário combinado a mãe me aguardava na secretaria da escola. Vim com ela para a sala onde ela me disse:

– Professora, eu vim aqui para agradecer... porque é lindo o trabalho que a senhora faz de interpretação de texto... eu, mesma, não sabia ler quando estava na escola, eu aprendi a ler já tinha 12 anos... quando a [...] leva pra casa esse jornal eu fico pensando que ela não vai sofrer como eu pra saber ler e escrever...

(Diário de Campo, setembro de 2011).

No início da conversa, estremeci, pensando: “não trabalhei interpretação de texto”. Mas ao longo da conversa percebi que a própria

compreensão de que o processo de atribuição de sentido é uma compreensão que, no senso comum, se mistura à ideia de interpretação. No entanto, fiquei extremamente satisfeita de ver que as famílias percebiam a importância deste trabalho, e meu objetivo de que as crianças pudessem ir se apropriando dos elementos, funções e usos da linguagem escrita estava sendo concretizado à medida que esses escritos viravam relatos e se constituíam repletos de sentido para as crianças.

Considerando que, para a *Teoria Histórico-Cultural*, a criança tem uma ilimitada capacidade de aprendizagem e que esta ocorre pela apropriação dos objetos da cultura pela própria atividade, sob a perspectiva pedagógica, a escrita precisa ser utilizada, na escola, para o fim para o qual esse sistema linguístico foi criado, em sua função social, ou seja, utilizando-a nas relações sociais nas quais são necessárias.

Sem dúvida, esse sistema simbólico não foi criado para o treino motor de traçar letras e, simplesmente, codificar a fala. Por isso, minha indignação diante de a escrita ser tratada nas escolas como simples hábito motor, justificando tarefas impostas às crianças com a repetição de textos, frases, palavras e letras isoladas do contexto social vivido pela criança naquele momento. O exercício motor da escrita não efetiva a apropriação do sistema complexo de símbolos que essa linguagem caracteriza (VYGOTSKI, 1995).

Nas palavras de Jolibert (2006, p. 183, grifos da autora):

[...] ler NÃO consiste em identificar e combinar letras e sílabas. Sabemos que, para ler, NÃO se trata primeiro de “fotografar” e memorizar formas (letras, sílabas) para depois combiná-las e, mais tarde, compreender o que se está lendo. A única meta de todo ato de Leitura é *compreender o texto* que se está lendo com o propósito de utilizá-lo de imediato para obter informação ou prazer etc.

A aprendizagem da linguagem escrita – entendida como uma forma de expressão complexa e sofisticada, um sistema de signos que representam a realidade – não é um processo fácil e simples. Ao contrário, para que a criança inicie a aprendizagem da linguagem escrita, está última precisa antes ser vivenciada em suas funções sociais de ler e escrever para conhecer, para informar, para lembrar, para comunicar um recado a alguém, para relatar um passeio, para registrar as atividades que realiza, para expressar emoções,

sentimentos e conhecimentos. A criança só aprende a ler e escrever constituindo-se uma leitora e produtora/autora de textos.

Essa compreensão é, também, defendida por Célestin Freinet (1976a; 2000). Pela própria prática pedagógica, Freinet (1976a) percebeu que a criança é um ser ativo e que sua atividade na escola não pode basear-se em copiar e ler textos de livros didáticos ou materiais copiados alheios às próprias vivências ou às da turma. Freinet defende o uso da escrita em situações de registro das vivências e das investigações da turma, um registro da vida. Nesse processo de registro pela escrita, a criança também se apropria dos mecanismos de domínio da Leitura.

A partir dessas ideias, Freinet (1976b) começa a propor às crianças a produção do texto livre, que se sustenta sob a convicção da ideia de criança capaz de se expressar e de comunicar conhecimentos e sentimentos. Revelando isso nas vantagens do texto livre, Freinet (1976b, p. 21) aponta: “criação, vida, ligação íntima e permanente com o meio, expressão profunda da criança”.

Essas ideias aproximam-se às ideias defendidas por Vigotski e seus colaboradores de que o homem não nasce homem, mas se torna humano pela apropriação da cultura histórica e socialmente criada pela humanidade. Pelo uso da escrita como forma de comunicação, registro e expressão, a criança vai se apropriando tanto das funções sociais da Escrita quanto da técnica de leitura e escrita. Apropriação esta mediada pelas relações sociais que vivencia, e marcada pelo lugar ocupado pela criança nessas relações.

Nessa perspectiva, a apropriação da cultura humana pela criança necessita de uma tríade: acesso ao objeto cultural, alguém que saiba utilizá-lo ou instruí-la no modo de usá-lo, e sua atuação direta sobre o objeto, sua atividade com ele.

A atividade infantil, quando ocorrida em condições adequadas de vida e de educação, possibilita que cada indivíduo aprenda a sentir, falar, pensar, ler, escrever: aprenda as diferentes formas de expressão, as diferentes habilidades e capacidades humanas. Considerando a linguagem escrita com um complexo sistema de símbolos construído culturalmente para satisfação de

necessidades humanas, para a Teoria Histórico-Cultural, sua apropriação consiste em uma mudança no próprio desenvolvimento cultural:

[...] Basta imaginar a imensa mudança que se produz em todo desenvolvimento cultural da criança graças ao domínio da linguagem escrita, graças à possibilidade de ler e, por consequência, enriquecer-se com todas as criações do gênio humano no campo da palavra escrita para compreender o momento decisivo em que vive a criança quando descobre a escrita. (VYGOTSKI, 1995, p. 197-8, tradução nossa).

A partir desses pressupostos, as práticas aqui defendidas se contrapõem às ideias restritivas e limitadoras do desenvolvimento da criança presentes nas salas de Educação Infantil em atividades como a apresentada na Ilustração 09. Busco nessas proposições a fundamentação de uma prática educativa desenvolvente, motivadora de situações e oportunidades significativas de aprendizagens às crianças, especialmente no que se refere à aquisição da Leitura e da escrita já na Educação Infantil.

Lembrando que o objetivo desta seção é discutir o processo de apropriação da Leitura pela criança, aprendemos, com Vygotski (1995), que a linguagem escrita tem uma pré-história cuja origem remonta ao gesto da criança, por ser este o primeiro signo visual. A partir do gesto, dois momentos marcam o caminho da expressão infantil em direção à escrita: o primeiro marcado pelas garatujas que a criança traça no papel – o desenho – e, o segundo, pela brincadeira de faz de conta.

#### **4.1 A Representação pelo desenho**

O desenho, como uma das manifestações das artes plásticas – além de uma das primeiras formas de atividade representativa realizada pela criança –, é uma atividade humana bastante complexa e com leis próprias. Pouco a pouco, a criança, tendo acesso a situações e materiais que favorecem a expressão gráfica, aprende a expressar no desenho uma ideia, representa sua experiência com o mundo ao seu redor, revelando particularidades de sua percepção, memória, pensamento e sua compreensão de bonito e feio.

O desenho é uma linguagem fartamente utilizada nas técnicas de Freinet. Na ausência da linguagem escrita por meio da qual a criança pequena pudesse registrar suas experiências, Freinet destaca o desenho como uma das formas de expressão e registro em suas técnicas.

Para a Teoria Histórico-Cultural, entre um e três anos surgem as premissas para o domínio do desenho – que entre os 3 a 6 anos constituem base para a atividade plástica em sentido geral. Essas premissas

[...] consistem em que a criança aprenda a traçar traços sobre o papel com um lápis, a desenhar determinados esquemas e assimilar a função plástica do desenho, ou seja, comece a compreender que o desenho pode representar um ou outro objeto”. (VENGUER, 1976, p. 103).

Dessa forma, a criança assimila o uso do lápis como instrumento e demonstra preferência por determinados traços, que repete várias vezes.

Freinet denomina o primeiro estágio do desenho infantil de “grafismo simples”, devido ao seu caráter não diferenciado e sua ligação com a “lei de tentativa” (FREINET, 1977a, p. 81). A criança explora, tateia os materiais que lhe são dispostos para o desenho sem a preocupação com a relação entre o traço e o reconhecimento do objeto representado. Os traços feitos nessa fase são denominados pré-representativos, uma vez que a criança não tem a intenção antecipada de representar nada neles. Na Ilustração 13, podem-se observar as características desse estágio.



### Ilustração 13 – Desenho – traços pré-representativos



Exemplo de desenho com traços pré-representativos realizado em 17/03/2011 por JRHF de quatro anos e quatro meses.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Nesse registro, a criança faz traços que iniciam uma proximidade às características da situação a ser registrada: observação de tartarugas que comiam frutas na área gramada da escola. Essa atividade constituiu-se no projeto institucional sobre os animais, do qual participaram todas as turmas da escola onde a pesquisa foi desenvolvida.

A passagem do registro gráfico para o estágio representativo compreende duas fases, nas quais a criança: 1) reconhece um objeto dentro do aglomerado de linhas que fez; 2) começa a verbalizar o que deseja desenhar, antes de fazê-lo. No primeiro estágio, a criança começa a relacionar seu desenho a objetos e passa a procurar nos próprios traços feitos essa possibilidade. No segundo estágio – começo da atividade plástica –, o desejo de representação está relacionado a uma imagem gráfica já conhecida pela criança, e as marcas que a criança desenha estabelecem relação com as características do objeto representado.

A representação gráfica pode originar-se no processo de fazer traços e/ou como resultado da imitação ou da cópia de desenhos propostos pelo adulto como modelos simplificados. Isso aponta o cuidado que o/a professor/a precisa ter para não impor às crianças os modelos estereotipados.

Para compreender os desenhos iniciais das crianças, é importante compreender o que Vygotski (1995, p. 187) salienta: antes de traçar no papel, a criança faz em gestos a representação e, por isso, seus primeiros desenhos “são mais gestos que desenhos no verdadeiro sentido da palavra”.

O desenho infantil é, inicialmente, feito de memória pela criança, ou seja, ela desenha aquilo que sabe sobre o objeto, mesmo que ele esteja a sua frente e ela possa olhá-lo. Dessa forma, os desenhos que as crianças fazem são como relatos sobre o objeto, a situação ou a pessoa que representam. Por isso, Vygotski (1995, p. 192) afirma “o desenho é uma linguagem gráfica nascida da linguagem verbal”. Entretanto, não são as palavras que a criança representa, mas os objetos.

Freinet (1977a, p. 80-81) convida a observar a influência exercida pelos adultos sobre a evolução do desenho da criança: “[...] Por pouco que a estimulem ou a sugestionem nesse sentido com perguntas familiares, a criança vê sempre no seu triunfo uma casa, um cavalo ou um bebê”. A criança sempre responde ao questionamento adulto sobre seu desenho apresentando para os traços uma representatividade, mesmo que seja transitória: pode dizer que fez um gato e minutos depois dizer que fez o urso do circo ou um barco. Essa transição de uma representação a outra ocorre porque, nesse momento, a criança não planejou a representação, ela responde ao questionamento conforme o que estava pensando naquele momento. Se nos minutos seguintes desvia sua atenção ao outro pensamento, quando questionada sobre a representação indicará seu novo pensamento. A influência do/a professor/a sobre o desenho deve ocorrer exatamente sobre o questionamento que impulsiona a criança à projeção do desenho, a ter a intenção de desenhar tal objeto.

Quando a criança desenha, está não só conhecendo os instrumentos (lápis, giz de cera, tinta, pincel, papel...), mas utilizando-se de uma forma complexa e extremamente significativa de expressão. Sampaio (1994, p. 52) afirma que Élise Freinet,

[...] defendia também que era preciso compreender o desenvolvimento do grafismo infantil para se poder descobrir toda a riqueza contida na criança, desde que, ao se expressar pelo desenho, ela o fizesse com plena liberdade tanto para escolher o tema e o material necessário como para decidir o

seu próprio ritmo de trabalho, o lugar e a melhor posição para realizá-lo.

Para Freinet (1977b), o aperfeiçoamento do desenho se encontra com uma necessidade expressa pela criança de reforçar a representação gráfica com a escrita que passa a ser expressa nas tentativas experimentais que acompanham os desenhos. E, nesse sentido, a tentativa experimental que a criança vai realizando no aperfeiçoamento dos traços representativos declina para a expressão gráfica ou para a escrita de acordo com os sentidos que os adultos vão atribuindo a elas.

Essa marca de reforço da representatividade do desenho com a escrita apareceu em vários desenhos na turma acompanhada: compreensões dessa representação e das compreensões sobre o próprio código linguístico. Na Ilustração 14, pode-se observar um registro espontâneo:

#### Ilustração 14 – Desenho Livre 1



Exemplo de desenho livre com registro escrito espontâneo realizado em 09/03/2012 por LVH de cinco anos e dez meses.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Nesse desenho, LVH representou uma personagem do filme “Enrolados”: Rapunzel. Após desenhar, a criança registrou com marcas de escrita e acrescentou ao me mostrar: “– Tia, pra você não esquecer, escrevi aqui Rapunzel!” (Diário de Campo, Registro de 09/03/2012).

Outro exemplo desse reforço à representatividade do desenho pela escrita se deu no registro que apresento na Ilustração 15. Nesse registro, ficam evidentes as marcas gráficas dos nomes da criança (ARTHUR) e de seu irmão (HEITHOR). Nesse momento, a criança demonstra o conhecimento que já adquiriu sobre o código linguístico: palavras que já conhecia a grafia são reproduzidas, e aquelas das quais desconhece a forma gráfica ela faz um registro com letras aleatórias.

### Ilustração 15 – Desenho Livre 2



Exemplo de desenho livre com registro escrito espontâneo realizado em 24/05/2012 por ACS de cinco anos e oito meses.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A evolução da garatuja à representatividade no desenho pode ser observada nos registros arquivados nos portfólios individuais de cada criança, nos quais eram expostas as propostas que representavam o desenvolvimento da criança<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Esse portfólio tem a proposta institucional de acompanhar a criança de uma turma para outra com a intenção de orientar o/a professor/a do ano seguinte sobre o desenvolvimento ocorrido no ano anterior.

Mais uma vez, a importância do olhar atento do/a professor/a que direciona o aperfeiçoamento do desenho para o desenvolvimento das imagens gráficas ou para os clichês gráficos (desenhos estereotipados):

O futuro do desenho infantil depende [...] principalmente dos métodos de ensino. O ensino do desenho baseado na cópia de modelos ajuda na formação de clichês. O ensino que se propõe a aperfeiçoar o desenho que reproduz as propriedades do objeto evita o clichê. É algo que o educador precisa levar em consideração (MUKHINA, 1996, p. 172).

A influência do/a professor/a é ainda mais importante quanto reconhecemos na atitude das crianças a busca pela satisfação das expectativas que os adultos têm em relação a elas. Se, ao fazer um desenho, a criança obtiver o agrado do adulto, tenderá a reproduzir aquele desenho para obter a apreciação daqueles que a rodeiam.

A representação que a criança traça sobre um objeto, além da relação com os materiais disponíveis, tem íntima ligação com as experiências que tem com o objeto representado: “está condicionada fundamentalmente a três circunstâncias: o modelo gráfico do qual dispõe a criança, a impressão visual do objeto e a experiência tátil-motora adquirida durante a ação com o objeto” (VENGUER, 1996, p. 144).

Além da compreensão do desenho infantil, é preciso entender as regularidades do desenvolvimento do faz de conta, uma vez que a Linguagem escrita, segundo Lúria (1998), se estrutura sobre as bases de outras duas linguagens de representação da realidade – o jogo de faz de conta e o desenho.

### **4.3 A Representação pelo Faz de conta**

O desenvolvimento das crianças de 3 a 6 anos traz como característica peculiar o faz de conta (também conhecido como jogo de papéis, jogo dramático ou jogo simbólico) como atividade principal dessa etapa de desenvolvimento. É importante lembrar que se denomina por principal não por ser a atividade que as crianças passem mais tempo realizando, mas porque

provoca variações qualitativas no psiquismo da criança (cf. LEONTIEV, 1998; MUKHINA, 1996).

A realização do faz de conta liga-se às restrições das próprias condições da criança para a realização do trabalho – sua altura, força física –, características que não possibilitam a realização do trabalho adulto, como é sua verdadeira vontade. Para Venguer (1976, p. 98), o “jogo como uma forma particular de atividade infantil, tem sua própria história relacionada com a mudança de posição da criança na sociedade”. No desenvolvimento das formas produtivas da sociedade, com o aperfeiçoamento das ferramentas, o lugar ocupado pela criança dentro das relações sociais se altera e, nessas relações, o trabalho infantil – antes incorporado ao dos adultos – perde espaço em prol da “necessidade social de preparar” as crianças para as novas formas de trabalho (VENGUER, 1976, p. 99).

Um dos conceitos principais da Pedagogia Freinet é o conceito de trabalho. Para Freinet, trabalho na infância se constitui pelo trabalho-jogo e jogo-trabalho. O jogo consiste em “um paliativo à necessidade de investir sua energia; por impedimento de participação na vida ativa, socialmente produtiva, a criança brinca, representando situações da vida ‘adulta’ (brincadeiras de casinha, de banco, de escritório, etc.)” (FREINET, 1998a, p. 213). Segundo Freinet (1998a, p. 213, grifo do autor):

Esse *jogo-trabalho* satisfaz às necessidades primordiais dos indivíduos; libera e canaliza a energia fisiológica e o potencial psíquico que buscam naturalmente uma aplicação; ele tem uma meta subconsciente: assegurar a vida mais complexa possível, defender e perpetuar essa vida; enfim, oferece uma extraordinária amplitude de sensações. de fato, sua característica não é de modo algum a alegria, mas o esforço e o trabalho, que são acompanhados de fadiga, receios, medo, surpresas, descobertas e de uma preciosa experiência. Por sua própria origem, permanece quase sempre coletivo; traduz sobretudo a exacerbação congênita da necessidade da potência ...

O trabalho-jogo, por outro lado, implica a própria atividade humana criadora, o domínio da produção e do produto como formas de transformação do sujeito e do meio em que vive. O jogo-trabalho caracteriza-se pela substituição do trabalho-jogo, ou seja,

Na falta do verdadeiro trabalho, do *trabalho-jogo*, a criança organiza um *jogo-trabalho* com todas as características daquele, sem contudo a espiritualidade superior que provém do

sentimento de utilidade social do trabalho, que eleva o indivíduo à dignidade de sua eminente condição (FREINET, 1998a, p. 232, grifos do autor).

Na organização da vida escolar, Freinet destaca a importância da “necessidade de trabalho-jogo para a criança e, na falta deste, mas só nesse caso, jogo-trabalho com os atributos imaginados ou imitados das realizações adultas” (FREINET, 1998a, p. 232). Com essas características, o jogo-trabalho “em sua plena acepção” apresenta-se no “jogo da vida”, ou seja, no faz de conta (FREINET, 1998a, p. 235). Destacam-se como jogos nos quais são representados os papéis sociais que as crianças vão conhecendo.

No faz de conta, as ações e operações são sempre reais e sociais. Nelas, a criança assimila a realidade humana (LEONTIEV, 1998, p. 130). Nesses jogos, a criança assume os papéis sociais que vivencia (mãe, pai, educador, vendedor, comprador, médico...) ou que imagina. Assumindo esses papéis, ela passa a realizar as ações que testemunha: a mãe enxuga o bebê depois de dar-lhe banho; a enfermeira não aplica a injeção antes de passar o algodão com álcool para desinfetar o braço do paciente...

Ao assumir um papel no jogo, a criança cumpre as ações correspondentes às obrigações desse papel assumido. Segundo Mukhina (1996, p. 156, grifos da autora), “*o papel no jogo dramático consiste em cumprir as obrigações que o papel impõe e exercer os direitos em relação aos demais participantes do jogo*”. Para Venguer (1976, p. 133), “é no jogo onde a criança descobre as relações que existem entre as pessoas durante o processo de trabalho, os direitos e deveres de cada um”. Ou seja, no jogo de faz de conta, a criança experimenta as relações que vivencia obedecendo às características que observa em cada papel social: além de exercer o seu papel, exige de seus colegas o comportamento adequado ao papel que assumiram.

Essa representação do papel social expressa no faz de conta pode ser contemplada na Ilustração 16, na qual a criança demonstra em ações o papel de cuidar do “bebê” representado na boneca.

### Ilustração 16 – Faz de conta



Representação na brincadeira de faz de conta realizada em 26/08/2011. Na imagem, SPG de cinco anos e quatro meses “passeando com seu bebê” pela sala.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O jogo infantil é organizado sob argumentos e conteúdos da vivência real das crianças: refletem a vida familiar, o trabalho, os acontecimentos sociais, enfim, o que circunda a criança. Segundo Mukhina (1996, p. 157, grifos da autora), “*a realidade, ao ser representada nos jogos infantis, converte-se em argumento do jogo dramático*”. As situações reais que a criança vivencia são fontes para a argumentação dos seus jogos. Assim, quanto mais diversificada for a experiência real da criança, mais argumentações terão seus jogos e, conseqüentemente, maior duração.

Além da argumentação, os jogos infantis também são caracterizados por seus conteúdos que são “*o que a criança destaca como aspecto principal nas atividades do adulto*” (MUKHINA, 1996, p. 157, grifos da autora). Nas diferentes idades, as crianças brincam valendo-se de um mesmo argumento, porém com conteúdos diferentes. Por exemplo, os pré-escolares menores (4 a 5 anos) se detêm na “*reprodução das ações reais dos adultos*”, ou seja, o conteúdo de seus jogos se limita a reproduzir várias vezes a mesma ação:



fazem a comidinha, mas não colocam-na à mesa ou servem-se dela (MUKHINA, 1996, p. 157, grifos da autora). Para Mukhina (1996, p. 157),

O pré-escolar menor não costuma traçar de antemão o argumento ou o papel lúdico; o jogo surge de acordo com o objeto que a criança tem à mão. Por exemplo, se ela tiver um estetoscópio, será médico; se tiver um termômetro, será enfermeira.

Para as crianças dessa faixa etária o que vai determinar o conteúdo do jogo são os objetos aos quais têm acesso. Com o crescimento da criança e, conseqüentemente, com o aumento da vivência infantil, os conteúdos desses jogos alteram-se, primeiramente, para “*as relações entre as pessoas*” e, posteriormente, para o “*respeito às regras resultantes do papel que assumiram*” (MUKHINA, 1996, p. 159-160, grifos da autora).

Na realização da brincadeira de faz de conta, além de assumir um *papel social*, a criança se utiliza de diferentes objetos para concretizar a representação desse papel. Na falta dos objetos reais de que necessita, a criança facilmente os substitui por outros objetos, mas não de forma arbitrária: a criança considera “sua utilização funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo”, que realizaria com o objeto substituído. (VYGOTSKI, 1995, p. 187).

A substituição de objetos no faz de conta ocorreu por diversas vezes e pode ser observada na Ilustração 17:

**Ilustração 17 – Objetos substitutos**



Substituição de objetos no faz de conta realizado em 23/09/2011. Na situação apresentada, ACS, de cinco anos e vinte dias, substitui a jarra de suco por uma garrafa.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Em um primeiro momento, a substituição de um objeto não atribui ao objeto substituto esse valor. Para fazer a “comidinha”, a criança pega uma latinha, porém a nomeia como lata. O valor substituto só é dado ao objeto numa etapa posterior do desenvolvimento da atividade, quando a criança, além de utilizar-se de um objeto para substituir outro necessário no jogo, atribui também a este um nome lúdico, um papel a desempenhar nesse jogo. Nesse caso, a latinha passa a ser chamada de “panela”.

Freinet (1998a, p. 229) destaca que os brinquedos fabricados devem ser projetados de maneira que “atendam plenamente às finalidades de utilização, que são sua razão de ser”. Ou seja, que os brinquedos possibilitem às crianças a imaginação e a magia da criação de suas próprias brincadeiras. Para o autor,

[...] a perfeição do material impõe uma limitação arbitrária à imaginação da criança. Esta só precisa de espaço, da natureza, se possível com suas riquezas gratuitas e generosas, e, sobretudo do “sossego”, longe dos adultos, em que pode criar à vontade e viver dentro de um mundo à sua medida, cuja necessidade funcional os mais velhos esqueceram (FREINET, 1998a, p. 231, grifos do autor).

Para Freinet, não é a perfeição dos brinquedos que leva a criança à brincadeira, mas justamente o contrário: é buscando atribuir um animal imaginário a um objeto inanimado; o carrinho de controle remoto, depois da admiração dada na hora da compra, cede seu lugar para um toco de madeira que vira, na imaginação infantil, o carro perfeito, dirigido por ele como seu pai dirige o veículo verdadeiro.

Portanto, o significado e o sentido atribuídos a um objeto estão intimamente ligados aos gestos com eles realizados ou a eles dirigidos. É por meio do gesto que a criança lhe atribui um valor substituto. Além disso, as crianças designam uma convenção para o objeto: este é o carro e isto a direção.

Para Freinet (1998a, p. 228), o significado atribuído aos objetos na organização das brincadeiras é derivado do “instinto de perpetuação da espécie” que o torna persistentemente interessante:

Há um imenso campo em cujo âmbito gerações e gerações de meninas, e de meninos também, brincaram, brincam e brincarão durante tardes inteiras sem jamais se cansar. E a prova de que o interesse persistente desses jogos deriva do instinto de perpetuação da espécie é que brincar de boneca não depende de modo algum da própria boneca. Não é, como às vezes se acreditou, o objeto que permite brincar, mas somente a realização em pensamentos, em atos e em palavras de um invencível impulso subconsciente (FREINET, 1998a, p. 228).

Para a organização do jogo – argumentação, conteúdos e divisão dos papéis –, as crianças utilizam-se da linguagem e aprendem a coordenar coletivamente suas ações. Assim, para Venguer (1976, p. 139), “no jogo existem dois tipos de inter-relações: as lúdicas e as reais”. As primeiras refletem as relações ligadas ao argumento dos jogos, ao papel que cada criança assume. As segundas “são as de camaradagem que mantêm, as crianças, ao realizarem uma tarefa comum” – aquelas de colaboração mútuas, que a princípio são necessárias à manutenção do jogo e logo se transferem para as vivências cotidianas (VENGUER, 1976, p. 139).

O faz de conta inicia com a imitação da criança, em sua tenra idade, às ações que vê o adulto fazendo, ou que lhe são ensinadas por ele, passa à utilização dos brinquedos e objetos da forma como presenciou ou foi ensinado, e, a partir daí, desenvolve-se num complexo sistema de representações, marcado pela substituição de objetos, e se dirige à representação puramente imaginativa, que não demanda a mediação dos objetos.

#### **4.4 Linguagem Escrita: apropriação da representação**

Ao estudar o processo de apropriação da Leitura, deparei-me com diversas teorias e possibilidades de abordagens pedagógicas sobre a linguagem escrita. No entanto, centrarei as discussões aqui apresentadas aos autores da Teoria Histórico-Cultural e naqueles que apontam práticas diferenciadas que possam concretizar as implicações pedagógicas dessa

teoria. Especialmente, reflito sobre os ensinamentos de Célestin Freinet, Josette Jolibert e Élie Bajard.

Para iniciar a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita, aprendemos com Mello (2005, p. 27) que:

[...] Para Vygotsky, a aquisição da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil que o autor chama de pré-história da linguagem escrita. Essa história – que é, na verdade, a história das formas de expressão da criança – é constituída por ligações em geral não perceptíveis à simples observação e começa com a escrita no ar, com o gesto da criança ao qual nós, adultos, atribuímos um significado.

Entre o gesto e o signo escrito dois elementos se interpõem: o desenho e o faz de conta.

As reflexões sobre a apropriação da linguagem escrita envolvem, pois, pensar acerca do desenvolvimento infantil pleno, que se inicia muito antes da relação direta entre a criança e a escrita especificamente. Passa pelo processo de constituição da criança em homem: pelo desenvolvimento de habilidades e capacidades humanas em nível superior.

Para Vygotski (1995) e Lúria (1998), o desenvolvimento da linguagem escrita na criança tem uma *pré-história* no decorrer da infância que é condicionada pelas situações que a criança vivencia. Nessa *pré-história* da linguagem escrita, percebemos a importância do desenvolvimento das funções psíquicas superiores para a aquisição dessa forma de linguagem pela criança. Lúria (1998, p.143-144) assim refere-se a essa questão:

Se pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isso só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita.

A compreensão do mecanismo da escrita, conforme Vigotski, está ligada à descoberta da criança de que pode não só desenhar os objetos, mas também a linguagem. Nesse sentido, para Vygotski (1995, p. 197), “a verdadeira linguagem escrita da criança (e não o domínio do hábito de escrever) [...] passa do desenho dos objetos ao desenho das palavras”.

Conforme já apontei, a compreensão da linguagem escrita liga-se à linguagem oral, uma vez que a escrita representa a fala e é mediante a fala que, nesse momento, a escrita se reporta à realidade. Por isso, a escrita é uma representação de segunda ordem, ou seja, “está formada por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais” (VYGOTSKI, 1995, p. 184). No entanto, para a apropriação efetiva da escrita, essa relação pouco a pouco desaparece e “a linguagem escrita se faz diretamente simbólica, percebida do mesmo modo que a linguagem oral” (VYGOTSKI, 1995, p. 197), como uma representação direta da realidade que nomeia. Por essa complexidade, fica claro que a mecanização não pode ser o melhor caminho para a apropriação dessa linguagem.

A apropriação da Linguagem Escrita, segundo Smolka (1996, p. 69, grifos da autora) compreende “a *constituição de sentido*” e implica

[...] uma *forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura* – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? [...] essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor.

Nessa perspectiva, as possibilidades de escrita realizadas nas técnicas Freinet permitem às crianças tais interações. Pela correspondência interescolar, as crianças têm a oportunidade de conhecer outras crianças de escolas localizadas em bairros ou cidades diferentes, possibilitando a aprendizagem de outras realidades, outros costumes, experiências etc. Segundo o ICEM (1979, p. 14),

Na prática, tudo pode ser objeto de intercâmbio. Mas na maioria das vezes as trocas têm a forma de:

- cartas individuais,
- cartas coletivas,
- textos impressos,
- jornais escolares,
- álbuns,
- pacotes (presentes de todos os tipos, inclusive guloseimas),
- pesquisas,
- gravações em fita.

A turma acompanhada na pesquisa aqui relatada desenvolveu a correspondência interescolar com duas turmas (turmas diferentes nos dois anos de produção de dados): uma turma na cidade de Garça/SP, em 2011, e outra na cidade de Santa Cruz do Rio Pardo/SP, em 2012. Eu e as professoras

dessas cidades combinamos a troca de correspondências previamente. A primeira correspondência enviada partiu da turma observada para a turma de Garça/SP:

Na Ilustração 18, pode-se observar a construção coletiva da correspondência para Garça/SP.

### Ilustração 18 – Escrita da correspondência



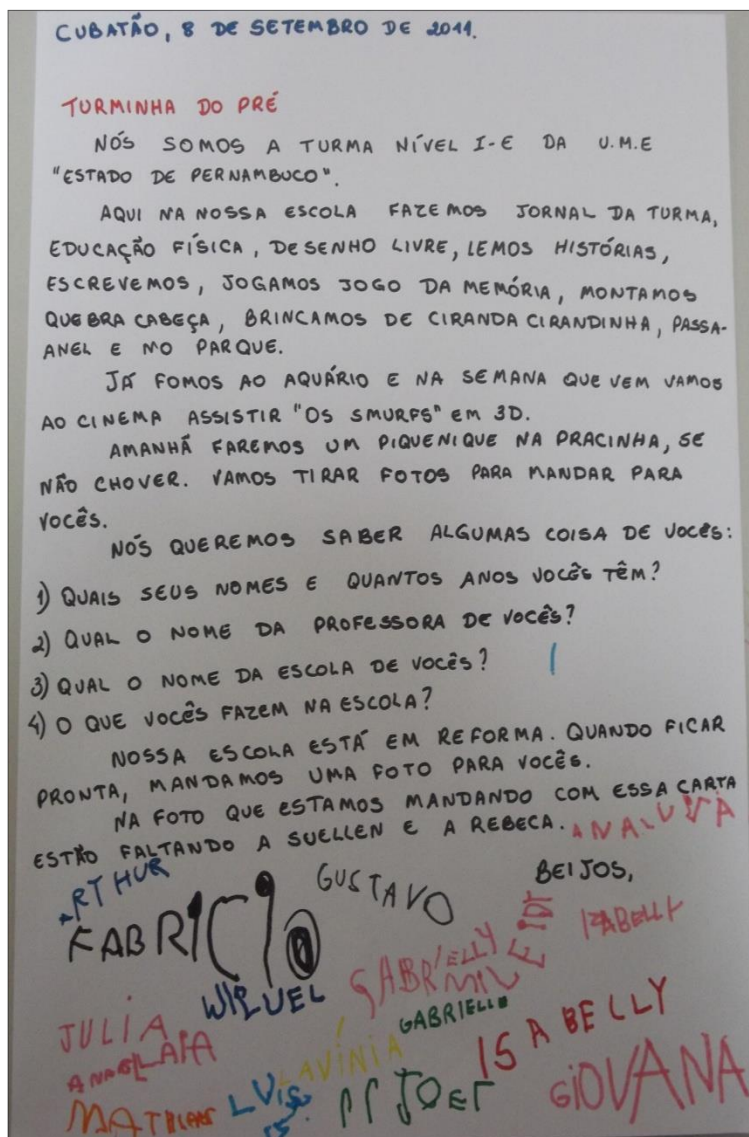
Escrita coletiva de correspondência realizada em 08/09/2011. A professora pesquisadora como escriba do texto expresso pelas crianças.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Nesse processo de escrita do texto oralizado pelas crianças, assumi o papel de “escritor público” (BAJARD, 2007, p. 106), tal qual com o *Jornal Escolar*, revelando o funcionamento e oferecendo as pistas sobre o como se escreve, tendo em vista a produção de um texto em sua função social: comunicar-se com alguém que não pode estar conosco nesse momento.

Na Ilustração 19, apresento o texto da primeira correspondência da turma.

### Ilustração 19 – Texto da Correspondência



Texto da Correspondência Interescolar escrito em 08/09/2011 e enviado a uma escola de Educação Infantil da cidade de Garça/SP.

Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora.

A correspondência apresenta um leque de aprendizados muito significativos quando possibilita: a) a revelação das marcas do enunciado escrito; b) construção da identidade coletiva na autoria do texto; c) a vivência de situações reais de escrita; d) a vivência de situações sociais de escrita e trabalho; e) o recebimento do texto escrito ao qual se precisa conferir sentido.

Na Ilustração 20, trago a construção da identidade coletiva pela autoria conferida ao texto com a "assinatura" de cada criança.

### Ilustração 20 – Autoria



Escrita dos nomes de cada criança da turma na Correspondência.

Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora.

A Ilustração 21 demonstra a vivência da prática social de envio da correspondência pelos Correios. Nessa ocasião, a funcionária, previamente avisada pela professora pesquisadora sobre a ida da turma para a postagem, explicou às crianças a função do preenchimento do endereço, do uso do selo e dos procedimentos pelos quais a correspondência passaria até chegar aos destinatários.

### Ilustração 21– Ida à Agência dos Correios





Postagem da correspondência na agência dos Correios realizada em 09/09/2011.

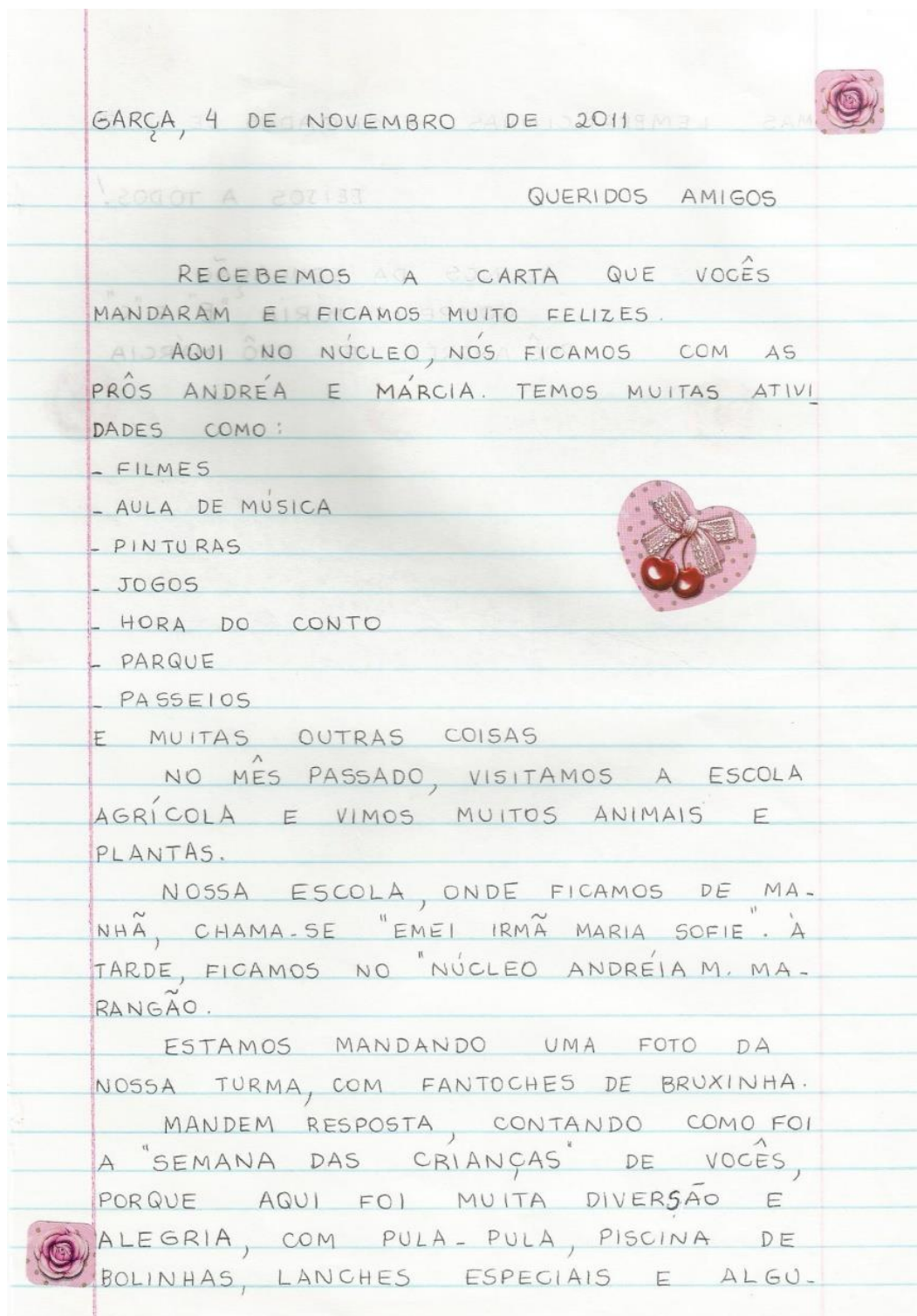
Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora.

Diante da correspondência interescolar, vários processos psíquicos são mobilizados e o envolvimento constitui efetivamente *atividade* para a criança, pois o que a move nesse fazer é o objetivo a que se propõe: comunicar-se, transmitir a outros suas ideias (cf. LEONTIEV, 1978a; 1978b; 1978c; 1998).

Receber a correspondência trouxe outras vivências, outros aprendizados: a euforia da vivência; os desafios do atribuir significado ao escrito pelos amigos; a atenção à oralização feita da correspondência recebida; a frustração de não reconhecer as crianças no texto.

Nas Ilustrações 22 e 23, pode-se observar o conteúdo da correspondência recebida em 10/11/2011.

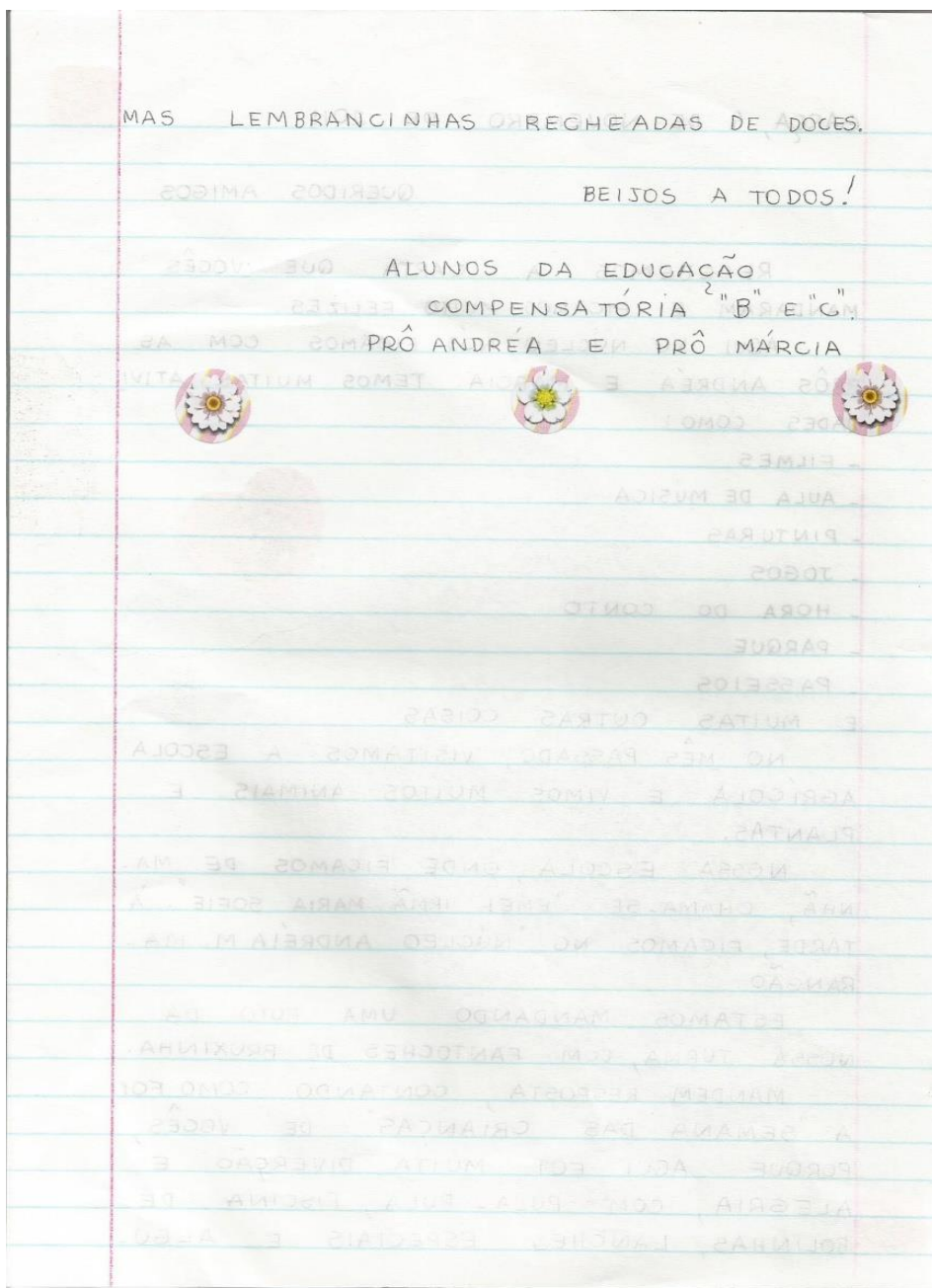
**Ilustração 22 – Correspondência recebida dos amigos de Garça/SP  
Parte 1**



Correspondência recebida dos correspondentes de Garça/SP em 10/11/2011.

Acervo Pessoal da Pesquisadora.

**Ilustração 23 – Correspondência recebida dos amigos de Garça/SP  
Parte 2**



Correspondência recebida dos correspondentes de Garça/SP em 10/11/2011.

Acervo Pessoal da Pesquisadora.

Essa correspondência trouxe a situação inesperada, para mim, como professora, do questionamento das crianças. Diante da transmissão vocal da correspondência, fui inquirida pelas crianças: “Eu não entendi... o que é isso? ... que você disse Prô?” (GCB), “onde tá no nome deles [das crianças]? Eles não colocaram nome?” (ACVC); “Eles não sabem fazer o nome?” (JVSJ).

Passado o susto que levei pelas inquisições, percebi quantas referências sobre o código escrito essa turminha que terminava o penúltimo ano da Educação Infantil já tinha.

Em 2012, nos correspondemos com a turma de Santa Cruz do Rio Pardo/SP. Com essa turma, vivenciamos a efetiva atribuição de sentido à informação recebida por escrito. Experimentamos efetivamente o que Élise Freinet (1979, p. 31, grifos da autora) já havia sinalizado: “a *correspondência escolar* alarga o universo infantil, motiva novas atividades humanas, responde à afetividade expansiva das crianças, traz unidade de trabalho e de comportamento em classe”.

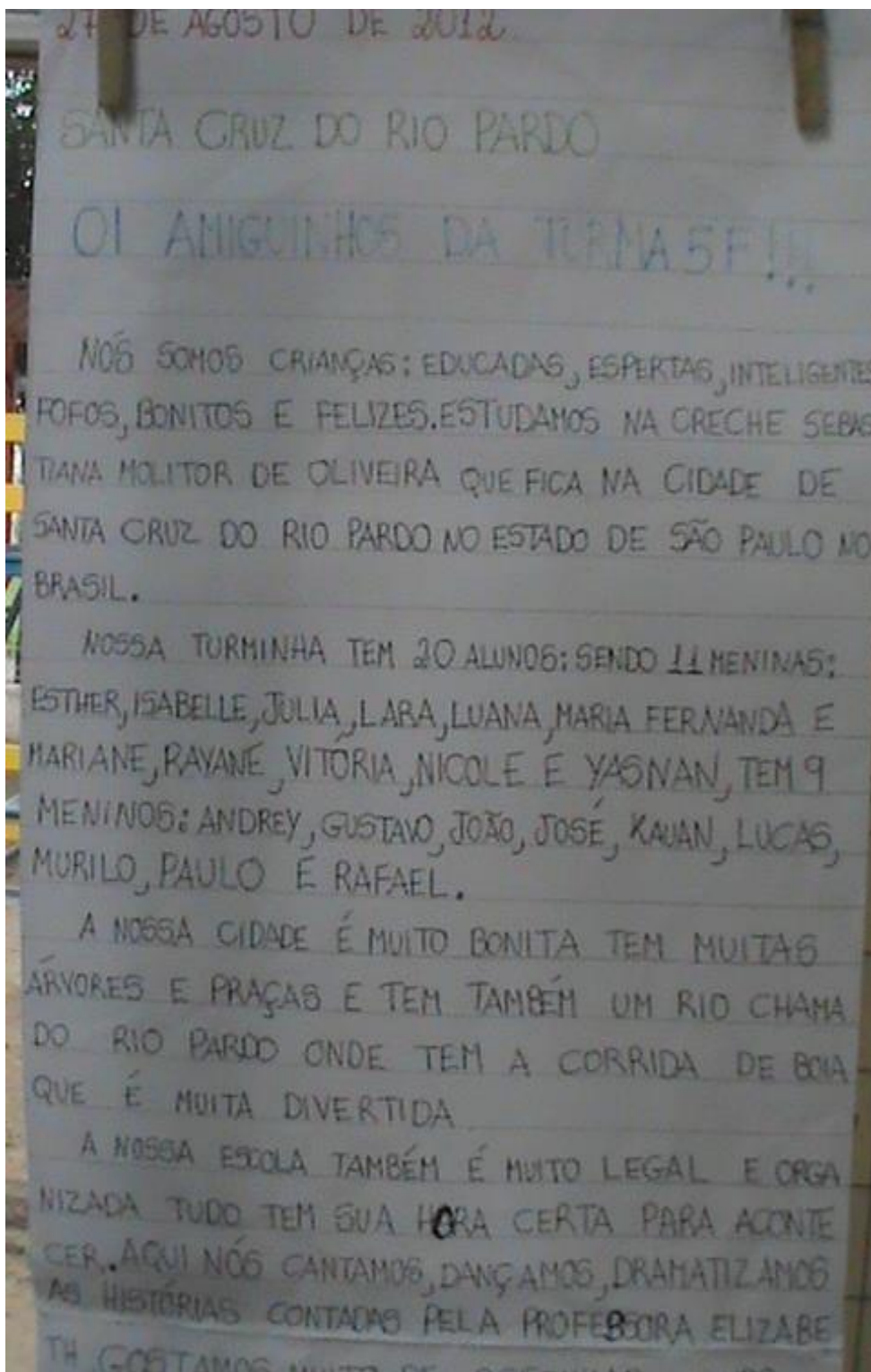
Essa ampliação do universo infantil foi fortemente vivenciada nas correspondências trocadas em 2012 com uma turma de Santa Cruz do rio Pardo.

Nas Ilustrações 24 e 25 (páginas seguintes), pode-se observar o conteúdo da correspondência recebida dos correspondentes de Santa Cruz do Rio Pardo/SP em 03/09/2012.

Nessa correspondência, os amigos enviaram chocolates à turma. Na mesma semana, havíamos produzido bolo de chocolate. Logo surgiu a ideia: “a gente pode fazer um bolo pra mandar pra eles?” (ALVB, Diário de Campo, 03/09/2012). A ideia foi logo abraçada pela turma. Porém, como iríamos mandar um bolo de chocolate para os amigos sem que ele se quebrasse ou estragasse no caminho? Esse foi o questionamento que fiz à turma. Várias rodas de conversa surgiram daí. Ora discutiam todos juntos, ora em pequenos grupos. Esse problema virou um motivador para outros fazeres. A resposta não tardou: “vamos fazer outra coisa” (MRL, Diário de Campo, 04/09/2012), “uma coisa que não estrague” (VPS, Diário de Campo, 04/09/2012) e “que a gente goste” (ENSS, Diário de Campo, 04/09/2012). Fomos pesquisar em casa as receitas possíveis para fazermos e mandarmos aos amigos.

**Ilustração 24 – Correspondência de Santa Cruz do Rio Pardo/SP**

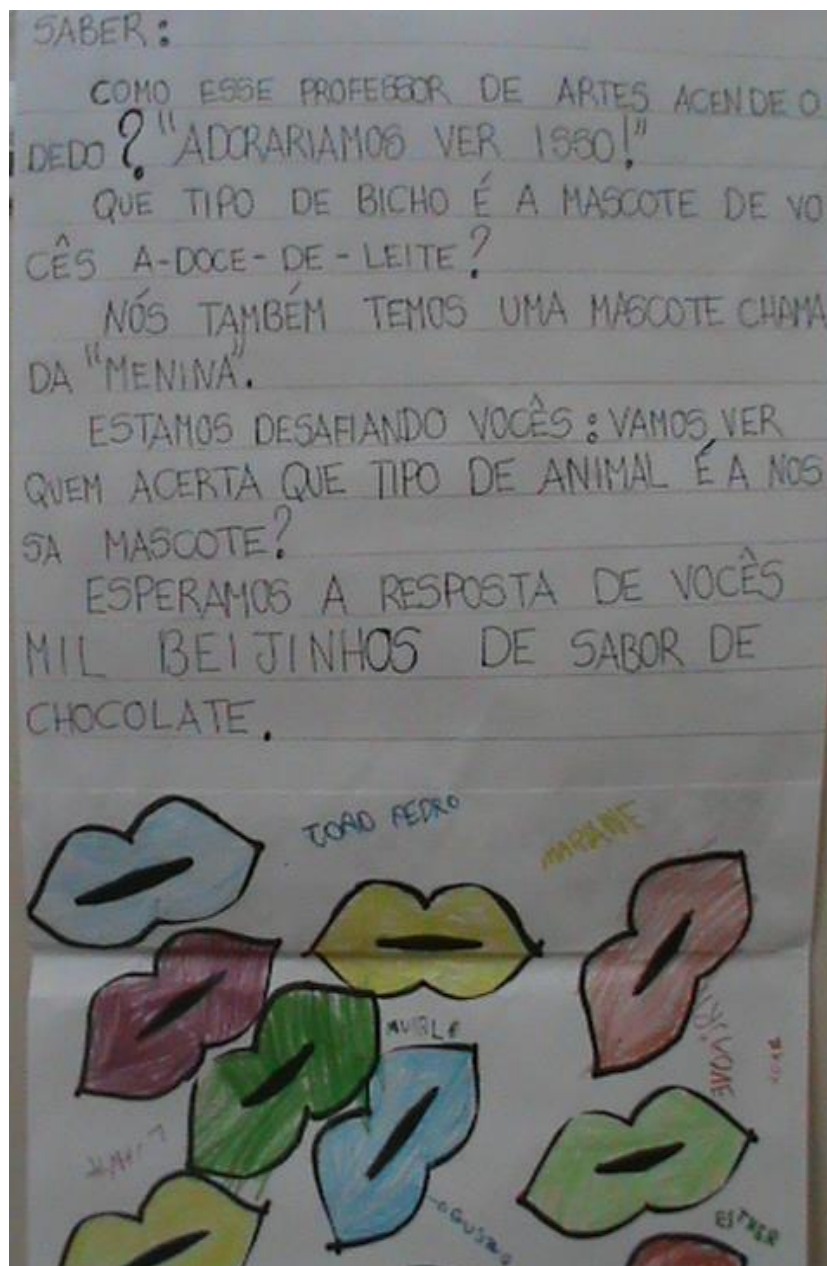
**Parte 1**



Correspondência recebida dos correspondentes de Santa Cruz do Rio Pardo/SP em 03/09/2012.

Acervo Pessoal da Pesquisadora.

**Ilustração 25 – Correspondência de Santa Cruz do Rio Pardo/SP  
Parte 2**



Correspondência recebida dos correspondentes de Santa Cruz do Rio Pardo/SP.

Acervo Pessoal da Pesquisadora.

Esse processo de produção desencadeou uma série de vivências diferenciadas com a linguagem escrita: a) uma diversidade de receitas escritas em casa para serem compartilhadas na sala; b) compreensão da receita e análise sobre a viabilidade do transporte da produção aos correspondentes; c) eleição de uma receita para produção; d) listagem dos materiais/produtos

necessários à produção; e) ida ao supermercado para compra dos materiais; f) produção e embalagem.

A receita escolhida foi “Pirulito de Bolacha” que consiste em dois biscoitos redondos (tipo “Maria”) recheados com doce de leite e cobertos com chocolate. Cada criança fez dois pirulitos: um para si e outro para enviar a um amigo. Vejamos na Ilustração 26 essa produção:

### Ilustração 32 – Produção do Pirulito



Produção da receita “Pirulito de bolacha” para envio aos correspondentes, realizada em 25/09/2011.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A Correspondência possibilita a atribuição de sentido direto ao texto escrito recebido de outro lugar. O conhecimento de outras formas de agir, pensar e viver.

As crianças estavam trabalhando em diferentes cantos (modelagem com massinha, jogos, desenho livre, Leitura) JFS (seis anos e dois meses) fazendo um desenho livre conversa com os colegas sobre a informação que os correspondentes escreveram [“A nossa cidade é muito bonita tem muitas árvores e tem também um rio chamado Rio Pardo onde tem a corrida de boia que é muito divertida.”]:

JFS: – Meu pai vai me levar lá em Santa Cruz... quando ele vim vou pedir pra ele.

ALVB: – Pra que cê quer ir lá?

JFS – Vou descer o rio de boia... já tenho a boia.

ACVC: – No rio é perigoso.

JFS: – Eu acho que é legal! Deve ser bem legal.

(Diário de Campo, Registro de 25/09/2011).

A compreensão das crianças envolve não só o escrito dos correspondentes, mas, também, as vivências anteriores, as informações dadas pelos adultos e aquilo que imaginam. Dessa forma, como ensina Freinet (1977, p. 95), “as trocas alargam o horizonte: o pensamento da criança ultrapassa a escola e a família”.

Essa correspondência trouxe também outras marcas das apropriações do código linguístico que as crianças vinham se apropriando: a identificação de nomes iguais entre as duas turmas.

A correspondência recebida ficava exposta em sala para possíveis observações que as crianças buscassem. Em 26/09/2012, pude observar as marcas da comparação da escrita dos nomes:

As crianças que estavam no canto da Leitura se detiveram a observar a carta dos correspondentes e a comparar seus nomes com os nomes ali escritos:

[...]

RAN: – Lá tem uma Iza [referindo-se a escrita Izabele na correspondência].

GDS: – Não tem.

GCB: – Tem sim. Tá escrito. Vem vê... começa igual o nome da Iza [Mostra para a colega na correspondência].

RAN: – Mas não termina igual.

Ana Laura (professora pesquisadora): – Qual é a diferença?

RAN: – A nossa Iza acaba com epsilon [y].

GCB: – E o nome da Iza de lá acaba com e igual o meu [Gabrielle].

[...]

(Diário de Campo, Registro de 26/09/2011).





Inicialmente, o ato de escrever está ligado à imitação do ato adulto, e não se constitui “um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo” (LURIA, 1998, p. 149). Assim, a criança faz de conta que escreve; como ensina Vygotski (1995, p. 195), “a criança escreve imitando o adulto, porém se encontra numa idade e numa etapa da escrita infantil que não lhe permite utilizá-la como signo mnemotécnico”. Nessa primeira etapa de desenvolvimento, não compreende a função e o uso social da escrita. Ela escreve para imitar o adulto, tal como fez LVH, no exemplo apresentado na Ilustração 2 – Atitudes de Leitor de uma criança de cinco anos (Seção 2, p. 47), onde a criança faz linhas sobrepostas como se realizasse a escrita, o que lhe permitiu depois demonstrar atitudes de leitora.

Lúria (1998, p. 150-1), ao analisar os resultados de sua pesquisa que aponta essa primeira etapa da escrita infantil, chama a atenção para a dissociação entre o que foi solicitado à criança que anotasse e os traços que a criança registra.

[...] Há dois pontos aqui que se destacam de forma especialmente clara: escrever está dissociado de seu objetivo imediato e as linhas são usadas de forma puramente externa; a criança não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares. É por isso que o ato de escrever pode ser dissociado de forma tão completa da sentença ditada. Por não compreender o princípio subjacente à escrita, a criança toma sua forma externa e acredita-se capaz de escrever, antes mesmo de saber o que deve ser escrito. Mas um segundo ponto é também claro nesse exemplo: os rabiscos das crianças não mantêm qualquer relação com as sentenças significativas que lhe foram ditadas [...] O escrever não mantinha qualquer relação com a ideia invocada pela sentença a ser escrita; não era instrumental ou funcionalmente relacionado com o conteúdo do que tinha que ser escrito. Na realidade, não houve aí exatamente uma escrita, mas simples rabiscos.

Lúria (1998, p. 154) denomina essa etapa de “fase pré-instrumental”, dada a “ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do “escrever” para uma simples brincadeira e que não mantêm qualquer relação funcional com a escrita” (LURIA, 1998, p. 154).

Assim como no desenho, quando a criança faz garatujas, está fazendo no papel o gesto de escrever. Vygotski (1995, p. 186) salienta, ainda, que “o

gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se refina”. Nessa fase de apropriação da escrita, o sentido e a função da escrita não foram ainda apreendidos pela criança. O que ela compreende é o gesto que o adulto faz ao escrever e é esse gesto que ela tenta reproduzir (LURIA, 1998, p. 154).

Numa etapa posterior, Lúria (1998, p. 157) ressalta que, numa etapa posterior “a criança começará a associar a sentença ditada com seu rabisco não-diferenciado, que começará a servir de função auxiliar de um signo”. A criança cria um sistema de representação por diferenciações, que a auxilia na recordação da frase, embora ainda não registre seu conteúdo. Nessa etapa, a criança não registra os mesmos traços para todas as afirmações, ela os varia indicando que começa a perceber a função da escrita. O autor observou a descoberta pelas crianças de uma relação possível entre a diferenciação que podia ser feita e a função expressiva dos signos: a criança expressa “... eu desenharei duas linhas” quando solicitada a registrar “o homem tem duas pernas” (LURIA, 1988, p. 171).

A escrita pictográfica (Ilustração 34) desencadeada nesse processo demonstra a descoberta da escrita instrumental pela criança que elabora um sistema próprio de marcas expressivas. Essa etapa foi exposta pelas crianças em registros que demandavam diálogo, como foi observado nos registros realizados no projeto de construção do livro “O caso da lagarta que tomou chá de sumiço”. Esse projeto surgiu a partir da curiosidade dos alunos quando trouxe para a sala de aula uma caixa de histórias trazida da UNESP de Marília/SP. Essa caixa foi confeccionada a partir da ideia do livro-brinquedo, pelos alunos do curso de Pedagogia dessa instituição, que reproduziram histórias conhecidas, fixadas sobre caixas em cujo interior apresentam, ao final da história, elementos-surpresa ligados ao final da história contada<sup>11</sup>.

A caixa confeccionada pelas crianças contava a história “O caso do bolinho”, de Tatiana Belinky, e trouxe como elemento surpresa o fato de a caixa representar a boca da raposa que, enganando o bolinho, acaba comendo-o. O envolvimento e entusiasmo das crianças com o material originou a ideia de criar com eles uma caixa.

---

<sup>11</sup> Projeto desenvolvido pela Professora Dra. Elieuz Aparecida de Lima.

Analisando o acervo de livros da escola, encontramos o livro “O caso da lagarta que tomou chá de sumiço”, de Milton Célio de Oliveira Filho, da editora Brinque-Book (OLIVEIRA FILHO, 2007). Esse livro se inicia com a joaninha indagando à coruja sobre o sumiço da lagarta. A trama envolve vários animais que seriam considerados suspeitos pelo desaparecimento. Finaliza-se com a descoberta da transformação da lagarta em borboleta. A partir da escolha do livro a ser reproduzido, passamos a extrair do texto a compreensão da história.

A história foi adaptada para a reprodução das páginas e passou a ser trabalhada isoladamente, e cada criança fez a ilustração, sendo que a cada página fui sugerindo técnicas diferentes e materiais diferentes para o registro, além do próprio livro que foi explorado em diferentes momentos nesse processo. Na Ilustração 28, é possível observar uma das páginas produzidas nessa proposta, depois, com auxílio do professor de Arte da turma, cada criança fez em dobradura uma borboleta que ficou dentro da caixa como elemento-surpresa.

### Ilustração 28 – Produção de uma página do livro



Página do livro “O caso da lagarta que tomou chá de sumiço” realizada em 17/09/2012.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

### Ilustração 29 – Escrita pictográfica



Detalhe da escrita pictórica realizada por uma criança durante a proposta de confecção da página do livro “O caso da lagarta que tomou chá de sumiço” realizada em 17/09/2012.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Nesse exemplo de escrita pictográfica, a criança já se utiliza do desenho como forma de representação da ideia, como signo externo que possibilita ao leitor compreender o diálogo. Nesse estágio, “o símbolo adquire significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança” vai registrar (LURIA, 1998, p. 181).

Essa fase “baseia-se na rica experiência de desenhos infantis, os quais, em si mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual” (LURIA, 1998, p. 174). Essa etapa no desenvolvimento da escrita na criança tem a particularidade de dificultar o registro de semelhanças dado que os “poderes de abstração e discriminação [da criança] não estão muito bem-desenvolvidos” (LURIA, 1998, p. 180).

Essa compreensão da representatividade da escrita sobre a mensagem que se deseja transmitir é marca da evolução da criança em seu processo de apropriação da escrita. Ou, nas palavras de Smolka (1996, p. 69, grifos da autora), da alfabetização que:

[...] implica, desde a sua gênese, a *constituição de sentido*. desse modo, implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outropelo trabalho da escritura* – para quem eu

escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer, tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor.

Considerando esse entendimento, corroborado pelas proposições já expressas de Vygotski (1995) e Freinet (1977; 1976a; 1976b), pensar o processo de apropriação da escrita pela criança implica fazer uso da linguagem escrita para comunicar-se com outro. Uma prática *interdiscursiva* que exponha a expressão infantil numa relação “*dialógica, discursiva*” (SMOLKA, 1996, p. 71).

Pensar essa interlocução me remete a algumas compreensões complexas. Smolka (1996, p. 70) ressalta que Vigotski “considera tanto o discurso interior quanto o discurso escrito como “monólogos”, pela ausência de um interlocutor imediato, em oposição à fala, que é “diálogo””. No entanto, se pensarmos na “natureza social da enunciação” anunciada por Bakhtin considerando “o valor da “palavra” como signo social (ideológico) e material (interior)” teremos emergente “o problema filosófico do discurso interior” (SMOLKA, 1996, p. 70). Esse problema dialógico do discurso interior é apresentado pelo próprio Bakhtin (2010, p. 64):

[...] as formas mínimas do discurso interior são constituídas por monólogos *completos*, análogos a parágrafos, ou então por enunciações completas. Mas elas assemelham-se ainda mais às réplicas de um diálogo. Não é por acaso que os pensadores da Antiguidade já concebiam o discurso interior como um *diálogo interior*. Essas unidades prestam-se muito pouco a uma análise sob a forma de constituintes gramaticais (a rigor, em certos casos, isso é possível, mas com grandes precauções) e não existe entre elas, assim como entre as réplicas de um diálogo, laços gramaticais; são laços de uma outra ordem que as regem. Essas unidades do discurso interior, que poderiam ser chamadas *impressões globais de enunciação*, são ligadas uma à outra, e sucedem-se uma à outra, não segundo as regras da lógica ou da gramática, mas segundo leis de *convergência apreciativa* (emocional), *de concatenação de diálogos*, etc... e numa estreita dependência das condições históricas da situação social e de todo o curso pragmático da existência.

Essa ligação entre o discurso interior e a escrita se faz extremamente significativa durante a organização das atividades do Jornal Escolar em setembro de 2011.

Todas as crianças organizaram suas atividades do Jornal Escolar e solicitei que cada uma encontrasse a sua notícia para ser colocada à frente das notícias e que na capa do jornal registrassem essa notícia.

Entre os auxílios às crianças com dificuldades, fui registrando o que cada criança anunciava sobre o seu jornal.

Ana Laura (professora pesquisadora): – GMO, você tem notícia?

GMO (balançando a cabeça negativamente): – Não.

Ana Laura (professora pesquisadora): – Não tem?

GMO continua balançando a cabeça negativamente.

Ana Laura (professora pesquisadora): – de quem foi a notícia que você escolheu, GMO?

GMO (acertando as folhas uma sobre as outras): – A do Arthur.

Ana Laura (professora pesquisadora): – A do Arthur?

GMO: – É.

Ana Laura (professora pesquisadora): – E qual é a notícia do Arthur?

GMO levanta as folha, uma a uma, para procurar.

Arthur (ao lado de GMO) fala baixinho: – Eu não tenho notícia.

GMO continua procurando entre as folhas a notícia de Arthur (que dias antes, havia sido escrita na lousa e ido para votação, porém não fora escolhida para o registro).

Ana Laura (professora pesquisadora): – Tem uma notícia do Arthur aí, Gu?

GMO (chegando ao final das folhas) anuncia: – Acabô.

Ana Laura (professora pesquisadora): – Não tem?

GMO (envergonhado): – Não.

Ana Laura (professora pesquisadora): – Então de quem é a notícia que você pôs em cima aí?

GMO (ainda envergonhado, falando baixo e com a cabeça abaixada): – A da Ana Cláudia.

Ana Laura (professora pesquisadora): – Da Ana Cláudia?

GMO: – É.

Ana Laura (professora pesquisadora): – Como você sabe que é da Ana Cláudia?

GMO (organizando suas folhas): – Tá escrito aqui.

Ana Laura (professora pesquisadora): – Tá escrito onde?

GMO (Passando o dedo sobre o nome da colega): – Aqui.

Ana Laura (professora pesquisadora): – Ah... E qual era a notícia dela?

O barulho produzido pelas crianças neste momento aumenta.

GMO fala baixinho, mas não é possível ouvi-lo.

Ana Laura (professora pesquisadora): – Não estou te ouvindo... – falo alto para a turma – Não estou ouvindo o GMO.

GMO fala novamente, mas ainda não consigo ouvi-lo: – Ela foi...

Ana Laura (professora pesquisadora): – Ela foi o quê?

GMO fala mais alto: – Foi pro cinema ver os smurfs.

Ana Laura (professora pesquisadora): – Ah... muito bem! Foi essa notícia que você escolheu para ficar na frente do jornal?

GMO: – É.

Ana Laura (professora pesquisadora): – E, na capa, você desenhou a notícia de quem?

GMO (olha para o colega): – do Arthur.

Ana Laura (professora pesquisadora): – do Arthur? E qual era a notícia do Arthur?

Neste momento fomos interrompidos por uma professora que adentrou à sala anunciando algo ...

depois que a professora foi embora, o GMO me disse:

– O Arthur comeu pizza com a mãe dele. (Notícia relatada pelo colega há alguns dias antes).

GMO apresenta seu discurso interior, o desejo de ter registrado a notícia do amigo e continua a defesa desse seu discurso mesmo quando o próprio amigo anuncia não ter notícia. O registro – escrito e desenhado – são signos que controlaram o dizer do pequeno GMO: ao mesmo tempo em que lhe deram a possibilidade de exprimir seu desejo de registro da notícia do amigo, foram controladores externos, pois, por mais que ele procurasse, a notícia não estaria entre os registros.

Nesse exemplo, fica evidente, também, a representatividade dos registros que GMO já compreendia: não era possível dizer que qualquer registro representava aquele que ele desejava.

Nessa seção, busquei discutir os aspectos essenciais sobre o processo de apropriação da Leitura pelas crianças. Na próxima seção, buscarei trazer a compreensão da prática educativa na perspectiva da fundamentação desta sob as bases da e na expressão infantil.



## **5. A PRÁTICA EDUCATIVA: AS BASES DA E NA EXPRESSÃO INFANTIL**

No processo de aprendizagem e de apropriação da cultura humana, o/a professor/a tem papel essencial, uma vez que, conforme o exposto nos capítulos anteriores, para que a criança aprenda a usar um objeto, é necessário que ela se aproprie de seu uso social. Assim, a apropriação se torna efetiva quando a criança é capaz de utilizar esse objeto cultural nas relações das quais participa de maneira coerente à mesma. Desse ponto de vista, faz-se fundamental destacar três aspectos: a presença de alguém que saiba usar o objeto ou instruir o seu uso, de acordo com sua função social; o acesso da criança ao objeto cultural; e sua efetiva atividade sobre ele.

Apresentei também ao longo deste estudo a essencialidade da significação do trabalho pedagógico realizado com a criança, no processo de apropriação da linguagem escrita, estar integrado à funcionalidade, à vida e à expressão infantil. Um trabalho voltado à expressão das ideias, desejos, conhecimentos e necessidades infantis.

Assim, a defesa maior deste estudo consiste no apontamento de práticas pedagógicas que viabilizem a concretização das Implicações Pedagógicas apontadas pela Teoria Histórico-Cultural. Com essa perspectiva, este capítulo trará a sistematização das práticas pedagógicas desenvolvidas durante a pesquisa.

Cada técnica aqui apresentada baseia-se nas técnicas de ensino desenvolvidas por Célestin Freinet. Porém, não se constituem receituário a ser aplicado de qualquer maneira nas salas de Educação Infantil. Trata-se de práticas pedagógicas que podem possibilitar o processo de humanização, ou seja, o pleno desenvolvimento humano, e que se fundamentam em princípios como a cooperação e a democracia.

A sala de aula, para a Pedagogia Freinet, é um espaço de diálogo, escolhas e socialização de conhecimentos e sentimentos. A cooperação é um princípio que não se vincula apenas às atividades propostas, mas no conjunto complexo da vida escolar, em todas as suas organizações. Segundo Freinet (apud ICEM, 1979, p.10), “pela cooperação escolar, são as crianças que efetivamente assumem a organização da atividade, do trabalho, da vida de sua escola”.

O trabalho cooperativo traduz as relações que se estabelecem na Pedagogia Freinet. Com ele, o professor assume o papel de parceiro mais experiente junto às crianças na busca pelo conhecimento. A cumplicidade que se estabelece no trabalho cooperativo garante o êxito de todos e não de uma determinada criança ou de um grupo delas. Assim, ao mesmo tempo em que se sente parte do grupo, a criança precisa sentir-se autora e participante de todas as atividades que realiza. Por isso, nas técnicas Freinet, a criança participa de todo o processo educativo – seja por meio de decisões coletivas no processo de planejamento, seja na apresentação final do trabalho realizado. Essa participação da criança - desde pequena - nas decisões e nas escolhas da vida escolar a preparam para viver a democracia no sentido mais real da palavra: o de escolher e aceitar as escolhas alheias. Segundo Freinet (apud SAMPAIO, 1994, p. 97), a verdadeira democracia se prepara “pelo exemplo e ação”, ou seja, na prática escolar quando se tem a oportunidade de expressar, argumentar e defender as próprias ideias.

Para uma pedagogia calcada no princípio da democracia, o respeito é uma característica indiscutível, sem ele não há relação democrática nem digna entre as pessoas. As técnicas da Pedagogia Freinet direcionam o respeito mútuo a todas as suas instâncias: à livre-expressão da criança, às suas escolhas pessoais e às decisões coletivas.

Freinet (1976a) aponta que a implantação de técnicas democráticas de ensino não se faz de uma hora para outra, nem com aprovação total das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Essa é uma posição política que tem consequências sociais. Freinet (1976a) alerta, ainda, para as dificuldades que deverão ser enfrentadas no processo de mudança em direção a uma escola democrática. Por isso, o trabalho pedagógico não é

baseado num receituário, mas em técnicas que possibilitem o exercício democrático da escolha e da cooperação.

Na prática pedagógica da escola tradicional, a explicação é o meio exclusivo para aquisição de conhecimentos. Nela, a experimentação participa apenas da demonstração da explicação realizada. Para a Pedagogia Freinet, a maior necessidade na escola é a experimentação da criança, é a sua vivência que orienta toda a aquisição de conhecimentos por uma necessidade viva, para responder às necessidades da criança. Assim, o conceito de atividade estruturada por Leontiev (1978a; 1978b; 1978c), para Freinet, se caracteriza na própria experimentação da criança e na sua vivência em situações reais de apropriação dos conhecimentos pela necessidade que faz surgir o interesse.

As técnicas Freinet baseiam-se na experimentação da criança sob os conhecimentos e as habilidades que começa a dominar. Não é ouvindo o educador, como sujeito passivo, que a criança aprende. No processo de conhecimento - para Freinet e para a *Teoria Histórico-Cultural* -, o sujeito que aprende é ativo. Por isso, as técnicas de ensino envolvem a participação das crianças, não são impostas pelo/a professor/a, mas articuladas de modo a contemplar/despertar interesses da criança. Essas técnicas consideram que o trabalho educativo se concretiza por atividades conjuntas que se complementam e não por atividades individuais realizadas igualmente por todos ao mesmo tempo.

Dada a estruturação da rotina diária por meio de técnicas complexas de ensino – que envolvem a participação das crianças desde o planejamento, a execução de forma cooperativa e mesmo a avaliação em atividades que se desenvolvem ao longo de períodos muitas vezes extensos e para as quais as crianças têm relativa autonomia para a estruturação de planos individuais de trabalho -, a ordem e a disciplina são elementos centrais da organização da aula na Pedagogia Freinet. São elementos aceitos e praticados por sua necessidade, por fazer sentido para aqueles que os praticam porque estão ligados a uma necessidade do processo e não por imposição do/a professor/a. Essa necessidade acontece pela motivação da criança ao trabalho que realiza, na própria organização desse trabalho, sem que seja imposta de forma autoritária (cf. FREINET, 1978).

Essas diretrizes pedagógicas somadas às outras concepções anteriormente discutidas vão caracterizando as possibilidades de aplicação das técnicas elaboradas por Freinet e, dessa forma, viabilizando um trabalho educativo pautado nas necessidades infantis e na formação do ser humano em suas máximas possibilidades.

Embora no texto que se segue, as técnicas elaboradas por Freinet sejam apresentadas uma a uma, constituem um todo fundamentado no respeito à livre expressão, ao tateamento experimental e a cooperação.

Algumas técnicas já foram apresentadas e discutidas ao longo dos capítulos que compõem este trabalho: a imprensa, o Jornal Escolar, a correspondência interescolar e a roda de conversa.

Baseado na necessidade de participação da criança em todas as atividades propostas, Freinet (1976a) propõe que, ao iniciar cada dia na escola, haja um tempo de relato de experiências, reflexão e planejamento para as crianças. Este momento se efetiva na roda inicial: primeiro momento de reunião da turma, um momento de livre-expressão, no qual, cada criança tem a oportunidade de manifestar suas ideias, opiniões e sentimentos. É também um momento em que se planeja o dia, se discutem os conteúdos/assuntos a serem trabalhados: a escolha e seleção desses conteúdos podem partir de um relato, de um interesse demonstrado, de uma hipótese levantada durante as conversas.

Esse momento de conversa sobre os interesses e necessidades da turma acontece também na roda de conversa – ou reunião – final que propicia a avaliação das atividades realizadas. É um momento privilegiado de registro e sistematização do aprendizado. Nesse momento as crianças relatam, ouvem opiniões e sugestões dos colegas para o encaminhamento de suas atividades individuais e coletivas – e, novamente, exercitam a expressão, a vida em grupo e suas disciplinas, a convivência com a escrita em sua função social.

No próximo sub-item, apresento algumas considerações sobre a expressão infantil e suas marcas sobre a prática educativa.

## 5.1 A Expressão Infantil

São múltiplas as linguagens por meio das quais a criança expressa sua compreensão sobre o mundo e sobre as situações que vivencia. Essa constatação levou Loris Mallaguzzi – teórico da experiência italiana de Educação Infantil sediada em Reggio-Emília – a afirmar que a criança não tem apenas uma, mas *cem linguagens* (cf. EDWARDS; GANDINI; FORMAN; 1999).

Dado o entendimento de que, para a *Teoria Histórico-Cultural*, o desenvolvimento psíquico da criança é considerado como o processo de apropriação da experiência histórico-social acumulada pelas gerações anteriores, compreendo que é no processo de comunicação com outros homens – adultos ou crianças – que as crianças se apropriam dessa experiência social acumulada. Assim, a comunicação da criança com as outras pessoas – parceiros mais experientes – é uma das condições essenciais ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança.

A comunicação nos remete à expressão da criança, que, ao comunicar-se, exprime seus desejos, sentimentos e necessidades. Pensando sobre os usos da escrita na Educação Infantil, essa expressão da criança precisa ser a propulsora da proposta de escrita, na qual o texto escrito responde aos desejos e necessidades infantis de registrar. Essa escrita acontece em várias Técnicas elaboradas por Freinet (Jornal Escolar, Correspondência Interescolar, Livro da Vida, Álbuns de Projetos) como metodologia de ensino. Nesse processo de ensino, o texto da criança assume o papel essencial da comunicação e a vivência pedagógica imprime nas escritas a essencialidade da compreensão.

Esse texto falado pelas crianças e escrito pelo/a professor/a pode destinar-se a “coletânea pessoal da criança [na qual a criança registra e guarda o que conhece sobre um assunto de sua preferência], coletâneas da classe [que arquiva aquilo que o grupo conheceu sobre um determinado assunto de interesse comum], afixação em mural, correspondência, etc. [...] Pode também gerar outras atividades: debate, teatro, desenho, música, expressão corporal”, integrando, assim, a “globalidade da expressão da criança” (ICEM, 1979, p. 11).

A expressão é pilar da pedagogia criada por Freinet. Conforme Sampaio (1994, p. 210),

Na Pedagogia Freinet, a livre expressão, em todas as manifestações da criança e do professor, define uma postura pedagógica que torna a escola um verdadeiro lugar de vida e de produção, onde se faz a aprendizagem da democracia pela participação cooperativa.

No trabalho com as técnicas Freinet, a livre expressão deve ser considerada em todas as possibilidades, ou seja, “a criança exerce a liberdade, mas arca com tudo o que ela comporta: frustrações, limitações e necessidade de organização para o desenvolvimento do trabalho” (SAMPAIO, 1994, p. 210). Para a Pedagogia Freinet, todas as manifestações da criança devem exprimir sua livre expressão. Segundo Élise Freinet (1979, 31, grifos da autora), a *livre expressão* fortalece a criatividade da criança “no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais”.

A expressão infantil é característica do *Jornal Escolar*, como instrumento de socialização e divulgação do sentido atribuído pelas crianças as suas vivências. “Ele é o resultado do trabalho de um grupo de crianças [...] que querem comunicar aos leitores as informações, as opiniões, as pesquisas feitas na classe” (ICEM, 1979, p. 12, grifos no original).

Na Ilustração 30 podemos observar a organização da Roda de Conversa que possibilita o registro de três ou quatro notícias para a escolha por eleição do texto que será, nesse dia, registrado e integrado ao *Jornal Escolar*.

### Ilustração 30 – Roda de conversa e exposição das notícias ou novidades



Roda de Conversa, realizada em 08/08/2011.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Nesse momento de exposição e argumentação do pensamento infantil, as crianças apresentam suas ideias, explicam-nas aos colegas e vivenciam situações de opiniões iguais ou contrárias às suas, de espera (quando aguardam a vez para falar) e de democracia (quando escolhe o texto). Momentos que propiciam a vivência de situações reais e que possibilitam aprender a lidar com as próprias expectativas.

Segundo o Instituto Cooperativo da Escola Moderna (ICEM, 1979), são condições para o trabalho com o *Jornal Escolar*:

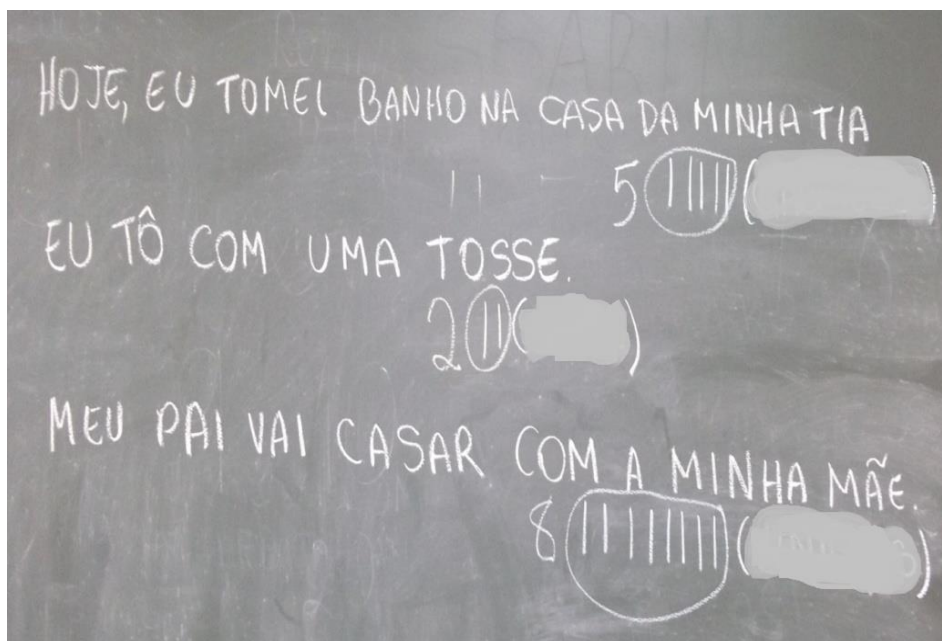
- que a classe esteja organizada numa cooperativa de trabalho,
- que a expressão livre esteja em vigor na classe,
- que ela seja realmente livre e que seja criação da criança,
- que essas crianças tenham à sua disposição os instrumentos necessários para a realização. (ICEM, 1979, p. 12)

O conteúdo do *Jornal Escolar* centra-se em “textos livres, desenhos livres, relatórios de enquetes ou de pesquisas, textos cooperativos sobre a vida da classe, jogos [...]” (ICEM, 1979, p. 12). Dessa forma, ao ser um instrumento privilegiado de divulgação das ideias e dos pensamentos infantis, o jornal incentiva a produção da cultura infantil e novamente utiliza a escrita e as diferentes formas de registro em sua função social.

O texto para o *Jornal Escolar* é extraído das notícias ou novidades relatadas pelas crianças na *roda de conversa*, momento no qual emitem

opiniões livremente sobre aquilo que vivenciaram antes de chegarem à escola, em suas famílias, em sua comunidade ou, ainda, fatos que ouviram nos noticiários ou das conversas que presenciaram. Esses textos são escolhidos por votação: nesta, o voto das crianças e o do/a professor/a têm o mesmo peso, depois são impressos para o registro de todos.

### Ilustração 31 – Registro



Registro dos textos falados pelas crianças e suas respectivas votações realizado em 08/08/2011 para composição do *Jornal Escolar*.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Na Ilustração 31 pode-se observar como a escrita é utilizada em sua função de registro da expressão infantil. Da mesma forma, outras habilidades humanas como o raciocínio lógico-matemático tornam-se registro diante da criança em função de uma necessidade da situação pedagógica proposta.

O *Jornal Escolar* também se constitui num instrumento de aproximação entre escola e família. Com o trabalho pedagógico realizado, as famílias são convidadas a participar, recebendo o jornal, lendo as notícias, observando e questionando a criança sobre os seus registros, conversando com ela a respeito das notícias trazidas. Essas possibilidades constituem formas essenciais de vínculo afetivo e comunicação para a formação integral da criança.



Nesses textos, cada criança expõe seus desejos, necessidades, angústias ou alegrias, os sentidos que compõem de suas vivências ou de situações ouvidas, daquelas plenamente compreendidas e daquelas que ainda não compreendeu. Cada criança relata sua notícia explicando à turma o que aconteceu e expondo os detalhes. Esse momento de argumentação da exposição favorece o desenvolvimento tanto da fala, quanto do pensamento que necessitam se articular para que a mensagem seja compreendida pelos colegas. No momento da eleição, outros aspectos do desenvolvimento infantil se destacam: lógico-matemático (contagem; comparação de quantidades: maior e menor); percepção do outro (diferente, com escolhas próprias e desejos opostos); relação vontade/realidade (aceitar a derrota de sua ideia/vontade).

No processo de escrita das notícias trazidas pelas crianças, o professor se torna mediador entre a fala e o registro escrito, possibilitando que a criança se aproprie das “primeiras descobertas linguísticas do código gráfico que, mais tarde, possibilitarão o seu domínio” (BAJARD, 2007, p. 107). Essas descobertas são muito bem apresentadas por Bajard (2007, p.106, grifos do autor) quando enfatiza que:

Ao longo da aprendizagem da produção de textos, o mestre da escrita [leia-se: o/a professor/a, ALRS] desempenha diante das crianças pequenas o papel de um “escritor público”. Ao contrário dos escribas egípcios, que guardavam cuidadosamente seus saberes para proteger os privilégios vinculados a sua função, o mestre da escrita [leia-se: o/a professor/a, ALRS] revela os segredos da fabricação do texto ao analfabeto. O primeiro deles reside em transformar o discurso oral do analfabeto em *língua a ser escrita*, isto é, em texto sonoro segundo nossa terminologia. A frase oral [*ojogotalegal*] deve ser transformada em enunciado escrito possível /*ojogoestábonito*/. O segundo segredo consiste em segmentar o bloco prosódico em palavras distintas /*o-jogo-está-bonito*/, da mesma maneira que se pode separar grãos alinhados do interior de uma vagem.

Nesse processo de presenciar o uso da linguagem escrita, a criança compreende suas funções e as características próprias dessa forma de comunicação, compreende as marcas linguísticas que lhe servirão de pistas para a descoberta do significado de leituras e de escritas futuras.

Na vivência do *Jornal Escolar*, a criança efetivamente se constitui como produtora de textos. Textos, esses, repletos de sentido e significado para

o grupo. E, por esse exercício, a criança se apropria da Leitura e da escrita em suas funções sociais e concebe a linguagem escrita como forma de expressão e comunicação. Segundo Bajard (2005, p. 82, grifos do autor):

[...] Praticar a Leitura ou a produção de textos no quadro de uma comunicação faz parte das exigências dos métodos ativos e da pedagogia Freinet. Aprender a escrita supõe, entre outras coisas, sua utilização. O *slogan* dos métodos ativos, aprender a ler lendo, permanece atual, quando entendido de maneira não exclusiva. Podemos reformulá-lo: não se pode aprender a ler sem construir sentido, nem escrever sem produzir textos. [...]

Nesse movimento, a linguagem escrita se constitui numa relação entre satisfação e necessidades que possibilita a compreensão da criança tanto de suas funções, quanto de sua própria funcionalidade, ou seja, possibilita que a criança se aproprie das formas de utilização social e de sua técnica e regularidade linguística.

Em sua época, Freinet utilizou a tecnologia mais desenvolvida de escrita e reprodução de exemplares: a imprensa. Nos trabalhos pedagógicos aqui analisados, utilizei a tecnologia da impressão pelo computador com impressora que nos possibilita o mesmo trabalho pedagógico de atenção à expressão e ao registro dos textos infantis. Na Ilustração 32, observa-se o uso do computador pelas crianças.

### Ilustração 32 – Uso do computador



Registro do texto eleito pela turma em 29/08/2011 para o *Jornal Escolar*.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Ao instituir a imprensa como Técnica de Ensino, Freinet (1978, p. 39) teve a intenção de ligar “o pensamento da criança ao texto definitivo”. A imprensa possibilitou efetivamente a criação de um projeto diferenciado para a prática educativa. Na atualidade o uso do computador e da impressora traz a comodidade de uma impressão de qualidade num curto espaço de tempo.

Segundo Marques (1984, p. 24), a necessidade da imprensa surgiu das aulas-passeio que Freinet realizava com a turma e que geravam textos que precisavam ser distribuídos para todos em substituição aos manuais educativos que não despertavam nenhum interesse nas crianças. Freinet (1992, p. 44), relatando sua experiência com a imprensa, destaca que

Através da imprensa na escola, as crianças começaram a falar na aula, a exprimir-se, pela palavra, pela caneta, pelo lápis, pela mímica. E esta expressão espontânea tornou-se o eixo essencial de toda a nossa pedagogia.  
 É forjando que nos tornamos ferreiros.  
 É falando que aprendemos a falar.  
 É escrevendo que aprendemos a escrever.  
 É exprimindo-nos que aprendemos a exprimir-nos, a tomar consciência de nós mesmos, a afirmar a nossa personalidade.

Sampaio (1994, p. 202) destaca, ainda, que “a imprensa valoriza, principalmente, o registro de pensamento da criança, desmistificando a tipografia, desenvolvendo-lhe o espírito crítico frente aos textos impressos nos livros, revistas e jornais”. Esse exercício de escrita que se desenvolveu na turma com o uso do computador e da impressora cumpre também esse papel, uma vez que os textos registrados são expressões das próprias crianças e são, por elas, discutidos e plenamente compreendidos. Segundo o ICEM (1979, p.13, grifos do autor):

**A IMPRENSA É UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARTICULAR:**

- Ela favorece os tateios das crianças em suas diversas aprendizagens [...]
- Ela favorece as aprendizagens do espaço, dos sinais gráficos, da escrita, da Leitura, das obrigações socializantes (ortografia e luta contra a disortografia, legibilidade).

**A imprensa é o INSTRUMENTO DE VALORIZAÇÃO DO PENSAMENTO ESCRITO DA CRIANÇA:**

- A página impressa recebe do leitor um status particular que coloca ao nível do texto oficial.
- A imprensa tipográfica dá ao texto da criança a mesma importância do texto do adulto.

Élise Freinet (1979, p. 30-31, grifos da autora) destaca as vantagens do uso da imprensa na escola:

*Agilidade Manual* e coordenação harmoniosa dos gestos.

*Concluído* o trabalho: educação da atenção; cada letra tem seu valor, pois é preciso que o texto impresso seja o mais perfeito possível.

Exercício progressivo da memória visual.

Aprendizagem natural, sem esforço, da Leitura e da escrita das palavras.

Sentido permanente da construção de frases corretas.

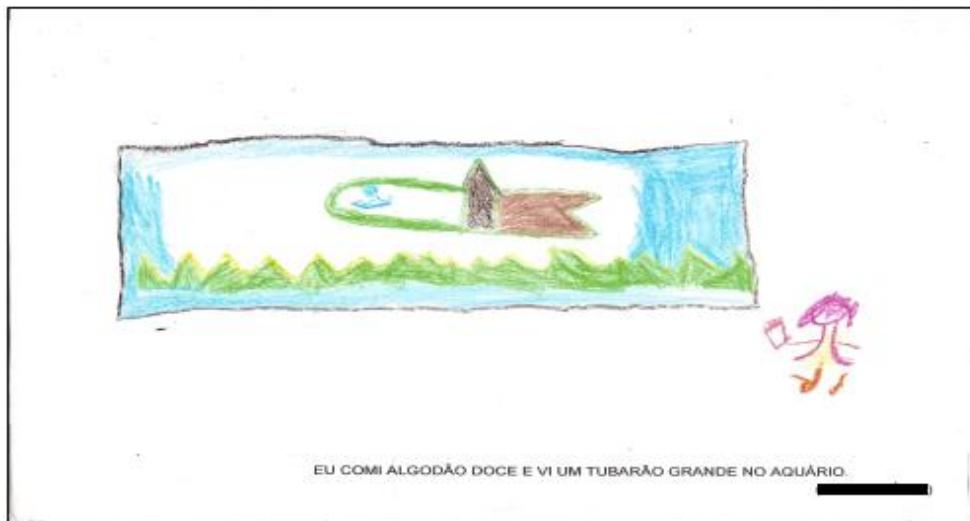
*Aprendizagem* da ortografia pela globalização e análise de palavras e frases ao mesmo tempo.

Sentido de responsabilidade pessoal e coletiva.

*Novo clima* de uma comunidade fraternal e dinâmica.

Essas vantagens coincidem com as apontadas por Bajard (2007, p. 106), apresentadas anteriormente: a escrita pelo professor revela “os segredos de fabricação do texto”, e a transposição do registro pelas teclas do computador revela as regularidades do código. A imprensa é o recurso mais utilizado na Pedagogia Freinet para a prática da livre expressão e possibilidade de articulação das diferentes técnicas com o texto livre.

O texto do jornal, escrito pela professora na lousa, depois de eleito, é transcrito no computador, impresso para todos, distribuído e ilustrado por cada criança, constituindo-se em atividade para a criança. Esse sentido de atividade – que responde a uma necessidade da própria criança (expressão) que, de maneira ativa, envolve-se no registro – pode ser observado nas representações expostas nas páginas do Jornal Escolar que se apresentam nas Ilustrações 33, 34 e 35.

**Ilustração 33 – Página do Jornal Escolar 1**

Exemplo de registro no Jornal Escolar realizado em 06/06/2011 por LVH de cinco anos e um mês.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

**Ilustração 34 – Página do Jornal Escolar 2**

Exemplo de registro no Jornal Escolar realizado em 13/06/2011 por DDS de quatro anos e dez meses.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

### Ilustração 35 – Página do Jornal Escolar 3



Exemplo de registro no Jornal Escolar realizado em 30/05/2011 por MMLS de quatro anos e sete meses.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Os registros realizados no Jornal Escolar por desenho se constituem numa unidade de sentido das marcas ali impressas pela escrita, contribuindo para a apropriação do próprio desenho como forma de expressão.

Esse encadeamento da atividade alinha-se ao que Vygotski (1995) aponta como bases ao aprendizado da própria linguagem escrita quando a considera como sistema simbólico complexo, cujos processos de apropriação e de desenvolvimento não se dão de forma mecânica, e anuncia o papel preponderante que o desenho e o jogo de faz de conta têm nesse processo de aprendizagem dessa nova e complexa forma de expressão. Segundo Vygotski (1995), nas atividades de desenhar e de fazer de conta, a criança aprende a *representar*, mediante atitudes, gestos e linhas gráficas, objetos e fenômenos reais.

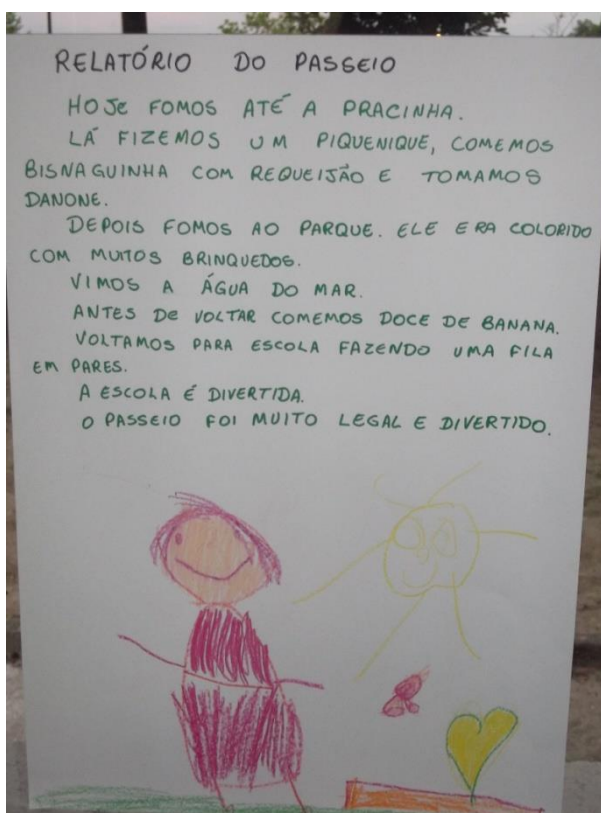
Para Célestin Freinet (1977a) e Élise Freinet (1975), a livre expressão da criança por meio do desenho é um passo essencial no tateio

experimental, fonte das aprendizagens e impulsionador dos processos de aquisição:

O bom senso e a experiência demonstram [...] que não é pela explicação intelectual, pelo recurso às regras e às leis, que se faz uma aquisição, mas sim pelo mesmo processo geral universal de tentativa experimental que tem, desde sempre, regido a aprendizagem da língua e da marcha. (FREINET, 1977b, p. 21).

Uma das técnicas que mais ampliam os horizontes do registro é a aula-passeio que consiste, como o próprio nome diz, em passeios, excursões ou saídas do espaço da escola que permitem o contato das crianças com o meio no qual vivem. Tudo o que é visto no passeio é depois comentado e registrado pelas crianças, seja coletiva, seja individualmente, seja por meio da escrita – quando o professor é o escriba do texto coletivo das crianças -, seja por meio do desenho ou outra linguagem que expresse os aprendizados: é “a vida entrando na sala de aula” (SAMPAIO, 1994, p. 16).

### Ilustração 36 – Relatório coletivo de passeio



Texto de relatório coletivo de aula-passeio escrito em 20/05/2011 após o piquenique realizado na Praça da Independência localizada há três quadras da escola.

Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora.

O planejamento e a organização da aula-passeio devem ser sempre coletivos, são partes importantes da atividade, uma vez que propiciam a participação ativa das crianças e possibilitam a ampliação do relacionamento destas com os colegas, com os professores e com os profissionais envolvidos. Por isso, a organização e o registro da atividade estão sempre presentes, independentemente do caráter do passeio - passeio-informação, caracterizado pela busca de informações sobre temas de interesse da turma; passeio-reposo, marcado pela descontração de assistir a uma peça de teatro ou a um filme no cinema, participar de um jogo na comunidade, fazer um piquenique; ou mesmo uma atividade mais especial, como o passeio-estadia, que envolve a experiência de viajar e hospedar-se em diferentes lugares.

Para Freinet, é igualmente importante permitir que o grupo de crianças opte por “sair simplesmente por prazer, pela curiosidade e interesse e não pela obrigação estabelecida pelos objetivos educacionais da escola” (SAMPAIO, 1994, p. 181).

As paredes de uma classe da Pedagogia Freinet são repletas de materiais considerados importantes pelas crianças e pelo professor – e, por isso o jornal-mural é também chamado de jornal de parede. Numa folha grande colocada em um local especial da sala, registram-se as queixas, os anseios e aquilo que as crianças apreciaram. Esses registros são feitos sob os títulos: “Eu proponho, Eu critico, Eu felicito” (SAMPAIO, 1994, p. 207) e discutidos coletivamente com toda a turma antes de serem trocados semanalmente. Com a expressão no mural, Freinet (1976a) cria para as crianças a possibilidade de avaliação constante e partilhada da vida na escola e a possibilidades de busca igualmente partilhada de alternativas para a melhoria do trabalho educativo.

Essa foi uma técnica que apenas consegui realizar com as crianças no final do ano de 2012, e sendo uma atividade coletiva, na qual discutíamos, avaliávamos e registrávamos nosso posicionamento juntos. Vale lembrar aqui que, mesmo tendo todo apoio solicitado à Unidade Escolar, por parte da gestão, o trabalho cooperativo e democrático era realizado apenas nessa turma, não foi um trabalho coletivo que se estendesse aos diferentes espaços e turmas da escola, uma vez que os demais professores não estavam dispostos à realização desse trabalho diferenciado.



Outra forma de introduzir a criança de forma natural no universo da linguagem escrita criada por Freinet foi o Livro da Vida, que consiste em um livro de registro coletivo e diário dos fatos considerados importantes pela turma para serem documentados. É “montado com folhas grandes pelas crianças da classe, de forma que elas possam juntar mais folhas sempre que quiserem” (SAMPAIO, 1994, p. 211).

As Ilustrações 37 e 38 apresentam páginas do Livro da Vida organizado em 2012.

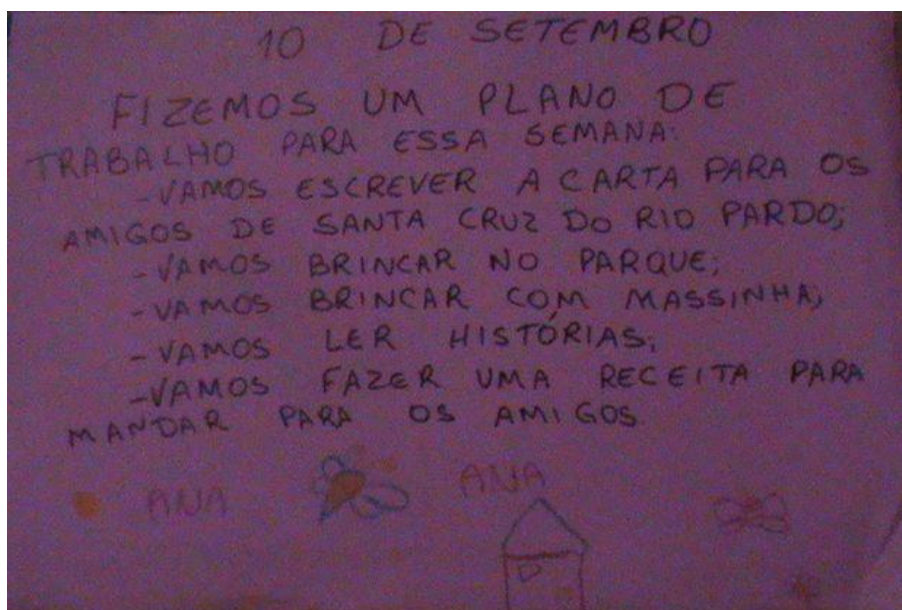
### Ilustração 37 – Livro da Vida



Página inicial do Livro da Vida, na qual cada criança registrou seu nome e um desenho representativo de si.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

### Ilustração 38 – Página do Livro da Vida



Exemplo de uma página do Livro da Vida, cujo texto foi expresso oral e coletivamente pelas crianças e registrado pela professora pesquisadora.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

É um documento vivo sobre a vida da turma. O registro das atividades realizadas, dos imprevistos, das inquietações, das conquistas, daquilo que planejamos, das avaliações e da reflexão de cada um dá a ele um caráter singular que possibilita a expressão de sentimentos num registro diário e coletivo da organização do trabalho educativo.

Por meio do Livro da Vida, a criança vai compreendendo o crescimento e o desenvolvimento da classe como um todo, a importância da documentação como fonte de memória da vida, ao mesmo tempo em que vai criando para si a necessidade da escrita, aprendendo a respeitar a interpretação do outro, realizando e aprendendo a realizar a produção coletiva da história da turma, na qual ela é também autora e assim se percebe no grupo. Nesse processo de pertencimento, a escrita vai firmando-se como registro que pode ser retomado, lembrado. Várias vezes as crianças se colocaram a folhear o livro e relembrar seus escritos, ora pela própria memória do registro, ora solicitando a oralização da escrita.

Os projetos de trabalho constituem ferramenta essencial de trabalho com as técnicas Freinet. Por meio deles, o conhecimento se torna vivo, se impulsiona pelo interesse das crianças e pela necessidade que se instaura de saber e conhecer. Vários foram os projetos desenvolvidos ao longo desses dois

anos: “Sol” (surgido pela necessidade de desmistificação do conhecimento das crianças); “Animais” (projeto Institucional, desenvolvido em todas as turmas da escola); “Vamos Ler” e “Vamos Brincar” (projetos desenvolvidos com a parceria das famílias, nos quais as crianças levavam para casa livros e jogos); “Mascote” (no qual as crianças levavam para casa um bicho eleito: a mascote da turma, do qual deveriam cuidar e registrar a visita a sua família); “Sanduíche da Maricota” (surgido da expressão do desejo de fazer, cada qual, o seu sanduíche); “Saci Pererê”, “Lendas Brasileiras” e “Festa junina” (surgidos pela necessidade imposta institucionalmente de trabalho sobre o Folclore e da organização da Festa Junina); “Colcha de carinho” (realizado em parceria com outras duas turmas e as famílias, consistiu na confecção de uma colcha confeccionada com desenhos sobre tecido que foi doada a um asilo); “Confecção do Livro-brinquedo” (experiência relatada sob a ótica da linguagem escrita, embora também tenha envolvido a transformação de lagartas em borboletas e virado peça teatral infantil); Produção das peças teatrais “O caso da Lagarta que tomou chá de sumiço” e “Loja de Brinquedos”. Todos esses projetos foram se constituindo pelo movimento democrático de discussão, reflexão e tomada de decisões coletivas. Implicaram em registros escritos, desenhados, fotográficos e filmados.

Desses projetos, realizamos outra técnica: a confecção dos álbuns que se configuram em uma coletânea de materiais elaborados pelas crianças sobre um determinado assunto que lhes despertasse o interesse. Por meio de investigações individuais ou coletivas, as crianças foram conhecendo o meio em que vivem, sua história, sua geografia, as pessoas, sua organização em comunidade, seus costumes, as características do ambiente e, sobretudo, conhecendo aquilo que se constituía temas dos projetos. Segundo Marques (1984, p. 30), “em cartolina ou papel as crianças colam, pintam e escrevem sobre um determinado tema”, registrando com as linguagens possíveis o conhecimento que estruturam, as interpretações que realizam sobre o que passam a conhecer. Elaboram textos que o professor registra, constituindo, com esses materiais, álbuns que expressam o conhecimento produzido pelo grupo sobre temas de seu interesse.

Para organizar as atividades das crianças dentro de uma dinâmica de participação e autonomia, Freinet (1976a) propõe os planos de trabalhos

que são elaborados pelas próprias crianças sobre o conteúdo que devem estudar em sala de aula, considerando o programa curricular e os interesses das crianças. De acordo com Marques (1984, p. 26),

o professor os elabora junto com elas [as crianças] e segundo seus interesses pessoais, mas não deixando de lado as exigências que o meio impõe, como por exemplo o horário para a realização das atividades específicas, o programa, se houver, a elaboração dos textos da correspondência. Estes planos permitem ainda que a criança possa avançar segundo seu próprio ritmo, já que, após o cumprimento de suas tarefas, poderá partir para outras atividades que sejam de seu agrado, bem como procederá através dos mesmos à sua auto-avaliação.

Na Educação Infantil, o plano escolar não tem a rigidez dos conteúdos obrigatórios e pode ser organizado como fichas coletivas, em que as crianças registram as atividades já realizadas. Na Ilustração 39, pode ser observado um registro dessa natureza.

#### Ilustração 39 – Plano de trabalho

	SANDUICHE	LEITURA	RECORTE	JOGOS	ATIVIDADE
[Redacted]					
[Redacted]	+				
[Redacted]					
[Redacted]					
[Redacted]					
[Redacted]	1				
[Redacted]	2				X
[Redacted]	3				
[Redacted]	4				
[Redacted]	X				
[Redacted]	X				
[Redacted]					
[Redacted]					
[Redacted]					
[Redacted]					
[Redacted]					
[Redacted]					
[Redacted]					
[Redacted]	X				
[Redacted]	X				

Plano de trabalho organizado com base nos cantos desenvolvidos semanalmente. Neste exemplo são cantos: modelagem do sanduíche com

massinha; leitura; jogos; recorte de imagens de ingredientes para o sanduíche; e desenho.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Para a articulação dessa dinâmica que constitui o dia de atividade na Pedagogia Freinet, o espaço da sala de aula deve ter uma configuração distinta da sala de aula tradicional, pois deve promover e favorecer a autonomia e a participação das crianças. Para tanto, Freinet foi estruturando “cantos de trabalho, que comportam um número limitado de alunos” (SAMPAIO, 1994, 187), alguns fixos e outros variáveis. Segundo Sampaio (1994, p. 187), “o material a ser utilizado em cada canto - ateliê ou oficina - deve ficar organizado e ao alcance das crianças” de forma que

Sem a interferência direta dos adultos, a socialização das crianças ganha um ritmo próprio. Essa prática na sala permite uma vida cooperativa. As crianças têm mais opções, o que não significa que tenham sua vontade atendida imediatamente, pois os cantos comportam um número limitado de elementos e é preciso esperar, caso o canto escolhido estiver lotado (SAMPAIO 1994, p. 187).

Dessa forma, é um espaço de desenvolvimento único para a criança, no qual ela trabalhará suas vontades e as possibilidades de cooperação e realização dentro do grupo escolar. Nas turmas observadas, se constituíram cantos fixos: Leitura e desenho livre. Os demais, geralmente três, eram organizados conforme os projetos e as necessidades da turma.

Diante deste estudo, destaco o fato de que as técnicas elaboradas por Freinet não existem separadas de uma nova atitude do/a professor/a em relação às crianças. Por isso, porque as técnicas não existem em si mesmas, mas dentro de um conjunto de concepções que envolvem uma nova forma de relação entre professor/a e criança que favorece a organização da turma, da integração das crianças num processo de gestão coletiva, a proposta pedagógica desenvolvida por Freinet (2000) constitui-se como Pedagogia, pois envolve o conhecimento de seus ideários e da compreensão pelo professor das concepções que fundamentam e orientam esse trabalho pedagógico.

Essa relação educador-crianças, democrática e profundamente respeitosa com as crianças, garante, também por parte das crianças, essa atitude respeitosa em relação aos adultos que as tratam com respeito. A necessidade de participação e de ação das crianças percebida por Freinet

(1976a) e traduzida por uma ação compartilhada não apenas nas novas situações que a turma enfrenta, mas também nas situações diárias da turma garante que as crianças conheçam o plano de atividades do dia e discutam esse plano, façam sugestões, ajudem a decidir o que vão fazer, como vão fazer e, ao final, o avaliem. Essa prática cria inúmeras oportunidades para que as crianças possam fazer, das tarefas diárias da escola, atividades significativas que acarretem avanços igualmente significativos no desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade.

Nessa perspectiva de intensa participação das crianças, importa destacar que o/a professor/a não perde seu papel como coordenador e organizador do processo, mas deixa de ser mero controlador, fiscal ou dono do processo. Freinet (2000) descobriu que a escola autoritária já estava fora do lugar no início do século XX e promoveu, em seu tempo, aquilo que hoje conhecemos como pedagogia da escuta tratando da atitude do/a professor/a que está ao lado e não contra suas crianças em seu processo de encontro com a cultura social e historicamente acumulada, que as percebe como alguém capaz de fazer teoria desde que é ainda muito pequena e, por isso, dá voz a ela no processo educativo. Desse ponto de vista, faz o processo de conhecimento nos moldes do processo de apropriação e de objetivação que, para a *Teoria Histórico-Cultural*, constitui a dinâmica responsável pelo processo de humanização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo principal da pesquisa, aqui apresentada, foi analisar a prática educativa de leitura de uma turma de crianças em idade pré-escolar sob a luz das implicações pedagógicas da *Teoria Histórico-Cultural*, buscando compreender diretrizes que concretizem essas implicações em ações educativas, nesta seção buscarei sintetizar os elementos que teceram o corpo deste trabalho para destacar as possibilidades de um trabalho pedagógico voltado às necessidades infantis.

Ao longo desse texto, apresentei alguns apontamentos que orientaram a análise da prática pedagógica por mim realizada, como professora pesquisadora, por dois anos consecutivos com crianças de quatro e cinco anos na rede municipal de ensino de Cubatão/SP. A produção de dados se deu pela organização de registros pessoais escritos em Diário de Campo e registros digitais de fotografia e filmagem das propostas pedagógicas realizadas.

Quando observo a Leitura nas salas de Educação Infantil, percebo o longo caminho ainda a percorrer para que seja oferecida uma prática pedagógica que respeite a criança em sua expressão, sua vontade, sua necessidade. Abro, aqui, um parêntese para trazer as inquietações de formadora de professores, papel que exerço, atualmente, na rede de ensino de Cubatão/SP: como é possível a mudança de atitude política frente à prática pedagógica sem que haja disposição para a mudança e vontade de conhecer? Como é possível que mudemos o quadro das salas de Educação Infantil, repletas de atividades para ensinar a ler e a escrever, reproduzindo letras e escritas esvaziadas de significação? Infelizmente, essa não é uma realidade observada apenas em Cubatão, mas uma situação em âmbito nacional.

Não tenho respostas a essas questões, nem almejo que as encontraremos com rapidez, mas compreendo, sim, que a formação inicial de professores necessita ser teoricamente fundamentada, discutida e organizada para que cada professor/a compreenda a dimensão do seu papel que

transpassa os muros escolares e incide sobre a formação e constituição dos homens e da sociedade. Se proclamamos a vontade de formar cidadãos conscientes de seus direitos e respeitosos de seus deveres, precisamos compreender que essa é uma constituição que não se dá pela proclamação e, sim, pelo aprendizado em situações reais de vivência desses direitos e deveres desde a Educação Infantil. É necessário compreendermos as crianças como herdeiras das riquezas histórica e socialmente produzidas pela Humanidade e, como tal, merecedoras da efetiva apropriação desses bens culturais.

No processo de apropriação da Linguagem escrita pela criança, o papel desempenhado por ela dentro das relações sociais e o papel da sua atividade frente à Cultura Humana constituem um posicionamento político, considerando o salto qualitativo que esse conhecimento oferece à criança. Por isso, o trabalho pedagógico deve estar integrado à funcionalidade e à vida. Por isso, precisa fazer sentido à criança. Faz-se necessária uma prática educativa voltada às necessidades de vida e expressão da criança.

A motivação que impulsiona o fazer infantil tem sido abafada pelas enfadonhas atividades de coordenação motora, nas quais as crianças copiam e cobrem o pontilhado das letras, mas não se apropriam do código escrito como forma de linguagem que pode representar as ideias, o conhecimento, os desejos, a vida.

Especificamente pensando a apropriação da Leitura, percebo a necessidade da Escrita ser considerada na prática pedagógica efetivamente como forma de linguagem especificamente humana e complexa. Pois, somente quando a Linguagem Escrita for percebida como parte da proposição pedagógica por necessidade de sua utilização, se constituirá como forma de comunicação ou registro, cumprindo efetivamente sua função social.

Todas as discussões, apresentadas neste trabalho, revelam aproximações entre a prática pedagógica das técnicas de ensino elaboradas por Célestin Freinet (1976a; 1976b; 1977c; 1998a; 1998b; 2000) e as implicações pedagógicas oriundas das contribuições de Vygotski (1995; 2001) sobre o processo de apropriação da Leitura pelas crianças.

Essa apropriação da Leitura precisa para os dois autores estar ligada à necessidade da criança, fazer-lhe sentido. O trabalho pedagógico com



a Linguagem Escrita desde a Educação Infantil deve propiciar que a criança se aproprie dessa forma de linguagem de maneira “natural” (VYGOTSKI, 1995, p. 203), como “saber vestir-se e despir-se” (VYGOTSKI, 1995, p. 202). Uma apropriação que responda às necessidades da própria criança, não pela invenção de um uso novo, nem pela produção artificial de motivos que não coincidam com as motivações que impulsionam a criança, mas que corresponda à expressão do seu pensamento (FREINET; BALESE, 1977).

Freinet e Balesse (1977, p. 49, grifo do autor) afirmam,

do mesmo modo que a mãe pode afirmar – e ela tem a experiência de sempre a seu favor – que o filho aprenderá a falar, nós afirmamos também, e compreender-se-á a analogia da nossa segurança, *que a criança, através da expressão livre, segundo a nossa técnica, aprenderá naturalmente a ler e a escrever sem nenhuma lição especial, logo, sem nenhuma obrigação enfadonha.*

Simplesmente não podemos ter pressa.

Vivenciar as técnicas Freinet como instrumento de Leitura significa tanto dar às crianças referências sobre o conhecimento dos aspectos linguísticos da Língua, quanto possibilitar que a leitura seja instrumento de conhecimentos e de vivências que ampliam os próprios conhecimentos infantis. Ver as descobertas, como o exemplo da criança que relata o desejo de vivenciar a experiência no rio apresentada pelos correspondentes (Seção 4, p. 126), demonstra a forma dessa ampliação do repertório de conhecimentos infantis. Mostra a força e a proporção que adquirir essa habilidade pode representar no desenvolvimento humano.

Outra possibilidade oportunizada pelo trabalho desenvolvido com as Técnicas Freinet foi a compreensão da função da Linguagem Escrita apresentada nos diferentes exemplos exibidos no decorrer deste trabalho. Em vários momentos, as crianças demonstraram os conhecimentos sobre a funcionalidade e os aspectos linguísticos da Leitura.

A Leitura, vivenciada dentro da escola de Educação Infantil, precisa revelar-se como fazer que oportuniza a vida e a comunicação. É preciso que a Leitura tenha sentido para quem aprende e, também, para quem ensina, pois somente assim a escola realiza sua tarefa essencial: introduzir a criança no

mundo da cultura, possibilitando-lhe ser leitora ativa e independente (cf. VYGOTSKI, 1995; FREINET; BALESSÉ, 1977).

A escola precisa, efetivamente, cumprir seu papel de garantir à criança o acesso aos bens culturais produzidos pela Humanidade, oportunizando a Leitura à criança, sem forçá-la à mecanização da técnica, mas oferecendo-lhe condições de atribuir sentido e significado a sua atividade.

Não se pode perder de vista as dimensões do trabalho educativo como atividade objetivadora que produz “o desenvolvimento dos indivíduos educandos” (DUARTE, 1996, p. 56), em prol de uma produção em massa, como lembra Smolka (1996, p. 79), “do maior número de alfabetizados no menor tempo possível”, desconsiderando a necessidade de apropriação da linguagem escrita como instrumento cultural complexo que possibilita o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

Não esgotando as possibilidades desta discussão, mas compreendendo a necessidade de um fechamento, trago Freinet e Balesse (1977, p. 77), que com maestria preveem as possíveis consequências do trabalho educativo para as crianças:

[...] Só faremos educação se deixarmos que cada criança realize a sua própria experiência e adquira os mecanismos em estreita ligação com a elaboração do seu pensamento: de outro modo, ela desperdiça, em puro detrimento da sua formação de homem, as horas mais preciosas da sua existência. E forja o instrumento de sua escravização.

Assim, compreender a dimensão da prática educativa para além do espaço escolar, como oportunizadora de possibilidades para o pleno desenvolvimento humano é condição essencial ao professor na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. Relações entre ler e fazer locução no ensino fundamental. In: **Congresso de Leitura do Brasil**, 2007. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss09\\_01.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss09_01.pdf)> Acesso em: 21 mar. 2011.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: Espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Da escuta de textos à Leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ler e Dizer: compreensão e comunicação do texto**. 5. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Práticas Pedagógicas Na Educação Infantil: A Construção Do Sentido Da Escola Para As Crianças** Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

BISSOLI, Michelle de Freitas. **A literatura infantil como mediação ao desenvolvimento da psique da criança: contribuições da escola de Vigotski**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Marília. 2001.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Educação Infantil e Cultura Escrita**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

COUTO, Nara Soares. **O faz de conta como atividade promotora do desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de implicações para o aprender a ler e escrever**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Marília. 2007.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996 115p. (Polêmicas do nosso tempo, v. 55).

EDWARDS, Carolyn; GANDINI Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. e SHUARE, M (org.). **La Psicología Evolutiva e Pedagógica en la URSS (Antropología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. 350p. p. 104-124.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 483 – 502, set./dez. 2005.

FREINET, Célestin. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1976a.

\_\_\_\_\_. **A educação do trabalho**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Ensaio de Psicologia Sensível**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998b.

\_\_\_\_\_. **O método natural I: aprendizagem da língua**. Lisboa: Estampa, 1977a. 1 v.

\_\_\_\_\_. **O método natural II: aprendizagem do desenho**. Lisboa: Estampa, 1977b. 2 v.

\_\_\_\_\_. **O método natural III: aprendizagem da escrita**. Lisboa: Estampa, 1977c. 3 v.

\_\_\_\_\_. **O texto livre**. 2. ed. Lisboa: Dinalivro, 1976b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Bom Senso**. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

FREINET, C.; BALESSÉ, L. **A Leitura pela Imprensa na Escola**. Lisboa: Dinalivro, 1977.

FREINET, Élise. **Dibujos y pinturas de niños**. Barcelona: Editorial Laia, 1975.

\_\_\_\_\_. **Nascimento de uma Pedagogia Popular: os métodos Freinet**. Tradução: Rosália Cruz. Lisboa: Editorial Estampa, Lda, 1978.

\_\_\_\_\_. **O itinerário de Célestin Freinet: A livre expressão na Pedagogia de Freinet**. Tradução Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1979.

ICEM, Primeiros contatos com a Pedagogia Freinet. **Dossiê Pedagógico da revista L'Éducateur**. Tradução: Ruth Joffily Dias, 1979.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978a.

\_\_\_\_\_. “Demarche” histórica no estudo do psiquismo humano. In: \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b. p. 261-84.

\_\_\_\_\_. O homem e a cultura. In: \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978c. p. 145-200.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone: editora da Universidade de São Paulo, 1998a. p. 119-142.

\_\_\_\_\_. Uma Contribuição à Teoria do desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1998b. p. 59-84.

LIMA, Elieuz Aparecida de. **Re-conceitualizando o Papel do Educador**: o ponto de vista da Escola de Vigotski. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, Marília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Infância e Teoria Histórico-Cultural**: (des) encontros da teoria e da prática. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2005.

LÍSINA, M. La genesis de las formas de comunicación en los niños. In: DAVIDOV, V. e SHUARE, M (org.). **La Psicología Evolutiva e Pedagógica en la URSS (Antropología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. 350p. p. 274-298.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da Escrita na Criança. In.: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

MARQUES, Carmem Sílvia Ramalho. **Freinet e a Pré-escola: o que muda?**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, dissertação de Mestrado, 1984.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MELLO, Roseli Rodrigues. **Pedagogia Freinet**: Um Caminho para uma Educação Ativa. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, dissertação de mestrado, 1992.

MELLO, Suely Amaral, **A educação da criança de 0 a 6 anos**. Marília, F.F.C./UNESP. 2001a. (mimeo.),

\_\_\_\_\_. Concepção de criança e prática pedagógica: uma reflexão. **UNIFAC em Revista**. Botucatu, v. 1, abr. 2001b, p. 35-42.

\_\_\_\_\_, **Linguagem, consciência e alienação**: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da Idade Pré-escolar**: Um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996. 312 p.

NOVOSELOVA, S. L. **El desarrollo del pensamiento en la edad temprana**. Editorial Pueblo y Educación. 1981. 153p.

OLIVEIRA FILHO, Milton Célio de. **O caso da lagarta que tomou chá de sumiço**. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

PINO, Angel L. B. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas psicológicos**. Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, abr. 1993. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 27 dez. 2015.

PODDIÁKOV, N. Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares. In.: Davidov, V.; SHUARE, M. **La Psicología Evolutiva e Pedagógica en la URSS (Antropología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 168-172.

RIBEIRO, A. L. **A educação de 0 a 3 anos: influências das diferentes práticas educativas nos níveis de desenvolvimento efetivo e potencial**, Relatório de pesquisa financiada pela FAPESP, orientada pela prof<sup>a</sup>. Dra. Suely Amaral Mello, dez/1999.

\_\_\_\_\_. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Freinet**: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita.

Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

\_\_\_\_\_.; SASSO, Janaina Salimon. Algumas considerações do trabalho pedagógico nas creches: um exercício de leitura da escola de Vygotsky. **Revista de Iniciação Científica da F.F.C.**, v. 2, n. 1, 1999.

SAMPAIO, Rosa Maria W. Ferreira. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1994, 239p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 1987.

SILVA, Greice Ferreira da. **O Leitor e o Re-Criador de Gêneros Discursivos Na Educação Infantil**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SMITH, F. **Compreendendo a Leitura**: Uma análise psicolinguística da Leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, Silvana Paulina de. **Estratégias de Leitura e o ensino do ato de ler**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Marília, 2014. 203 f.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1986.

VALIENGO, Amanda. **A educação infantil e ensino fundamental**: bases orientadoras à aquisição da leitura e escrita e o problema da antecipação da escolaridade. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2008.

VENGUER, L. A. **Temas de Psicologia Pré-escolar**. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1976.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In.: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas II**: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 2001.

VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone: editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los periodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: Davidov, V.; SHUARE, M.. **La**

**Psicologia Evolutiva e Pedagogica en la URSS (Antropologia).** Moscou: Editorial Progresso, 1987, p. 168-172.



ANEXOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Es.amos realizando uma pesquisa na U.M.E. "Estado de Pernambuco", intitulada Leitura na Educação Infantil: Implicações da Teoria Histórico-Cultural e gostaríamos que participasse da mesma. Os objetivos desta são: Analisar a prática educativa de leitura de uma turma de crianças entre 4 e 5 anos da rede municipal de Educação Infantil de Cubatão por dois anos consecutivos à luz das implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, buscando compreender diretrizes que concretizem estas implicações em ações educativas. Participar desta pesquisa é uma opção e não haverá nenhum risco para seu(sua) filho(a) quanto a sua integridade intelectual, psicológica, física, moral ou emocional mediante sua participação nesta pesquisa e os benefícios referem-se à possibilidade de qualificação das propostas de ensino de leitura.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) A PESQUISA TERÁ SUA COLETA DE DADOS DURANTE A PRÁTICA PEDAGÓGICA, NO DECORRER DO ANO LETIVO E OS RESULTADOS SERÃO ANALISADOS PELA PROFESSORA PESQUISADORA COM BASE NAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL. ESTES RESULTADOS SERÃO DIVULGADOS PARA FINS CIENTÍFICOS NA FORMA DE ARTIGOS PUBLICADOS EM REVISTAS E CONGRESSOS CIENTÍFICOS. AS IMAGENS COLETADAS DURANTE AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PODERÃO SER USADAS NESTAS DIVULGAÇÕES SEM A IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS, GARANTINDO A PRESERVAÇÃO DE SUA IDENTIDADE.
- B) VOCÊ NÃO TERÁ NENHUM GASTO E NENHUM GANHO FINANCEIRO POR PARTICIPAR DAS FASES DA PESQUISA.

Eu, \_\_\_\_\_  
portador do RG \_\_\_\_\_ responsável pelo(a) participante  
\_\_\_\_\_ autorizo sua participação na  
pesquisa intitulada Leitura na Educação Infantil: Implicações da Teoria Histórico-Cultural a ser  
realizada na U.M.E. "Estado de Pernambuco", bem como o uso das imagens coletadas do processo  
educativo durante a referida pesquisa para a divulgação desta. Declaro ter recebido as devidas  
explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer  
momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço.  
Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a)  
quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através dos telefones (13) 3317-3174 ou (13) 8146-6637 falar com Ana Laura Ribeiro da Silva ou (14) 3402-1336 falar com Profª Dra. Cyntia Graziela G. S. Giroto.

ORIENTADORA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA PROFª DRA. CYNTIA GRAZIELA G. S. GIROTTO DO DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA E DISCENTE ANA LAURA RIBEIRO DA SILVA DOUTORANDA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNESP – CAMPUS DE MARÍLIA.

Autorizo,

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Responsável