

**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

ANDREIA MARIA CAVAMINAMI LUGLE

**A CULTURA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**Marília - SP
2015**

ANDREIA MARIA CAVAMINAMI LUGLE

**A CULTURA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Teoria e Práticas Pedagógicas, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Suely Amaral Mello.

**Marília - SP
2015**

L951c Lugle, Andreia Maria Cavaminami.
A cultura escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural / Andreia Maria Cavaminami Lugle. – Marília, 2015
173 f. ; 30 cm.

Orientadora: Suely Amaral Mello.
Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2015.
Bibliografia: f. 164-168

1. Educação. 2. Ensino fundamental. 3. Escrita. 4. Leitura. I. Título.

CDD 371.397

ANDREIA MARIA CAVAMINAMI LUGLE

**A CULTURA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Teoria e Práticas Pedagógicas, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Dr^a. Suely Amaral Mello (UNESP – Marília-SP) _____

2º Examinador:

Dr^a. Sandra Regina Ferreira de Oliveira (Universidade Estadual de Londrina – Londrina-Paraná) _____

3º Examinador:

Dr^a. Ana Maria Esteves Bortolanza (Universidade de Uberaba – Minas Gerais)

4º Examinador:

Dr. Dagoberto Buim Arena (UNESP – Marília-SP)

5º Examinador:

Dr^a. Stela Miller (UNESP – Marília-SP) _____

Suplentes:

Dr^a. Sandra Aparecida Pires Franco (Universidade Estadual de Londrina – Londrina-Paraná)

Dr^a. Regina Aparecida Marques de Souza (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Dr^a. Cyntia Graziela Guizelim Simões Giroto – (UNESP – Marília - SP)

Às vozes alheias que compõem a minha história de vida,
em especial a da minha mãe, do meu marido e dos
meus filhos.

AGRADECIMENTOS

A minha vida está repleta de vozes alheias – como especifica Bakhtin (1990) – e esta produção científica está recheada de vozes que me constituíram:

Voz da minha mãe, que com carinho inenarrável sempre me incentivou nos estudos e em mim acreditou, dando-me forças para prosseguir;

Voz do meu marido, amor da minha vida, que sempre apoiou minhas decisões e meus estudos, ficando ao meu lado até tarde da noite, me emprestando seu ombro para chorar nos dias de desespero e me acalentando em seus braços, com um abraço indescritível e afetuoso;

Vozes dos meus filhos, Bruna e Matheus, que a cada finalização de um capítulo vibravam comigo. E muitas vezes me perguntavam: “*Mãe, tem como a gente te ajudar?*” Ou, antes de dormirem, me abraçavam, davam um beijo e diziam: “*Mãe, vai dar tudo certo, viu?!;*”

Vozes do meu sogro e da minha sogra que cuidaram dos meus filhos enquanto eu realizava o doutorado;

Voz da minha orientadora, Prof^a. Dra. Suely Amaral Mello, que potencializou a minha formação profissional. Tê-la como orientadora nessa trajetória foi uma honra, ela, que, sempre compartilhou seus imensos conhecimentos e vivências, dialogando e provocando em mim a necessidade de aprender e de buscar uma educação mais humanizadora. Agradeço seu exemplo e militância pela educação e faço questão de dizer: “*Minha orientadora é demais!*”;

Voz do Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, que me apresentou Bakhtin em sua disciplina. Agradeço pela acolhida no processo de doutoramento e por suas valiosas contribuições;

Voz da Prof^a. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira que, mesmo antes de iniciar o processo de seleção de doutorado, me ensinou a olhar a educação dos anos iniciais como fundamental na formação do ser humano. Ela, que, sempre atuante na escola, não mede esforços para compartilhar seus conhecimentos;

Voz da Prof^a Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza que participou da banca de defesa e contribuiu com sua leitura atenta.

Voz da Prof^a Dra. Stela Miller, que contribuiu para a apropriação dos conhecimentos sobre a teoria histórico-cultural. Seu exemplo de docência contagiou a minha formação acadêmica e profissional.

Voz da Prof^a Dra. Cynthia Graziela Guizelim Simões Giroto, primeira professora da aula no doutorado, que compartilhava suas experiências e incentivava o nosso percurso acadêmico dizendo: “*Não desistam, meninas.*”;

Vozes dos integrantes do grupo de pesquisa “Implicações da teoria histórico-cultural”, projeto coordenado pela Prof^a. Dra. Sueli Mendonça Guadalupe e pela Prof^a Dra. Suely Amaral Mello, presentes nas análises desta tese, as quais me fizeram olhar com mais perspicácia os detalhes sobre o desenvolvimento humano na escola;

Voz da minha amiga Beatriz Carmo Lima de Aguiar, amiga de doutorado: não houve presente melhor do que compartilhar com ela todos os passos para a elaboração desta pesquisa; dela recebi palavras que me confortavam e me instigavam a prosseguir. E da também amiga Ângela Maria de Sousa Lima, sempre me ajudando e me incentivando a buscar o crescimento profissional. Enfim, de todos os amigos que fizeram parte deste processo de conquista do doutorado;

Vozes das crianças que ecoavam nas salas de aula e nos corredores dando vida á escola. Vozes essenciais para compreender o objeto de estudo desta tese;

Vozes dos sujeitos colaboradores: os professores, a direção e a equipe pedagógica da escola municipal de Londrina/Paraná que foram parceiros na elaboração dessa pesquisa.

Vozes, tantas vozes, que não é possível nomear todas. Cada detalhe desta tese tem a presença de uma voz que colaborou com a composição do texto, até as mais ocultas e inconscientes. E, a todas elas, OBRIGADA!

A investigação científica é o meio indispensável para conhecer a realidade (VYGOTSKI¹, 2006, p. 253).

¹Optei pelo uso da grafia Vygotski, permanecendo a escrita da versão original das referências.

RESUMO

O objeto de estudo desta tese são as relações estabelecidas entre a cultura escrita e a apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Apresento como objetivo geral compreender o lugar que a cultura escrita ocupa na apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental e refletir sobre suas implicações pedagógicas segundo as teorias histórico-cultural e bakhtiniana. Elenco como objetivos específicos: a) identificar as práticas destinadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental; b) verificar o conceito que os estudantes do ensino fundamental atribuem à leitura e à escrita; c) entender como as teorias histórico-cultural e bakhtiniana contribuem para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita. A investigação foi realizada em uma escola municipal em Londrina/Paraná, entre os meses de agosto de 2013 e novembro de 2014. Os instrumentos de coleta de dados foram: observação em sala de aula, entrevistas com 81 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e ações desenvolvidas com os alunos em sala de aula. Os resultados revelaram que o ensino promovido pela escola na apresentação da leitura e da escrita ainda é pautado pelos atos de decodificação e codificação, de domínio da relação entre o som e a letra. A presença da cultura escrita é restrita aos livros didáticos ou às informações expositivas dos professores, o que limita diretamente a apropriação da linguagem escrita pelos alunos como instrumento cultural, bem como a compreensão da sua função social. A partir destas constatações, busquei indicações sobre como organizar as condições adequadas à apropriação da linguagem escrita fundamentadas na teoria histórico-cultural e bakhtiniana e realizei, então, algumas ações com as turmas. Constatei ser possível uma prática pedagógica que insere os alunos na atividade (LEONTIEV, 1978b), na qual eles vivenciam a função social da leitura e da escrita com um sentido de vida e, com isso, aprendem.

Palavras chave: Educação. Anos iniciais do ensino fundamental. Cultura escrita. Leitura e escrita. Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

The object of study of this doctoral thesis is the relations established between written culture and the appropriation of such language during the early years of Elementary School. My general objective is to understand the role written culture plays in the appropriation of written language during the early years of Elementary School, and reflect over its pedagogical implications, according to cultural-historical and Bakhtin's theories. I enumerate as specific objectives: a) to identify practices aiming the development of reading and writing in classes ranging from first to fifth grade of elementary school; b) to verify the concept elementary school students attribute to reading and writing; c) to understand how cultural-historical and Bakhtin's theories contribute to the comprehension of the written language appropriation process. The investigation was performed in a County Public School in the city of Londrina, Paraná, between the months of August/2013 and November/2014. The data collection instruments were classroom observations, interviews with 81 students from first to fifth grade of elementary school, and pedagogical actions developed with such students. Results revealed that the teaching promoted by schools concerning the appropriation of reading and writing is still guided by the acts of decoding and encoding, of mastering the relationship between sound and letter. The presence of written culture is restricted to textbooks, or to teachers' expository information, which directly limits the appropriation of written language as a cultural instrument, as well as the comprehension of its social function by students. As of these findings, I searched for indications regarding how to organize adequate conditions to the appropriation of written language substantiated on cultural-historical and Bakhtin's theories, and performed some procedures with such classes thereafter. I found possible a pedagogical practice that inserts students into the activity (LEONTIEV, 1978b), in which they experience the social function of reading and writing, in a meaningful way for their lives, and, thus, learn.

Key words: Education. Early years of Elementary School. Written culture. Reading and writing. Cultural-historical theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Número de alunos por turma em 2013.....	25
Quadro 2	-	Número de alunos por turma em 2014.....	25
Quadro 3	-	Número de alunos entrevistados por turma	32
Quadro 4	-	Resumo das propostas sobre linguagem escrita nas turmas do 1º ao 5º ano observadas em 2013 e 2014	40
Quadro 5	-	Justificativas dos alunos que gostam de ler.....	60
Quadro 6	-	Justificativas dos alunos que gostam pouco de ler	61
Quadro 7	-	Comparação das justificativas dos alunos em 2013 e 2014	65
Quadro 8	-	Justificativas dos alunos que gostam de escrever	84
Quadro 9	-	Justificativas dos alunos que gostam de escrever um pouco	85
Quadro 10	-	Comparação das justificativas dos 11 alunos do 4º ano 2013 e 5º ano 2014.....	87
Quadro 11	-	Resumo da quantidade de propostas envolvendo o trabalho com a leitura e escrita	102
Quadro 12	-	Respostas do Grupo 01 - Funções condicionadas.....	109
Quadro 13	-	Respostas do Grupo 02 - Aprendizado das coisas	110
Quadro 14	-	Grupo 03 — Características Pessoais	112
Quadro 15	-	Respostas do grupo 04 – Domínio das técnicas.....	115
Quadro 16	-	Respostas do grupo 05 – Perspectiva de futuro e trabalho	117
Quadro 17	-	Respostas do grupo 06 – Progressão Escolar	118
Quadro 18	-	Função social da escrita	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Jogo das palavras	48
Figura 2 -	Carta da aluna do 1º ano	73
Figura 3 -	Carta do aluno do 1º ano.	74
Figura 4 -	Produção de texto 2º ano	78
Figura 5 -	Produção de texto sobre o gato	79
Figura 6 -	Vídeo da História Ida e Volta.....	141
Figura 7 -	Produção de texto da história Ida e Volta.....	142
Figura 8 -	História “Aqui é minha casa”	144
Figura 9 -	Produção de Texto do aluno	148
Figura 10 -	Produção Reestruturada	149
Figura 11 -	Cartazes sobre a Copa do Mundo	152
Figura 12 -	Correção coletiva	153
Figura 13 -	Produção coletiva de um grupo.....	155
Figura 14 -	Cartaz produzido pelo grupo A.....	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultado da pergunta “Você gosta de ler?”	59
Gráfico 2 - Preferências dos alunos em 2013 e 2014	63
Gráfico 3 - Comparação das preferências dos mesmos alunos entrevistados em 2013 e 2014	64
Gráfico 4 - Preferências dos alunos sobre a escrita	83
Gráfico 5 - Preferências dos alunos do 4º ano 2013 e 5º ano 2014	86
Gráfico 6 - Respostas das questões “para quê ler?” e “para quê escrever?” ..	108
Gráfico 7 - Na voz dos alunos, o que leem na escola.....	123
Gráfico 8 - Na voz dos alunos, o que escrevem na escola	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - O CAMINHO METODOLÓGICO	23
1.1 O ENCONTRO COM A REALIDADE, COM OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E COM OS ALUNOS.....	23
1.2 AS OBSERVAÇÕES	28
1.3 ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES	31
CAPÍTULO 2 - O TRABALHO COM A CULTURA ESCRITA NA ESCOLA	35
2.1 OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA	39
2.1.1 O Trabalho com as Letras, Sílabas e Palavras	41
2.1.2 A Leitura	51
2.1.3 Produção de Texto	68
2.1.4 O Trabalho com as Normas Linguísticas e o Livro Didático	89
CAPÍTULO 3 - “LEIO E ESCREVO PARA...” - A VOZ DOS ESTUDANTES	105
3.1 OS CONCEITOS DOS ESTUDANTES	106
3.2 O QUE OS ALUNOS DIZEM QUE LEEM E ESCREVEM NA ESCOLA.....	123
CAPÍTULO 4 - IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E BAKHTINIANA	130
CONCLUSÃO: O LUGAR DA CULTURA ESCRITA NA ESCOLA	158
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES	169
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Professor	170
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Aluno	172

INTRODUÇÃO

Escrever uma tese é um privilégio e um novo desafio para mim. Privilégio e desafio porque dialogar cientificamente é uma tarefa complexa que exige um histórico acumulado na vida escolar de conjecturas, estudos, pesquisas, vivências da teoria e da prática, constatações sobre uma determinada temática e uma síntese de tudo isso - um verdadeiro ato de ler e de escrever.

Ao dialogar, direciono a palavra a alguém, provooco uma enunciação (BAKHTIN, 1990)². A origem da enunciação é a interação verbal e, no caso da escrita desta pesquisa, ainda que não haja a presença de um interlocutor físico, tenho ciência de que, ao torná-la pública, haverá um interlocutor. No sentido bakhtiniano, a pesquisa é um diálogo no qual se apresentam o objeto/sujeito de pesquisa e seus movimentos, sempre em um ato ideológico, responsivo e emancipatório.

Então, com quem quero dialogar nessa tese? Com todos os profissionais comprometidos com a educação, que se preocupam com a atual situação do ensino e da aprendizagem dos nossos estudantes, que atuam na educação de modo a torná-la emancipadora. Proponho um diálogo científico sobre a leitura e a escrita, mais especificamente sobre *A cultura escrita nos anos iniciais*³ do ensino fundamental e as implicações pedagógicas da Teoria Histórico-cultural.

Muitas pesquisas e projetos governamentais têm sido desenvolvidos nos últimos anos acentuando a preocupação com os resultados obtidos sobre a apropriação da leitura e da escrita no Brasil. De acordo com dados do Instituto Paulo Montenegro e da Ação Educativa, “apenas 62% dos brasileiros com ensino superior e 35% dos brasileiros com ensino médio completo podem ser considerados plenamente alfabetizados” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2012). Dados publicados recentemente pelo ENEM 2014 (Exame Nacional do Ensino Médio) também revelaram que dos 6.193.565 estudantes que realizaram a prova, 250 tiraram nota máxima na redação e 529.374 tiraram nota zero. As médias foram 9,7%

² Alguns estudiosos do Círculo de Bakhtin consideram que esta obra foi escrita apenas por Volochinov. A edição brasileira citada nesta pesquisa credita a autoria a Bakhtin. Neste trabalho considerarei os dados da obra consultada, isto é, Bakhtin.

³ A Lei nº 11.274/2006 instituiu o Ensino Fundamental de nove anos tendo como um de seus objetivos “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.”(BRASIL, 2004, p.14). O ensino passa de oito (1ª a 8ª série) para nove anos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

mais baixas que em 2013 - de 521,2 para 470,8 (MATTOS, 2015). Tais dados revelam que os estudantes estão passando doze anos na escola e ainda saem com dificuldades de interpretar informações e comunicar suas ideias, ou seja, estão sendo impedidos de desfrutar de uma parte significativa do conhecimento acumulado ao longo da história.

Nos últimos anos, várias pesquisas e publicações destacaram os resultados sobre essa temática. Cruz (2009), em sua pesquisa, revelou que o ensino de produção de texto em duas turmas de 4ª série (ensino fundamental de oito anos) não tem sido suficiente para que os alunos cheguem ao final das séries iniciais do ensino fundamental utilizando conteúdos da linguagem escrita em produções textuais. Esse resultado aponta que o ensino da escrita não foi pautado na especificidade da apropriação da cultura escrita como um instrumento cultural complexo (MELLO, 2010b; VYGOTSKI, 1995).

Em outra pesquisa, Souza (2010) constatou que as práticas alfabetizadoras privilegiaram o ensino das unidades da língua, enfatizando a noção de sílabas. Essa constatação indica que as práticas pedagógicas investigadas estão pautadas em concepções de alfabetização que partem do ensino das letras, sílabas, palavras, frases e textos, pressupondo que nesse formato o aluno construirá os elementos básicos para a composição de um texto. Defendo que a apropriação da língua parte do contexto em que a utilização da linguagem escrita seja socialmente necessária, que seja uma apropriação cultural de um instrumento cultural complexo (MELLO, 2010b; VYGOTSKI, 1995) e não a apropriação de fragmentos ou amontoados de orações sem sentido para o aluno. Para Vygotski (1995), o domínio da escrita não acontece de forma mecânica, mas é resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil.

Pesquisa realizada por Cruvinel (2010) constatou que, para as crianças, a leitura é uma atividade cultural, porém a escola ainda as afasta da leitura como objeto de cultura. Para aprender, a criança precisa estar ativa no processo de aprender, isto é, “significa a criança saber o que está fazendo, para que faz e estar motivada pelo resultado daquilo que realiza.” (MELLO, 2010b, p. 185).

Há pesquisas, como a de Silva (2013), que narram experiências com crianças, centradas nessa temática. Nela, a autora relata a experiência que desenvolveu com crianças de cinco e seis anos de idade, envolvendo o processo de apropriação da atitude leitora e autora por meio de gêneros discursivos, tal como as

técnicas Freinet (1975) orientam. Sob tal perspectiva, a criança é considerada sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, ressaltando-se as interações sujeito/sujeito. Nessa pesquisa, considera-se que, na relação com a língua materna, é necessário “conhecer para quem eu escrevo, o que eu escrevo e por quê? [...] essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe sempre um interlocutor.” (SMOLKA, 2003, p. 69).

Os estudos demonstrados por Cruz (2009), Cruvinel (2010), Souza (2010) e Silva (2013) revelaram a ausência da apropriação da leitura e da escrita em sua função social por parte dos estudantes, mostrando que as práticas pedagógicas relacionadas a ler e escrever não promovem a formação da atitude de leitores e autores de texto.

Como mudar esse cenário? Foi essa necessidade que me motivou a realizar essa pesquisa. Não escolhi um objeto de estudo de modo aleatório. A investigação científica começa pelo problema, que segundo Kopnin (1978, p. 230) “é a expressão das necessidades práticas que impulsionam o pensamento no sentido da procura de novos resultados.” Nessa pesquisa, o problema foi justamente a não apropriação da linguagem escrita de modo a formar alunos leitores e autores de texto.

Minha atuação, durante nove anos na educação infantil, dez anos nos anos iniciais do ensino fundamental e, agora, treze anos consecutivos como professora universitária na área de educação da Universidade Estadual de Londrina, no Paraná, contribuiu para estreitar os vínculos de pesquisa/extensão com as escolas públicas de educação básica, por meio de projetos e programas. Trabalhando com projetos de pesquisa, ensino e extensão na área de formação continuada de professores, em especial na coordenação do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)⁴ percebi a preocupação dos educadores com a apropriação da leitura e da escrita dos alunos. Nessas experiências, as narrativas dos professores anunciavam a busca por teorias e estratégias metodológicas que melhorassem a apropriação do ato de ler e escrever pelos alunos. Isso, porque, segundo eles, os estudantes chegam ao fim do quinto ano do ensino fundamental sem saber interpretar o que leem e sem produzir textos com coesão e coerência.

⁴ “O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é financiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), e objetiva contribuir e incentivar a formação de docentes, mobilizando os professores da rede pública a participarem como co-formadores, inserindo os alunos de licenciatura nas escolas e promovendo a articulação entre teoria e prática.” (OLIVEIRA; LUGLE; AGUIAR, 2013, p. 14).

Essas inquietações, observadas e acompanhadas diretamente na prática escolar no município de Londrina, tornaram-se motivo para a busca de aprofundamento teórico-metodológico na teoria histórico-cultural. Nesse processo de busca, com o apoio da área de pesquisa “Teoria e Práticas Pedagógicas”, no âmbito do programa de doutorado em Educação da UNESP/Marília, surgiu o problema de investigação que norteia a elaboração desta tese: *Qual o lugar da cultura escrita nos anos iniciais do ensino fundamental? Como a teoria histórico-cultural e a bakhtiniana, a partir de suas implicações pedagógicas, possibilitam a apropriação da leitura e da escrita como instrumento cultural complexo, ou seja, de modo que os alunos se formem como leitores e autores?*

Adoto como fundamento a teoria histórico-cultural de Vygotski (1995), Leontiev (1978b), Davídov (1988), dentre outros e Bakhtin (1990, 2003) para defender um modo de apresentação da cultura escrita, porque a interlocução com Vygotski e Bakhtin permite responder aos anseios desta investigação, por defender uma concepção de escrita e apontar diretrizes para sua apropriação que possibilita a proposição de procedimentos cientificamente fundamentados.

De acordo com a teoria histórico-cultural, o ser humano não nasce humano; torna-se humano nas relações sociais quando se apropria dos instrumentos culturais - signos, objetos, instrumentos - e ao se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história (LEONTIEV, 1978a). Nas palavras de Leontiev (1978a, p. 261), “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade.” Leontiev (1978a) adota o pressuposto marxista de que o ser humano se torna humano à medida que atua sobre a realidade, apropriando-se da natureza e dos elementos da cultura, transformando-os e transformando a si mesmo. Os seres humanos criam e recriam a si mesmos, assim como constroem a história num processo que não tem fim. Desse ponto de vista, humanizar é inserir o ser humano na história.

Assim, enquanto os animais consomem a natureza diretamente, o ser humano a consome de forma mediatizada, utilizando-se de instrumentos. Enquanto os animais produzem estritamente o indispensável à sobrevivência, o homem produz universalmente (LEONTIEV, 1978a; MELLO, 2010b; OLIVEIRA, 2010). Dessa forma, a história universal é a história da produção do homem pelo processo do trabalho (MARX, 1962). O desenvolvimento humano é marcado pela produção histórico-

social; não é natural, mas resultado da experiência humana produzida ao longo dos tempos. Ao transformar a natureza, o homem vem criando a cultura, conhecendo e criando novos instrumentos e se (re)criando nesse processo. O movimento da história é a apropriação da experiência cultural (LEONTIEV, 1978a).

Dessa forma, as relações do indivíduo com a cultura são condição primordial para seu desenvolvimento, como afirma Leontiev (1978a, p. 265-266):

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. [...] Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes.

Cada geração inicia seu ciclo de vida inserida em um mundo criado por gerações precedentes. Logo, apropria-se de seus instrumentos culturais e costumes, e participa desta produção não como simples reprodutora, mas como (re)criadora de novas produções culturais. As aptidões psíquicas que se formam no ser humano resultam, portanto, de sua atividade de apropriação da cultura (VYGOTSKI, 2001). Entretanto, devemos sublinhar que este é um processo ativo do ser humano, que, ao apropriar-se dos objetos ou fenômenos, produtos do desenvolvimento histórico, reproduz para si os traços humanos anteriormente criados e pode avançar em seu desenvolvimento, criando novos objetos da cultura e novos traços humanos em decorrência daquela criação.

A apropriação ativa da cultura, sob as condições materiais e sociais da vida, forma o indivíduo. Os conhecimentos socialmente construídos são incorporados e permanecem nos objetos da cultura: nos instrumentos, na ciência, nos costumes, nos objetos. A própria experiência de vida produz seu material cultural - experiência nada individual. Segundo Leontiev (1978a, p. 272), o homem não está sozinho no mundo:

As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade.

Aprender a usar os elementos da cultura exige a relação social. O ser humano, em face da cultura histórica e socialmente acumulada, não inventa um uso para o que encontra, mas aprende a usar cada objeto, de acordo com o uso que a sociedade faz dele. E, para isso, precisa do outro: alguém que conheça o uso dos objetos. À medida que aprende a utilizar tais objetos da cultura — sejam eles materiais ou não materiais —, acumula experiências com outras pessoas e exercita sua percepção, constituindo uma memória na apropriação das linguagens. Nesse processo, internaliza formas de pensar, criando as condições para imaginar e controlar sua própria conduta; com tudo isso, forma sua inteligência e personalidade. O homem é, assim, um reflexo ativo das relações de produções humanas (LEONTIEV, 1978a).

O sujeito torna-se membro ativo da sociedade e da cultura socializando-se e constituindo uma subjetividade com um sentido particular, único, de cada pessoa no processo de aprender. A cada produção humana não somos mais os mesmos. De forma dialética, superamos e renovamos nosso psiquismo. Como já mencionado, a inserção ativa da criança, isto é, a criança movida por necessidades, na herança cultural promove a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1978a). Assim, o grande desafio da escola que quer de fato ensinar é envolver a criança no seu processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é essencial o acesso dos aprendizes às formas mais elaboradas da cultura histórica acumulada (VYGOTSKI, 2010). Para aprender, o aluno necessita da presença dos elementos da cultura, e quanto maior o contato e a relação do aluno com a cultura mais elaborada, maior será seu desenvolvimento. O desenvolvimento do aluno acontece na interação com o meio (VYGOTSKI, 2010) onde estão presentes as formas finais criadas pela cultura humana. Estas são referências para o desenvolvimento do ser humano, “no sentido de que é esta a forma que a criança, ao final de seu desenvolvimento, deverá alcançar” (VYGOTSKI, 2010, p. 693). Isso se refere igualmente à linguagem escrita.

O processo de apropriação é, então, um processo de comunicação ativa com a cultura. Nas palavras de Leontiev (1978a, p. 272), “a comunicação é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade.” A linguagem é um processo ativo do homem, um instrumento de comunicação que deve ser considerado “como uma unidade de interação social.” (BAKHTIN, 1990, p. 94).

Aprendemos a língua materna por meio de enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na interação com as pessoas (BAKHTIN, 2003). Dessa forma, apresentar o fragmento da linguagem escrita, ou seja, as letras, as palavras, frases, sem um sentido constituído em um enunciado resultará em uma aprendizagem fragmentada. Em outras palavras, apropriar-se da linguagem escrita é estar em contato com a forma mais elaborada da escrita, ou seja, com a literatura e com os enunciados de diversos gêneros. Vygotski (1995, p. 185) ressalta que “da mesma forma *natural* como as crianças aprendem a falar numa sociedade que fala, podem *naturalmente* aprender a ler e a escrever ao conviver com uma sociedade que lê e escreve.”

Defendendo que as aptidões e características humanas são adquiridas ao longo da vida por meio da apropriação da cultura criada pela humanidade (MELLO, 1999), é primordial destacar o lugar que a cultura escrita ocupa no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Isso, porque, a partir do estudo da teoria histórico-cultural, a cultura escrita precisa ser utilizada na sua função social, ou seja, reproduzir a função social para a qual a linguagem escrita foi criada: para comunicar, expressar e registrar ideias, sentimentos, hipóteses, etc (VYGOTSKI, 1995). Leontiev (1978a) destaca que o apropriar-se dos objetos da cultura humana envolve reproduzir com o objeto a sua função adequada, a função para a qual o objeto foi criado. Isso também se aplica à apropriação da linguagem escrita, por isso a importância de utilizarmos objetos culturais na escola.

Nesse sentido, a tarefa da educação escolar é aproximar e apresentar aos alunos a cultura escrita, historicamente construída, permitindo que se apropriem dos seus instrumentos: a linguagem escrita. Isso significa afirmar que a utilização da língua viva na escola exige uma transformação profunda, pois ainda prevalece na escola o ensino da língua por meio de palavras soltas, letras e sílabas apartadas de sua função social. Escrever e ler letras, famílias silábicas, palavras, sem um compromisso de comunicar-se com alguém, não impulsiona o sentido e nem cria a necessidade para realizar a ação de ler e escrever (BAKHTIN, 1990).

Os estudos fundamentados na teoria histórico-cultural possibilitam repensar as práticas pedagógicas, dando novo significado ao processo de ensino e aprendizagem da língua materna. A tese defendida nessa pesquisa é a de que o lugar que a cultura escrita ocupa no processo de apresentação da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental torna-se fator essencial para formar

escritores e produtores de textos que utilizem a língua em sua função social. Ser autor e leitor implica a inserção do sujeito na cultura, porque quanto maior o contato com a cultura escrita, maior a necessidade da criança de apropriar-se desse instrumento criado pela cultura humana. A forma como a linguagem é apresentada para as crianças, bem como a maneira como elas são inseridas no mundo da cultura escrita pode fazê-la constituir-se como atividade em que os aprendizes se envolvam inteiramente, capazes de perceber a língua materna como instrumento cultural complexo (MELLO, 2010b; VYGOTSKI, 1995).

Pesquisas indicam que a apropriação da leitura e da escrita não está acontecendo na escola (CRUVINEL, 2010; CRUZ, 2009; SOUZA, 2010). Por isso, nesta pesquisa, parti da hipótese de que as crianças desconhecem a função social da escrita devido à ausência da cultura escrita nas situações pedagógicas promovidas com as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. E, também, que, ao desconhecer a função social da escrita, elas não se apropriam dela senão de forma alienada.

Adotado esse pressuposto, tenho como objetivo geral compreender o lugar que a cultura escrita ocupa na apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental e refletir sobre as implicações pedagógicas das teorias histórico-cultural e bakhtiniana para a sua apropriação. Elenco como objetivos específicos: a) identificar as práticas destinadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental; b) verificar o conceito que os estudantes do ensino fundamental atribuem para a leitura e a escrita; c) entender como as teorias histórico-cultural e bakhtiniana contribuem para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita.

Para responder aos objetivos propostos é importante esclarecer que a metodologia utilizada nesta investigação teve como base a pesquisa na abordagem histórico-cultural que amplia o olhar para a realidade na tentativa de superar a descrição dos fenômenos pesquisados. Para a abordagem histórico-cultural, a preocupação não é apenas com o produto final de sua investigação, mas a ênfase é no processo que envolve tal objeto de estudo (FREITAS, 2010).

Superar a aparência em busca da essência é possível quando se considera a inter-relação existente entre pesquisador e pesquisado, quando se compreende a origem dos processos e se percebem os múltiplos fatores que condicionam os fenômenos estudados (KOSIK, 1976). No caso desta tese, não descreverei a escola,

a cultura escrita e a apropriação da leitura e da escrita como elementos isolados, mas a relação existente entre esses elementos que constitui o contexto do ensino da linguagem escrita. Vygotski (1982) enfatiza que o caminho da generalização não traz todas as análises necessárias para a resolução dos problemas e propõe que se “deve substituir os métodos de decomposição em elementos por um método de análises que segmente em unidades.”⁵ (VYGOTSKI, 1982, p. 20, tradução nossa). Não é a descrição do fenômeno em si, mas o movimento que constitui o objeto observado em uma determinada situação e tempo histórico-cultural.

Neste sentido, foram utilizados instrumentos metodológicos condizentes com tais princípios, como a observação em todas as turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Londrina/Paraná, com aproximadamente 273 alunos (dados de 2014), totalizando 200 horas de observação realizadas entre os meses de agosto de 2013 a novembro de 2014, o diálogo por meio de entrevistas com 81 alunos (14 alunos do 1º ano, 08 do 2º ano, 19 do 3º ano, 24 do 4º ano e 16 do 5º ano)⁶ e ações envolvendo a leitura e escrita desenvolvidas com os mesmos.

Na tentativa de entrelaçar os dados gerados na pesquisa com o aporte teórico, a composição dos capítulos aparece da seguinte forma:

No capítulo 1, “*Caminho metodológico*”, apresento a metodologia com base na abordagem histórico-cultural, buscando a essência das relações estabelecidas no campo de pesquisa sobre a temática proposta. Caracterizo a escola e os sujeitos participantes desta investigação, bem como os instrumentos utilizados para o enfrentamento do problema desta pesquisa: a observação, a entrevista com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e a vivência de procedimentos que envolvem a cultura escrita e não seus fragmentos.

No capítulo 2, cujo título é “*O trabalho com a cultura escrita na escola*”, discuto a concepção de ser humano, de aprendizagem, de desenvolvimento e de linguagem fundamentada em Vygotski e Bakhtin (2011), orientadores do meu olhar. Analiso, também, por meio dos resultados das observações, as vivências desenvolvidas com a leitura e escrita nas interações ocorridas em sala de aula.

⁵ No original: “Debe sustituir los métodos de descomposición em elementos por un método de análisis que segmente en unidades” (VYGOTSKI, 1982, p. 20). Para Vygotski (1982, p. 19), “Por unidad entendemos el resultado del análisis que, a diferencia de los elementos, goza de todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad.”

⁶ A devolutiva do número de termos assinados compôs o número de entrevistados. Foram entrevistados aqueles que devolveram o termo de consentimento assinado, sem que fosse considerado o motivo da não devolução dos demais alunos.

No capítulo 3, apresento as vozes dos estudantes para compreender o conceito de linguagem escrita que aprenderam a atribuir à leitura e à escrita na escola.

No capítulo 4, analiso a experiência de algumas ações que foram desenvolvidas durante minha permanência em sala de aula. Não era intenção deste trabalho tornar-se um projeto de intervenção, mas durante as observações em sala de aula, as professoras procuraram ajuda para motivar os alunos a ler e a escrever, me desafiando, assim, a propor situações que promovessem a aprendizagem.

Intitulamos a conclusão “*O lugar da cultura escrita na escola*”, na qual defendo a superação das atuais condições de apresentação da língua escrita, propondo um novo olhar para o trabalho pedagógico no tocante a esse processo. Esse novo olhar significa o início do caminho a percorrer e pretende também contribuir para o delineamento das implicações pedagógicas para a formação do leitor e autor na perspectiva da teoria histórico-cultural e bakhtiniana da linguagem.

CAPÍTULO 1

O CAMINHO METODOLÓGICO

Nas narrativas advindas das observações, entrevistas com alunos, proposta de atividades desenvolvidas com esses e atividade de reflexão sobre os processos de aprendizagem da língua materna, busco compreender, a partir da teoria histórico-cultural, como se configura o trabalho pedagógico da apropriação da cultura escrita nas turmas do 1° ao 5° anos do ensino fundamental. Neste capítulo fundamenta-se teoricamente o caminho metodológico, caracterizando-se a escola, os sujeitos parceiros neste processo de investigação e os instrumentos — observação, entrevista e propostas de atividades — adotados nesta pesquisa.

1.1 O ENCONTRO COM A REALIDADE, COM OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E COM OS ALUNOS

Para a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, o processo de apropriação do mundo é sempre ativo. Em tal processo, o ser humano se apropria das qualidades humanas ao se apropriar dos instrumentos da cultura criados na história (VYGOTSKI, 2001). Nesse sentido, ele precisa aprender a utilizar tais objetos de acordo com a função social para a qual foram criados.

Para Freitas (2002, p. 25), “produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento.” Significa afirmar que ao mesmo tempo em que pesquisamos, aprendemos/ensinamos e transformamos conhecimentos de forma mediatizada. Fazer pesquisa é ir ao encontro do outro (AMORIM, 2004) com as palavras dos autores que fundamentam teoricamente a temática, com a orientadora que tem o papel de mediadora entre os conhecimentos produzidos pela ciência e objetivo proposto pela pesquisa, com os sujeitos que participam da investigação. São estes encontros que possibilitam aprendizagem e desenvolvimento ao pesquisador.

A aprendizagem e o desenvolvimento humano só ocorrem na interação com o outro (VYGOTSKI, 2001). Desse ponto de vista, por meio do diálogo e das interações estabelecidas com todos os envolvidos em um processo de pesquisa, o pesquisador poderá compreender, analisar, construir e (re)construir conhecimentos

acerca de uma determinada temática. Essa interação permite que ele seja, ao mesmo tempo, aquele que aprende/ensina, se transforma e transforma o outro.

Toda pesquisa é uma aprendizagem e, segundo Vygotski (2001), toda aprendizagem promove o desenvolvimento das qualidades humanas. Assim, ao realizar uma pesquisa, o pesquisador supera a sua zona de desenvolvimento real. Vygotski (1995) ressalta que para se aprender é preciso provocar avanços naquilo que já se sabe fazer. As ações que uma pessoa já sabe realizar autonomamente expressam o nível de desenvolvimento psíquico já alcançado pelo sujeito - zona de desenvolvimento real. Vygotski denomina zona de desenvolvimento iminente⁷ as ações que o sujeito já é capaz de executar com o auxílio de outra pessoa, mas ainda não consegue realizar sozinho.

No processo de investigação, também se evidencia a relação entre a zona de desenvolvimento real e iminente. Enquanto pesquisadora, considero minha zona de desenvolvimento real (ações que já realizo sozinha, fruto de experiências acumuladas), mas também busco o auxílio de parceiros mais experientes (orientadora, pesquisadores da temática, teóricos, sujeitos colaboradores da pesquisa, dentre outros), para poder conquistar um novo desafio e buscar uma nova aprendizagem, que se efetiva quando o objetivo proposto em uma pesquisa é alcançado.

Sob esta perspectiva, a pesquisa é um processo colaborativo, constituído de sujeitos sócio-históricos, produtores de conhecimento e de cultura. É um processo de aprendizagens e transformações, com oportunidade de se refletir, contrapor e aprender sobre determinado conhecimento (AMORIM, 2004). No campo, pesquisador e pesquisado participam ativamente da pesquisa. Nas palavras de Amorim (2004, p. 16), “não há trabalho de campo que não vise ir ao encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor.” O trabalho de campo exige interação com o outro e propicia a aproximação com os sujeitos colaboradores da pesquisa.

O trabalho de campo teve início em 2013 em uma escola municipal de Londrina/Paraná. Neste ano, a escola tinha 14 turmas, num total de 304 alunos, distribuídos da seguinte forma:

⁷ Para o termo ‘zona de desenvolvimento proximal’ (VYGOTSKI, 2001), utilizaremos o termo ‘zona de desenvolvimento iminente’, como traduzido por Zoia Prestes (2010).

Quadro 1 - Número de alunos por turma em 2013

Pré A	Pré B	1º ano A	1º ano B	2º ano A	2º ano B	3º ano A	3º ano B	3º ano C	4º ano A	4º ano B	4º ano C	5º ano A	5º ano B
20	19	25	26	15	16	20	24	22	22	20	20	27	28

Fonte: Registro escolar de matrícula.

Em 2014, sem a abertura de turmas de pré, o total foi de 14 turmas e 273 alunos:

Quadro 2 - Número de alunos por turma em 2014.

1º ano A	1º ano B	1º ano C	2º ano A	2º ano B	2º ano C	3º ano A	3º ano B	4º ano A	4º ano B	4º ano C	5º ano A	5º ano B	5º ano C
18	17	16	17	17	17	19	20	24	25	25	20	20	18

Fonte: Registro escolar de matrícula.

A escola divide seu espaço físico com um colégio estadual, que atende os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nos períodos matutino, vespertino e noturno. Esses níveis de ensino compartilham as salas de aulas, sala de reuniões, sala dos professores, cozinha, refeitório e banheiros. As dependências administrativas são autônomas: secretaria, biblioteca, diretoria e sala de supervisão.

Para compor um diálogo, conquista-se, primeiramente, a confiança do interlocutor que adentra o espaço do outro. Portanto, no primeiro momento, me aproximei dos coordenadores e professores, dialogando sobre as intenções da pesquisa e as possíveis contribuições para a prática pedagógica e participando de uma reunião na escola. A permanência na sala dos professores na hora do intervalo, participação nas conversas e trocas de experiências foram interações estabelecidas com os profissionais que contribuíram para a construção de uma relação de parceria entre pesquisador e pesquisados. Nesse contato inicial, os objetivos e procedimentos desta pesquisa foram explicitados para a diretora e as duas coordenadoras (uma responsável pelo trabalho do pré ao 2º ano e a outra pelas turmas do 3º, 4º e 5º anos), quando solicitei autorização para desenvolvê-la.

Na busca pela superação das fronteiras entre pesquisa e escola, e entre pesquisador e objeto, selei vínculos com professores e alunos, considerando-os como produtores de conhecimentos neste processo de investigação.

O contato com os alunos acontecia durante o intervalo. O intervalo tinha horários diferenciados para as turmas e sempre havia uma coordenadora ou professora que ficava com os alunos. Foram três as semanas em que fiquei com os alunos durante o intervalo, batendo corda, olhando o futebol dos meninos e a brincadeira de pega-pega. Aos poucos, um grupo ou outro de crianças notava a minha presença e perguntava o que eu fazia ali, e eu respondia que estava ali para conversar com eles, saber o que faziam na escola e o que estudavam.

Desde 2013 na mesma escola, atuei na coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), que desenvolvia propostas na hora do recreio, confeccionando jogos e disponibilizando-os aos alunos. Após três semanas neste processo de interação, passei a ser cumprimentada e convidada para as brincadeiras, pelos próprios alunos. Ao iniciar as observações em sala de aula, minha presença tornou-se prática rotineira na escola. Isso fez diferença no processo de investigação. As interlocuções que estabeleci como pontos de reflexão nesta pesquisa são frutos da percepção da vivência direta com o campo (de agosto de 2013 a novembro de 2014), mediatizadas pela concepção da teoria histórico-cultural e originada pelas interações estabelecidas com os sujeitos pesquisados. A pesquisa foi realizada levando-se em consideração seus olhares e suas experiências, e buscando uma visão fundamentada teoricamente sobre o fenômeno educacional estudado.

Em 2013, com a participação da escola no PIBID, possibilitou-se o encontro com os sujeitos colaboradores desta pesquisa. Neste mesmo período, as alunas do quarto ano de Pedagogia desenvolveram o estágio curricular obrigatório nessa instituição, permanecendo na escola de abril a setembro daquele ano.

Após solicitar permissão da direção da escola e aprovação do Comitê de Ética da UNESP/Marília, explicito o projeto de pesquisa em reunião pedagógica com os professores. Apresentei a proposta ao grupo de professores, diretora e equipe pedagógica. Expliquei a origem do tema da pesquisa, os objetivos, o problema, os princípios da teoria histórico-cultural e sua diferença com a teoria piagetiana. Na ocasião, detalhei também os procedimentos metodológicos e as possíveis contribuições da pesquisa para a educação, em especial para a escola.

Os professores concordaram com o desenvolvimento da pesquisa em suas salas de aula e expressaram interesse em compreender a teoria histórico-cultural. Ter o apoio dos professores foi essencial neste processo de pesquisa, considerando que nos apropriamos de novos conhecimentos pelas relações que estabelecemos com estes.

Os professores se mostravam unidos e envolvidos com a escola. Isso se materializava nas conversas, brincadeiras, planejamentos coletivos e trocas de experiências no dia a dia. O grupo me acolheu como pesquisadora, favorecendo o ambiente de observação. Os professores me procuravam, mostravam seus planos de aula, os cadernos das crianças, estimulando o meu contato com os alunos, inclusive para auxiliá-los nas dificuldades.

Como todo processo de pesquisa, alguns contratemplos ocorreram, mas nem por isso deixaram de ser elementos de análise dessa investigação. Por exemplo, no início, duas professoras ficaram mais afastadas. Nestas turmas, fiz a observação sem conversar com a professora e sem caminhar pela sala. Outra professora, no início das observações, parecia incomodada com a minha presença. Superar o distanciamento e construir um relacionamento foi uma conquista do dia a dia. Primeiro me disponibilizei para ajudá-la no que fosse necessário, em outro momento caminhei pela sala ajudando os alunos. Com isso ela foi percebendo que as observações tinham como objetivo compreender o que os alunos faziam durante a aula sobre leitura e escrita. Ao final do período de observação da turma, trocamos textos, experiências e sugestões de atividades. Na prática, a referida professora percebeu meu interesse com a aprendizagem dos alunos.

O contato permanente com as professoras, levando sugestões de atividades e textos da teoria histórico-cultural e bakhtiniana, provocava expectativas quanto à partilha de materiais e experiências metodológicas nas diferentes turmas. A coordenadora me relatava, frequentemente, os comentários das professoras quanto a estas trocas no atendimento pedagógico.

Ao conhecer mais de perto a realidade dessa comunidade escolar, tive a certeza de que poderia realizar ali a pesquisa de doutorado. Isso, por conta do comprometimento que todos da equipe demonstravam com o ensino, e pela necessidade de se repensar a prática pedagógica na área da Língua Portuguesa e da Matemática — nas palavras da coordenação.

1.2 AS OBSERVAÇÕES

Iniciei as observações em agosto de 2013. Considero a observação essencial, pois, “é preciso compreender o movimento e a gênese daquilo que se tem intenção de conhecer e transformar.” (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 319). A rotina de uma sala de aula é quase sempre a mesma, mas os protagonistas que nela atuam são dinâmicos, dão movimento e vida ao espaço. Há uma multiplicidade de vozes e a cada momento um fato novo. Essa interação entre alunos/alunos e alunos/professores provoca alterações nas relações pedagógicas e faz delas um espaço em constante transformação. É por esse motivo que a definição do que observar é primordial ao pesquisador (FREITAS, 2002). O intuito da observação, em todas as salas do 1º ao 5º ano, foi verificar como a leitura e a escrita se configuravam na sala de aula, caracterizando as propostas desenvolvidas com os alunos.

Ao realizar uma observação em sala de aula, o pesquisador encontra uma pluralidade de informações (FREITAS, 2002). É a definição de seus objetivos de maneira explícita que orientará a especificidade do seu olhar para a realidade. A definição do foco de observação promove a concentração do pesquisador em aspectos fundamentais para o êxito da pesquisa (VIANNA, 2007). Nesse caso, a especificidade do olhar focava-se nas estratégias que o professor de 1º a 5º ano utilizava para promover a apresentação da linguagem escrita e em que recursos pedagógicos ele(a) se baseava para tal fim.

As observações possibilitaram conhecer a realidade em seu tempo real e em movimento. Na abordagem histórico-cultural, o observador é ativo e integra-se com os sujeitos observados e dialoga com eles (VIANNA, 2007). O autor também ressalta que “há sempre uma atividade interpretativa associada ao ver, ao ouvir e aos demais sentidos” (VIANNA, 2007, p. 90). O observador interpreta os fatos de acordo com suas experiências teóricas e práticas. Os significados são construídos nas relações sociais que ele estabeleceu com os sujeitos colaboradores da pesquisa. Ressaltamos que, segundo Abrantes e Martins (2007, p. 323), “a relação com a realidade no desenvolvimento do processo de produção do conhecimento não é única e espontânea”. Trata-se de uma busca cíclica, intencional, de reciprocidade científica entre pesquisador e sujeitos, na qual todos se integram como protagonistas na produção dos saberes.

O instrumento utilizado para o registro das observações foi o diário de campo. Registre em um caderno as percepções, as vozes dos alunos e professores e os enunciados, para depois transcrever tais anotações no computador. Descrevi as ações ocorridas nos dias observados, mesmo aquelas que não eram o foco desta pesquisa. As anotações foram feitas durante as observações e despertaram a curiosidade de alguns alunos:

João⁸: O que você escreve neste caderno?

Pesquisadora: Anoto as atividades que vocês estão fazendo, as ideias dos alunos, o que vocês escrevem ou o que leem.

João: Você escreve tudo o que a gente faz neste caderno?

Pesquisadora: Sim, anoto para não esquecer. Quer ver?

João: (balança a cabeça representando não).

(Relatório do dia 02/09/14 – 1º ano)

Uma das alunas do 5º ano, após me observar por um tempo, perguntou para a professora regente o que eu escrevia no caderno. A professora orientou-a, então, a me interrogar diretamente, do que resultou o seguinte diálogo:

Mariana: O que você escreve neste caderno?

Pesquisadora: Escrevo toda a rotina de vocês: as atividades que desenvolvem, as ideias dos alunos, o que escrevem, o que leem.

Mariana: Depois a gente pode ler o que você escreveu?

Pesquisadora: No final da aula, pode.

(Relatório do dia 20/10/14 – 5º ano)

Os alunos sabiam que eu estava realizando uma pesquisa, mas havia curiosidade em compreender o que eu escrevia. Afinal, eu escrevia sobre eles. No final da aula, um grupo de quatro meninas leu as anotações e exclamou: “*Que legal! Toda a nossa aula!*” (Relatório do dia 20/10/14 – 5º ano). Para as alunas, ler o registro de toda a aula daquele dia gerou surpresa e certa tranquilidade, pois agora sabiam o que eu registrava naquele caderno.

Vale ressaltar que eu, nem sempre, permanecia na sala de aula das 13h30min (horário de início) às 17h30min (horário de término), pois não observava as aulas de educação física, inglês e jogos. Procurei estar na escola em dias alternados da semana e, em outras vezes, fiquei a semana toda para observar a rotina de uma semana inteira dos alunos em sala de aula. No diário de campo,

⁸ Os nomes dos sujeitos participantes desta pesquisa são fictícios para resguardar as identidades.

especifico as anotações, separando-as por data, turma e períodos observados. Como na escola havia mais de uma sala para cada ano escolar (três salas de primeiro ano, três de segundo, duas de terceiro, três de quarto e três de quinto), procurei, na medida do possível e disponibilidade da professora regente, permanecer o mesmo número de horas de observação em cada sala. Algumas observações excederam esse número de horas, por solicitação da professora, quando necessitava de auxílio pedagógico para melhorar a leitura e escrita dos seus alunos.

Por um período de tempo (agosto de 2013 a novembro de 2014) considerei-me integrante da escola. Os alunos me cumprimentavam e entregavam bilhetes. Os professores contavam suas atividades em sala de aula, pedindo sugestões sobre procedimentos para desenvolver conteúdos. Notavam a minha ausência e diziam: *“Sentimos sua falta ontem”, ou “Vou contar pra sua orientadora que você não veio ontem! (risos)”*.

Durante todo o período de observação, que totalizou duzentas horas, mantive uma postura de observação atenta a detalhes que, à primeira vista, poderiam parecer insignificantes, mas que no conjunto adquiririam significado. Seguindo o alerta de Kosik (1976, p. 30), de que “o homem sempre vê *mais* do que aquilo que percebe imediatamente”, percebi a fala de um aluno do terceiro ano, o qual estava lendo um problema de matemática e disse para a professora:

Júnior: Professora, não entendi.

Professora: Leia novamente, com mais atenção.

Júnior: (olha para os amigos ao lado, dá um suspiro e volta os olhos para o caderno. Depois de um tempo.....) Professora, não entendi.

Professora: Já falei, leia com atenção novamente.

Júnior: Ah, ler pra quê, se eu não entendo?!

(Relatório do dia 14/05/2014 – 3ªA)

A atitude da professora, aparentemente, revelou que ela considerara a reclamação do aluno como sinalização de que ele não queria realizar a atividade. Esse diálogo, que do meu ponto de vista se pareceu mais com um pedido de socorro do aluno para a interpretação do problema, não teve tal sentido. A frase “ler pra quê?”, dita por ele no fim do diálogo, revela a necessidade de mediação de, como denominado por Vygotski (1995), um “parceiro mais experiente”. Apenas pedir que o aluno leia novamente o problema de Matemática, não necessariamente o fará

compreender o raciocínio para solucioná-lo. Não era, também, uma questão de atenção, mas de compreensão do escrito. Leontiev (1978b, p.152) alerta que “dessa maneira, aqui o problema não reside nas particularidades da atenção da criança como uma capacidade de sua consciência, mas nas particularidades de sua atividade⁹.” Neste caso, isso seria a atividade do ler, que trazia ao aluno alguma dificuldade, especialmente considerando que na escola aprendem a oralizar o texto escrito e não a ler ideias e informações.

Observar atentamente a realidade permite vivenciá-la sem perder o foco da pesquisa (FREITAS, 2002). No entanto, além das observações, as constatações sobre a apropriação da linguagem escrita exigiram-me ouvir a voz dos estudantes, o que levou à necessidade de utilização da entrevista como procedimento metodológico nesta tese.

1.3 ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES

Ao buscar a essência do fenômeno pesquisado, é fundamental considerar os sujeitos envolvidos como protagonistas e colaboradores ativos neste processo de pesquisa. E, para que isso aconteça, precisamos, primeiramente, superar o conceito de criança “como alguém incapaz de aprender até atingir certo nível de desenvolvimento.” (MELLO, 2010a, p. 184). Historicamente, considera-se a criança como um ser frágil, incapaz de compreender e aprender, negando a ela a participação ativa no mundo que a rodeia. A autora acrescenta que,

[...] se a apropriação que a criança vai fazendo do mundo não é linear, mas condicionada por sua experiência emocional, pela atividade que realiza em relação ao objeto da cultura com que se relaciona, nosso conhecimento de como esse processo se efetiva depende essencialmente de conhecermos os sentidos que cada criança vai atribuindo aos elementos da cultura que vai conhecendo e do qual vai se apropriando a partir da maneira como os interpreta, como se inteira deles, de como se relaciona emocionalmente com eles. E a condição para conhecer esses sentidos é a própria expressão das crianças (MELLO, 2010a, p. 189-190).

⁹ No original: “De este modo, la cuestión no estriba aquí en las particularidades de la atención del niño como una cierta capacidad de su conciencia, sino en las particularidades de su actividad” (LEONTIEV, 1978b, p. 152) – Trad. Stela Miller – Docente do Programa de pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – *Campus* de Marília. Setembro de 2014 – para fins pedagógicos.

Dar voz às crianças para que possam expressar o que estão compreendendo sobre determinado tema é fundamental para o pesquisador saber o que pensam e conhecem sobre o assunto — no caso desta pesquisa, sobre o ato de ler e escrever. Analisar as vozes dos alunos é perceber que os seus enunciados (BAKHTIN, 2003) são produzidos a partir da sua compreensão de mundo, constituída pela vivência e pela influência dos que convivem com eles. É considerá-los como sujeitos ativos e atores sociais na pesquisa, em constante movimento e transformação. “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003, p. 395), que permite conhecer e ouvir a interpretação de mundo na voz do outro.

Dentre as múltiplas linguagens e diferentes formas de expressão que se pode utilizar com as crianças, escolhemos a entrevista, um instrumento metodológico que permite construir sentidos entre os interlocutores. Essa foi previamente planejada com perguntas chave, de modo a dialogar com as crianças procurando conhecer seus conceitos e, no fundo, o sentido que aprenderam a atribuir à leitura e escrita no tocante a *“para que se escreve, para que se lê, se gostam de ler e escrever, o que leem e escrevem na escola.”* Mello (2010a) ressalta que o sentido que a criança aprende a atribuir à linguagem escrita, condiciona a formação de seus motivos de estudo. A autora ressalta que “esse sentido orientará sua relação com a escrita e o conjunto de tarefas escolares que envolvem o exercício da linguagem escrita.” (MELLO, 2010a, p. 332). Ouvir as vozes dos estudantes é essencial para conhecer o conceito que estão aprendendo a atribuir à linguagem escrita.

Durante o diálogo, outras questões surgiram: algumas delas serão analisadas no decorrer dos capítulos que seguem, outras foram e serão utilizadas em artigos específicos por não serem temas centrais desta pesquisa. Dessa maneira, considerando a criança como um sujeito capaz e colaborador desta pesquisa, entrevistamos 81 alunos:

Quadro 3 - Número de alunos entrevistados por turma

Turmas	Número de alunos entrevistados
1º ano	14
2º ano	08
3º ano	19
4º ano	24
5º ano	16
Total	81 alunos

Fonte: Da autora.

Em todas as salas, entreguei o termo de consentimento para a entrevista a cada aluno, que deveria ser assinado por um dos responsáveis pela criança. Assim, as entrevistas foram realizadas ao longo de vários dias, no segundo semestre de 2013 e início de 2014. Inicialmente, eu combinava com a professora o melhor horário para chamar os alunos em determinada turma. Um a um, o aluno saía para a entrevista. Os locais eram definidos de acordo com o espaço disponível naquele horário: um dia, ficávamos na sala da coordenação pedagógica; outro dia, na sala dos professores enquanto não havia ninguém. No segundo semestre de 2014, após analisar as entrevistas das turmas do 4º ano de 2013, apareceu um fato interessante que me instigou a entrevistá-los novamente no final do ano de 2014, o que será detalhado no capítulo II.

A entrevista é uma produção de linguagem, portanto dialógica. Segundo Freitas (2002, p. 29),

Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

A entrevista não é um simples diálogo. Os fatos narrados em uma entrevista possuem uma pluralidade de vozes, uma produção de enunciados (BAKHTIN, 1990). As nossas palavras são constituídas de palavras alheias que penetram nos enunciados e se misturam: a nossa palavra já foi palavra do outro, segundo Volochínov e Bakhtin (2011). Ao entrevistar as crianças, verifiquei quais eram seus conceitos sobre a leitura e a escrita e como percebiam sua relação com a linguagem escrita. Porém, muitas respostas revelaram a presença das vozes de uma sociedade, da crença dos pais, das percepções e anseios dos professores, conforme análise no capítulo III. As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas. Durante a transcrição, aglutinei os enunciados das entrevistas e, a partir dos temas que foram surgindo, os organizei em grupos de análises. Transcritas as entrevistas e observações, iniciei o processo de análise e reflexão.

Toda análise de dados tem o desafio de expressar por meio da escrita a vivência das observações, das falas, ou seja, dar sentido ao que foi vivido na

experiência dos encontros com os sujeitos participantes da pesquisa. Dessa forma, cada participante desta investigação tem sua autoria nesta tese. Os capítulos que foram escritos são constituídos das vozes dos alunos e dos professores, que durante quase dois anos letivos de minha permanência no campo, foram compondo os enunciados aqui descritos.

Posso antecipar que o caminho metodológico percorrido possibilitou-me uma aproximação maior com a realidade, dando a oportunidade de analisar com um olhar mais refinado o objeto de estudo desta pesquisa, refletindo e problematizando as relações que se estabeleceram no campo de observação. Isto posto, narro e analiso no próximo capítulo, as experiências das observações realizadas nas salas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

CAPÍTULO 2

O TRABALHO COM A CULTURA ESCRITA NA ESCOLA

Neste capítulo descrevo e analiso teoricamente os relatos de observação com o objetivo específico de identificar as práticas destinadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita nas turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, verificando o trabalho com a cultura escrita na escola.

Autores como Goody (1988, 2003), Ong (1998), Chartier (2001), dentre outros adentram a história da cultura escrita e adensam a discussão sobre essa temática. Sabemos que há muito que se discutir sobre cultura escrita ou culturas do escrito - terminologia que algumas pesquisas atuais têm utilizado - segundo Galvão (2010). Porém, não é objetivo desta pesquisa aprofundar o contexto histórico da cultura escrita nem elencar as inúmeras possibilidades de análise sobre o tema. O que se pretende é apresentar a concepção de cultura escrita que fundamenta a trajetória desta pesquisa.

Segundo Manguel (1997, p. 208) a escrita foi criada para:

[...] mandar mensagens, transmitir notícias, baixar as ordens do rei, registrar as leis, anotar os dados astronômicos que permitissem manter o calendário, calcular o número necessário de soldados, trabalhadores, suprimentos ou cabeças de gado, manter o controle sobre as operações financeiras e econômicas, registrar os diagnósticos e receitas dos médicos, acompanhar expedições militares e escrever despachos e crônicas de guerra, avaliar tributos, fazer contratos, preservar os textos religiosos sagrados e divertir o povo com leituras da epopéia de Gilgamesh.

O autor pontua que a escrita foi inventada pela necessidade de registro, de memória, de documentos para lembrar as negociações entre os comerciantes. Com a evolução da história, os registros e a comunicação foram se ampliando e tornando peça chave para a composição histórica da humanidade. Para Britto (2012) a cultura escrita é muito mais que signos usados para registrar a história, a cultura escrita caracteriza um modo de organização social. O autor também ressalta que:

[...] cultura escrita implica valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito. Entre os tópicos próprios de investigação e de intervenção nessa área estariam: a relação da escrita com o desenvolvimento; a inter-relação escrita/oralidade; as demandas por habilidades cognitivas e o modo de produção atual (BRITTO, 2012, p. 11-12).

A produção da cultura escrita pela humanidade é constante, diária, e, neste sentido, somos todos produtores da cultura escrita. Cada grupo social se relaciona com a cultura escrita de uma forma, dando maior ou menor ênfase nesta relação, estabelecendo relações de poder com a escrita (MANGUEL, 1997; GOODY, 2003). A cultura escrita, segundo Goody (2003), permite que o homem armazene informações que são compartilhadas no tempo e no espaço e que podem ser vistas, revistas, interpretadas, reelaboradas, contestadas, ampliadas, transformadas. Para Olson (1995, p. 174) a cultura escrita “envolve uma maneira de se classificar e organizar o conhecimento.”

Ao pesquisar o lugar ocupado pela cultura escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, nos referimos aqui à cultura escrita como o conjunto da obra humana que se apresenta sob a forma escrita, ou seja, o conjunto dos escritos que expressam sentimentos, modos de ver e viver, refletir, informar, registrar, comunicar de um grupo social. De acordo com Galvão (2010, p. 218):

[...] se tomarmos o conceito de cultura em uma acepção antropológica, ou seja, como toda e qualquer produção material e simbólica produzida a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos criados a partir dessas relações, podemos considerar que a cultura escrita é o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade.

Os seres humanos estão constantemente produzindo e reproduzindo instrumentos criados pela humanidade, assim como acontece na cultura escrita. Galvão (2010, p. 219) acentua que “[...] os lugares ocupados pelo escrito transformam-se permanentemente: a cada indivíduo que nasce, a cada livro escrito, a cada papel rasgado, a cada tela digitada, a cada poesia recitada.” Considerando que o ser humano se torna humano em contato com a cultura — inclusive em suas formas mais elaboradas — e que se forma e se transforma neste movimento dinâmico entre a cultura e os homens, defendo que a criança se apropria da linguagem escrita nessa mesma dinâmica no seu processo escolar.

Em outras palavras, a apropriação da leitura e da escrita se realiza pelo exercício de sua função social no movimento e na presença da cultura escrita nos anos iniciais de sua escolarização; a presença da cultura escrita como linguagem de registro, expressão e comunicação das crianças e alunos forma produtores e leitores

de textos. Para tanto, é preciso considerar em que tipo de educação isso ocorre. A defesa desta pesquisa é por uma educação desenvolvente (DUSAVITSKII, 2014), que forme em cada um dos alunos as máximas qualidades humanas.

Segundo Dusavitskii (2014), necessitamos articular a educação desenvolvente à atualidade, considerando que a função principal da escola é a formação de um sujeito com “capacidade de construir e transformar de forma independente a atividade da própria vida, ser seu verdadeiro sujeito.” (DAVYDOV; SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2014, p. 1). Formar alunos pensantes, capazes de estudar e aprender é desenvolver sujeitos que aprendem a partir de suas experiências acumuladas em um processo vivo de aprendizagem. Para os autores (2003, p. 5), buscamos uma formação que propicie aos alunos serem “sujeitos individuais de reflexão”, sujeitos aprendizes com “capacidade para viver em um mundo em constante mudança” (DAVYDOV; SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2014, p. 6). A educação almejada é uma educação desenvolvente (DUSAVITSKII, 2014) por meio da qual o sujeito internaliza as qualidades humanas criadas ao longo da história: aprende a pensar, produz sua identidade e constrói sua personalidade.

Neste sentido, Mello (1999, p. 19) ressalta que,

[...] o papel da educação é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos, dadas como possibilidades incorporadas nos objetos da cultura. Para garantir a criação de aptidões nas novas gerações é necessário que as condições de vida e educação possibilitem o acesso dessas novas gerações à cultura historicamente acumulada.

É neste contexto que a escola pode ser um espaço organizado para o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas. Por meio da educação escolar, o aluno pode ampliar os conhecimentos cotidianos para um nível mais elaborado: o conhecimento científico. Considero, então, a escola como meio que pode ser organizado para o desenvolvimento do aluno, o qual visa à formação do pensamento teórico (DAVYDOV, 1988).

A escola, desse ponto de vista, é um elemento chave dos processos de humanização, pois é na interação com o outro e por meio de sua própria atividade que o sujeito aprende e se desenvolve. Os processos vividos fora da escola são, para a grande maioria das pessoas, aparatos da vida cotidiana (sobrevivência das pessoas) permeados de conhecimentos e conceitos cotidianos. A educação faz

parte da esfera da atividade humana não cotidiana¹⁰, diretamente ligada à produção e fruição das formas mais elaboradas da atividade. Por isso, a escola deve ter sempre uma atitude intencional para possibilitar a constituição de neoformações psíquicas (VYGOTSKI, 2006).

A maior parte dos métodos e teorias educacionais se baseia no princípio de que os conceitos científicos são absorvidos pelo processo de compreensão e assimilação (VYGOTSKI, 1995). No entanto, a formação de conceitos é um processo evolutivo. Quando a criança aprende uma nova palavra, por exemplo, esta é apenas uma generalização; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, a generalização - antes bem primitiva - vai evoluindo, condicionada pela experiência social ativamente vivida, até chegar ao conceito teórico.

Desta forma, é válido afirmar que o ensino direto de conceitos é infrutífero, ou seja, a repetição de conceitos pelo professor é uma verbalização sem muitos resultados para a aprendizagem. Um conceito não é simplesmente transmitido por alguém, ou por memorização e repetição (VYGOTSKI, 1995). As funções intelectuais adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento no período escolar. Ao ensinar um conhecimento científico à criança, será a experiência com esse conteúdo, bem como a mediação do adulto ou professor incidindo sobre aquilo que ele ainda não pode fazer sem a cooperação de alguém que possibilitará a apropriação dos conceitos.

Nas palavras de Dusavitskii (2014, p. 4) “[...] a escola é a primeira *instituição social regulada socialmente* com que a criança se depara. É precisamente por esta razão que o encontro com a escola é, na expressão de Leontiev, um evento extraordinário.” Foi nessa perspectiva que fui ao encontro da realidade escolar para compreender como esse “evento extraordinário” se manifesta, ou não, no trabalho com a cultura escrita. As observações realizadas, em uma escola municipal de Londrina, permitiram identificar as práticas destinadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

¹⁰ Utilizaremos este conceito de acordo com os estudos de Agnes Heller (1989).

2.1 OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

As observações foram realizadas no período de agosto de 2013 a novembro de 2014, totalizando 58 encontros com as turmas: 13 encontros no 1º ano, 11 no 2º ano, 13 no 3º ano, 11 no 4º ano e 10 encontros no 5º ano. Observei as três salas de cada turma, com exceção do 5º ano (em 2013) com duas salas e 3º ano (em 2014) duas turmas.

Segundo os relatórios de observação de 2013 e 2014, nas turmas há uma rotina em comum estabelecida pelas professoras. Após todos os alunos se acomodarem nos seus lugares, o 1º, 2º e 3º anos nomeiam as letras do alfabeto exposto acima do quadro, recitam os números e palavras escritas nos cartazes que ficam na parede da sala, organizam o calendário, verificam o ajudante, fazem uma oração e iniciam as atividades do dia. As turmas do 4º e 5º anos fazem uma oração e iniciam a rotina do dia.

Em todos os encontros de observação, pude perceber semelhanças nas propostas que envolviam a linguagem escrita entre as turmas. Desta forma, configurei estas propostas em um quadro por turmas:

Quadro 4 - Resumo das propostas sobre linguagem escrita nas turmas do 1º ao 5º ano observadas em 2013 e 2014.

<p>1º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sempre trabalharam em grupos. - Nomeação das letras do alfabeto. - Atividade de Tesouro das Palavras - Trabalho com letras, sílabas e palavras. - Produção de texto coletiva, individual, com gravuras. - Escrita da carta para a fada. - Jogo de alfabetização: palavras e letras. - Utilização de letra de forma em caixa alta. - Parede com muita escrita da professora. - Professoras contam muitas histórias. - Professora lê e interpreta os exercícios. - Cópia de textos. - Pintura de desenhos. 	<p>2º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alternam dias com trabalho em grupos e individuais. - Nomeação das letras do alfabeto. - Trabalho com letras, sílabas e palavras. - Produção de texto individual com tema estabelecido pela professora. - Uso de letra de fôrma em caixa alta. - Parede com muita escrita da professora. - Professoras contam histórias e retiram as palavras para escrita no cartaz. - Professora lê e interpreta as questões. - Cópia do quadro (textos e exercícios). - Leitura em voz alta: individual e coletiva. - Caderno de leitura. - Livro didático e professora como fonte de conhecimento.
<p>3º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho individual. - Leitura das letras do alfabeto. - Trabalho com letras, sílabas e palavras. - Produção coletiva, individual e com temas estabelecidos pela professora. - Uso da letra de fôrma em caixa alta até o mês de maio. A partir de então, de cursiva. - Cópia do quadro (textos e exercícios). - Leitura em voz alta, individual e coletiva. - Caderno de leitura. - Livro didático e professora como fonte de conhecimento. - Professora lê e interpreta as tarefas. - Caligrafia: treino do traçado da letra. - Diálogo com os alunos sobre hipóteses para a resolução de problemas. 	<p>4º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho individual. - Trabalho com composição de palavras e assuntos gramaticais. - Produção de texto: livre (tema livre, sem interferência na escrita), livre com supervisão (tema livre, mas com interferência na escrita) e com supervisão (tema dado, seguido de correção). Reescrita no caderno. - Letra cursiva, caligrafia. - Cópia do quadro (textos e exercícios). - Leitura em voz alta, individual e coletiva. - Caderno de leitura. - O livro didático e a professora são a fonte de conhecimento. - Professora lê e interpreta as atividades. - Professora conta histórias. - Trabalho com Culinária: receita.
<p>5º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho individual. - Trabalho com composição de palavras e assuntos gramaticais. - Produção de texto: artigo de opinião, narrativa, com tema estabelecido, tema livre. - Cópia do quadro (textos e exercícios). - Leitura em voz alta, individual e coletiva. - Caderno de leitura. - Professora lê e interpreta o texto. - Alunos expressam sua opinião. - Realização de experiência de ciências. - Alunos explicam como resolveram os problemas matemáticos. 	

Fonte: Da autora.

Descrevo no quadro as propostas desenvolvidas nas turmas, as quais são analisadas neste capítulo: o trabalho com as letras, sílabas e palavras; a leitura; a produção de texto; o trabalho com as normas linguísticas, o uso do livro didático e a resolução de problemas matemáticos.

2.1.1 O Trabalho com as Letras, Sílabas e Palavras

Nas turmas do primeiro e segundo anos as propostas observadas foram orientadas para a alfabetização, tendo como base o trabalho da soletração, ou seja, partindo dos nomes das letras, dos sons correspondentes às letras, depois famílias silábicas, palavras e, por fim, frases. Esta metodologia concebe a língua escrita como um código de transcrição de sinais sonoros em sinais gráficos. Ler é a sonorização da escrita, transformando os sinais gráficos em sinais sonoros. Em síntese, “o processo de alfabetização é a aquisição de uma técnica de codificação do oral (para escrever) e da decodificação da escrita (para ler).” (BARBOSA, 1994, p. 72).

Diariamente, os alunos dos 1º, 2º e 3º anos nomeavam as letras do alfabeto. As professoras solicitavam que as crianças verbalizassem o nome das letras – da letra A ao Z, ou do Z ao A. Algumas vezes pediam a leitura das vogais e depois das consoantes. Havia também o cartaz com as letras e as famílias silábicas que eram trabalhadas com as turmas. Na sala do primeiro ano presenciei a seguinte sequência de propostas:

A professora regente chega à sala, após a aula de jogos, cumprimenta os alunos, organiza o calendário e passa para ver quem fez a tarefa. Depois disso, passa tarefa no quadro para copiarem: “Escreva palavras com BRA, BRE, BRI, BRO, BRU”. Quem vai terminando leva o caderno para a professora ver. Depois que a professora corrigiu os cadernos de tarefa, todos nomearam as letras do alfabeto — primeiro as meninas, depois os meninos. A bandeira do Brasil estava exposta no quadro; uma aluna foi ao quadro e escreveu Bandeira do Brasil, a pedido da professora com a ajuda de todos. A professora explora as sílabas iniciais da palavra BRASIL (BRA) e as formas geométricas da bandeira: retângulo, círculo, losango, comparando as formas com outros objetos da sala: a mesa, o armário, folha sulfite, a porta, cortina, espelho, papel Kraft. Sinal do intervalo (Relato de observação 1º ano – 03/09/14).

Segundo a teoria histórico-cultural, uma das funções da escola é promover o encontro dos alunos com a cultura, para que eles se apropriem dos instrumentos criados pela sociedade. Leontiev (1978a) acentua que o ser humano é um ser de natureza social, o que significa dizer que suas qualidades humanas - as capacidades, as habilidades e as aptidões, ou, em outras palavras, sua inteligência e personalidade - são aprendidas (LEONTIEV, 1978a).

Afirmar que o ser humano é um ser social não significa desconsiderar sua natureza biológica, pois ele é um ser vivo que pertence à natureza. Diferentemente dos animais que realizam suas atividades para se adaptar à natureza (OLIVEIRA, 2010), o ser humano - embora também seja um animal - desenvolve atividades que rompem com a simples adaptação ao ambiente, tornando-se, assim, sócio-histórico, apropriando-se dos instrumentos culturais e dando-lhes objetivos. Em outras palavras, o animal adapta-se à natureza para perpetuar sua espécie, sempre repetindo o que as gerações anteriores fizeram. Já o homem adapta-se à natureza dando-lhe um sentido sócio-histórico ao transformar a natureza e a si próprio (LEONTIEV, 1978a; MELLO, 2000; OLIVEIRA, 2010).

Assim, o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as relações sociais que vivencia, com o acesso à cultura criada e transformada pelas gerações precedentes (LEONTIEV, 1978a). Aprende nas relações sociais a usar a cultura histórica e socialmente produzida e, nesse processo, se apropria das qualidades humanas criadas (MELLO, 2000).

A cultura é um produto da vida e da atividade social do ser humano (VYGOTSKI, 1995), isto é, o homem é criador, transforma a sociedade e transforma a si mesmo. Nas palavras de Mello (2008, p. 86):

Ao criar a cultura humana — os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens —, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana.

A tudo aquilo que os seres humanos foram criando e criam ao longo da história, ou seja, o conjunto de todas as coisas materiais (instrumentos de trabalho, objetos, máquinas, dentre outros) e não materiais (hábitos, costumes, língua, conhecimentos), chamamos de cultura. Ao se apropriar dos instrumentos criados

pela humanidade, o ser humano produz novos instrumentos para sua sobrevivência e, por meio dessa apropriação, se objetiva, criando novas necessidades, novos conhecimentos e novos instrumentos (LEONTIEV, 1978a; MELLO, 2000; OLIVEIRA, 2010). A existência desses novos instrumentos torna-se possível pela atividade criadora e produtiva do homem.

A cultura humana é constituída de objetos criados pelos homens, como também as habilidades, as aptidões e as capacidades para utilizar este conjunto de instrumentos que se encontram postas, ainda que não dadas, nesses instrumentos. Nas palavras de Marx (1962, p. 126):

Todas as suas relações com o mundo — ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar — em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana.

Cada ser humano que nasce, está rodeado por instrumentos criados pela humanidade. Neles estão inseridas as habilidades, aptidões e capacidades das quais os seres humanos que aprendem a forma socialmente adequada de uso desses instrumentos se apropriarão (VYGOTSKI, 2001). Dessa forma, o ser humano depende da aprendizagem, do conhecimento e da utilização da cultura acumulada para ser um ser humano (LEONTIEV, 1978a). Mello (2000, p. 140-141) ressalta que “[...] os objetos da cultura só fazem sentido quando aprendemos seu uso social - e só pode ensinar o uso social das coisas quem já sabe usá-las.”

O exemplo da sequência de propostas do primeiro ano, antes relatado, demonstra que a metodologia utilizada pela professora exalta o conhecimento e o domínio do código de representação da língua e não a preocupação com a apresentação da cultura escrita. O importante, neste caso, é o conhecimento das letras, dos seus respectivos sons e a composição da família silábica para, posteriormente, saber compor palavras, frases e textos. Arena, Arena e Santos (2011) alertam, ainda, para outro problema no ensino da técnica da escrita tal como se vê na escola hoje, quando a ênfase recai sobre a aprendizagem da relação entre som e letra: a questão da função da letra, que “não é ensinada pelo docente nas ações pedagógicas costumeiras, porque se trata de um conceito abstrato, de difícil

apreensão por quem ensina e por quem aprende.” (ARENA; ARENA; SANTOS, 2011, p. 70).

A tarefa que foi dada aos alunos revela o trabalho com as famílias silábicas. Em setembro de 2014, a professora do primeiro ano iniciou o trabalho com as famílias silábicas BRA, CRA, DRA, FRA. Aproveitando a semana da Independência do Brasil, a professora explorou a palavra Brasil destacando a primeira sílaba (BRA). Era uma prática comum entre as professoras apresentarem uma sílaba relacionando-a com datas comemorativas, o contexto histórico ou personagens de uma história.

Podemos mencionar outro exemplo desta prática, que era intitulada de “Saquinho do Tesouro” na sala:

O tesouro desta turma é um saquinho feito de TNT que possui algumas fichas com palavras escolhidas pelos alunos, as quais a professora escreve nas fichas¹¹. A professora chama os alunos individualmente e pergunta: “Qual a palavra que você quer aprender hoje?” A criança responde: “moeda”. Ela escreve a palavra para o aluno com letra de fôrma caixa alta em um quadrado de papel e pergunta se o aluno quer aprender com letra cursiva também. Se o aluno responde que sim, ela escreve a palavra. Os alunos voltam para a carteira, copiam a palavra, desenham o objeto e depois guardam no saquinho colorido. Uma criança se aproxima de mim e pergunta: “Quantos dias você vai ficar aqui?” Respondo: “4 dias” e aproveito para perguntar: “O que é o tesouro?” “São palavras que a gente quer aprender, daí a tia escreve no papel e a gente vai guardando no saquinho.” Continuo o diálogo: “E depois você lê todas as palavras do saquinho?” “Ah, às vezes”, responde a aluna. A professora explica a intenção do tesouro e ressalta que pede para os alunos lerem as palavras do saquinho em casa. Por exemplo: cavalo. Ela pergunta ao aluno “Por que você quis essa palavra?” Alguns respondem: “Porque sim”. A professora explica que as crianças estão espertas com a escolha das palavras. Elas querem aprender as quatro palavras básicas que caem na prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), são elas: BOI, VACA, CAVALO, BICICLETA (Relato de observação 1º ano – 06/06/14).

Esta prática pode gerar na criança a ideia de que o motivo para escrever deve responder a uma necessidade avaliativa imediata, distanciando-se do significado da prática cultural da escrita. No trabalho com o “Saquinho do tesouro”, o aluno

¹¹ O tesouro é uma proposta didática que “[...] consta de uma caixa onde cada aluno tem escritos os nomes de pessoas, de animais ou objetos que lhes são mais importantes. A professora dispõe de um certo tempo para que, periodicamente, cada aluno lhe fale das palavras que ele quer pôr no seu tesouro. O tesouro, sendo seu, pode ser consultado quando ele precisar para saber como se escrevem aquelas palavras, pode copiá-las, pesquisá-las.” (GROSSI, 1990, p. 37).

acumula palavras no saquinho, o que não significa que ele aprendeu a ler e escrever estas palavras. As crianças copiam e desenham o que a professora escreveu. Elas podem até decifrar a palavra em outro momento, o que não significa, entretanto, que saberão escrevê-la em outro contexto, ou, ainda, identificá-la. A palavra por si só é um sinal, como alerta Bakhtin (1990), e não é o reconhecimento do sinal que levará à compreensão da palavra. A objetivação do significado das palavras se dá em enunciados (BAKHTIN, 1990). Por exemplo, a leitura da palavra “árvore”, isolada de um enunciado, como vimos no “Saquinho do tesouro”, é só um sinal. A criança diz “árvore”. Ao ver esta palavra, está apenas decodificando. A palavra “árvore” pode até ter um possível significado, no entanto só terá sentido quando a criança compreendê-la em um contexto.

Outras propostas foram observadas, como: “*escreva 10 palavras que se iniciam com a letra G* (Relato de Observação – 2º ano – 12/03/14)” e também revelam a fragmentação do ensino da linguagem escrita. Retomando Vygotski (1995), a aprendizagem da linguagem escrita vai muito além do simples domínio do código de representação da língua. Quando ensinamos as letras às crianças, não ensinamos a linguagem escrita. A linguagem escrita – leitura e produção – implica o emprego da língua viva, é um objeto da cultura humana e não um amontoado de sinais (BAKHTIN, 1990; VYGOTSKI, 1995).

Algumas professoras do primeiro e segundo anos utilizavam os sons das letras, com o intuito das crianças reconhecerem com “qual letra” se escrevia a palavra solicitada, ou adivinharem o nome do crachá dos alunos:

No início da aula a professora distribui os crachás para as crianças. E, para distribuí-los, a professora faz o som da primeira letra do nome para que os alunos adivinhem de quem é. Caso tenha mais de um aluno com a mesma letra, a professora reproduz o som da segunda letra do nome. Os alunos adivinham de quem é o crachá pela identificação do som feito pela professora (Relato de observação 1º ano – 22/09/14).

As crianças adivinhavam o nome do crachá, porém a identificação dos nomes não significa que elas saibam realmente ler e escrever tais palavras. Bajard (2006) contesta a elaboração e a defesa do método fônico em um relatório oficial solicitado pela Câmara dos Deputados. O autor pontua que as etapas da metodologia fônica:

[...] vão dos grafemas até o sentido, passando sucessivamente por sua transposição em fonemas, pela identificação da palavra, pelo domínio da frase e do texto. Nessa necessidade de extrair a 'pronúncia' antes 'do sentido', de 'decodificar' a palavra antes de compreendê-la, de dominar o sistema alfabético antes de atingir a compreensão, sempre a abordagem do sentido é relegada a uma fase posterior (BAJARD, 2006, p. 12).

Assim, a insistência no ensino de letras não desperta a necessidade de ler ou de produzir um texto com sentido, uma vez que não se relaciona com a linguagem viva, sua compreensão não é automática, nem se dá somente pela decifração dos códigos (BAJARD, 2006).

Segundo a perspectiva histórico-cultural, é na relação que as crianças estabelecem com a linguagem escrita, por meio das outras pessoas, que constroem para si um conceito sobre a escrita. O que a escrita significará pessoalmente para o aluno dependerá do sentido que aprendeu a atribuir a esse objeto. Esse sentido é, pois, condicionado pelo modo como a escrita é inicialmente vivida pela criança (MELLO, 2010b).

Trabalhar com os sons das letras, com os fragmentos da escrita e com seu aspecto técnico na escola, empobrece a apropriação da linguagem escrita, uma vez que não destaca a sua função social. Bakhtin (1990) alerta que a unidade mínima da enunciação é o texto e não as letras. A criança precisa ter consciência da função comunicacional das letras. Não apenas a de representar a correspondência grafema-fonema, mas a de participar da construção dos sentidos dos enunciados, da comunicação e da expressão. Nas palavras de Mello (1999, p. 22) "ler apenas para aprender a ler e escrever para aprender a escrever configuram-se como fazeres que podem fazer sentido para o adulto que ensina, mas não para a criança que está sendo introduzida ao mundo da escrita."

Escrever as letras foi uma prática que observamos em trinta e nove atividades, durante o período em que ficamos nas turmas do 1º, 2º e 3º anos (conforme quadro da página 102). A apresentação do que deveria ser a cultura escrita não acontece, apenas a escrita de letras e sílabas. O alfabeto está presente nos cadernos como exercício diário de escrita e nas paredes das salas. Soletrar ainda aparece como objetivos para algumas turmas e a cópia de letras, de sílabas, de palavras soltas e do cabeçalho é tarefa diária. Parece que, mesmo que as cartilhas estejam abolidas, elas continuam presentes nas tarefas escolares. Ao que

tudo indica, para esses professores, a aprendizagem da escrita é garantida ao estabelecer-se a relação entre som e letra. Daí a preocupação com a escrita correta das letras em separado, com formação de sílabas e palavras no caderno de classe ou caligrafia, como podemos exemplificar:

As crianças foram terminando e pegando o caderno de caligrafia que estava na mesa da professora. A professora alerta que era preciso treinar bastante para escrever com letra cursiva bonita. Entrega o caderno e alerta os alunos sobre o capricho. No caderno há palavras aleatórias, letra da música A Casa (“era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada...”) e nome completo do aluno. A professora caminha olhando a letra dos alunos e diz que a partir do mês de maio todos farão “letra de mão”. (Relatório de Observação – 3º ano – 15/04/14).

O treino da letra não leva à compreensão do sentido da linguagem escrita. Nos anos iniciais do ensino fundamental presenciamos propostas que iniciam a apresentação/ensino da escrita com foco na técnica e na habilidade motora. Nesse âmbito, é corrente a crença de que escrever utilizando somente letras de fôrma em caixa alta e só posteriormente a letra cursiva é condição para a aprendizagem. Chegar a escrever com letra cursiva torna-se o objetivo maior do professor, dos alunos e expectativa dos pais. É parâmetro de aprendizagem; tem hora para acontecer. Ao escrever palavras com letra cursiva, o aluno ganha um novo ‘status’ na sala de aula. Durante as entrevistas alguns alunos do primeiro e segundo anos, fizeram questão de ressaltar: “eu já escrevo com letra de mão”. Essa concepção de escrita que valoriza o tipo de letra se expressa pela preocupação comum aos alunos na escola: “com que letra eu escrevo?”¹² Enquanto isso, estudos sobre a apropriação da escrita têm mostrado que a questão central envolvendo sua apropriação pelas novas gerações é “para quê se lê e se escreve?”.

Há um mito acerca do tipo de letra que se inicia na alfabetização: primeiro ensinamos as crianças a escrever e ler utilizando a letra de forma caixa alta e, posteriormente, a letra cursiva. Dialogando informalmente com as professoras da escola sobre o *porquê da letra de forma em caixa alta no início da alfabetização*, ouvimos que a letra de fôrma maiúscula é mais fácil para as crianças traçarem. Algumas professoras relataram que apresentavam também a letra cursiva aos

¹² Parte desta análise está no artigo “Com que letra eu escrevo? Relevância das técnicas e o empobrecimento da função social da escrita”, Andreia M. C. Lugle e Suely A. Mello, em avaliação na Revista Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

alunos, mas, inicialmente usavam letra de fôrma em caixa alta, como o exemplo do jogo que foi aplicado para os alunos do primeiro ano:

As crianças voltam do intervalo e colam a produção de texto no caderno. A professora distribui umas fichas em um envelope. Um responsável pelo grupo distribui igualmente as fichas entre os alunos. No envelope há fichas com figuras, fichas somente com as iniciais das figuras, com a palavra escrita com letra de fôrma caixa alta e escrita com letra cursiva. O objetivo do jogo é formar as fileiras (conforme figura nº 01) compondo as figuras, letras e palavras. Todas são palavras referentes à Copa do Mundo. Cada criança tem a sua vez de colocar uma ficha no espaço correspondente. Ganha quem terminar primeiro as fichas da mão. Os alunos brincam e aqueles que não conseguem relacionar qual a posição ou qual ficha colocar, os amigos do grupo ajudam. Eles identificam as palavras com os dois tipos de letras. Alguns alunos usam como estratégia memorizar as palavras, outros identificam as letras iniciais da figura correspondente (Relato de observação 1º ano – 06/06/14).

Figura 1 - Jogo das palavras



Fonte: Da autora.

A preocupação central desta proposta não está pautada na compreensão da escrita pelo aluno, e sim, no ensino da relação som/letra. No entanto, conforme a lei genética geral do desenvolvimento (VYGOTSKI, 1995), a forma como a escrita é apresentada possibilita a compreensão do que seja a escrita pelo aluno. Faz atribuir

à escrita um valor e um sentido que vai, de certa forma, orientar a partir daí sua relação com esse objeto da cultura (MELLO, 2010b). Ao longo de toda a minha trajetória profissional e, ainda hoje, vejo a preocupação dos pais e professores com o aprendizado da grafia de letras, sílabas e palavras isoladas. Isso expressa a prioridade dada à habilidade gráfica e ao domínio da técnica da escrita no momento inicial de apresentação da escrita aos alunos. Segundo Vygotski (1995, p. 183), isso se explica pelo fato de que “a pedagogia prática, apesar da existência de numerosos métodos de ensino da leitura e da escrita, não elaborou, ainda, um sistema de ensino da linguagem escrita suficientemente racional, fundamentado científica e praticamente”.

O uso da letra de fôrma em caixa alta, a aprendizagem do alfabeto, os treinos de escrita de letra e a cópia de exercícios foram observadas como as ações essenciais no processo inicial da alfabetização escolar. A cópia — de textos, exercícios, palavras e letras — está presente em todas as turmas do 1º ao 5º ano. Das 179 propostas que foram observadas envolvendo a linguagem escrita, trinta e oito se deram por meio de cópia (ver quadro da página 102). Das trinta e oito propostas, destacamos três que revelaram que os alunos não gostavam de copiar:

A professora recolhe o caderno de tarefa, distribui o caderno de Matemática e diz que hoje eles resolverão problemas. A reação de alguns alunos é: “Ai que chato!” (aluno A), “Pra que?” (aluno B), “Vai ter que copiar?” (aluno C). A professora responde que sim e alguns exclamam: “Ah, que chato!” (Relatório de Observação - 2º ano - 31/10/13).

Após uma produção coletiva registrada pela professora no quadro, esta distribui os cadernos de produção e as crianças copiam do quadro. Eles não prestam atenção; alguns conversam e nem iniciam a cópia, outros se levantam do lugar. Há alunos que pulam palavras ao longo da cópia das frases. A professora pede para que os alunos que ainda não iniciaram a cópia se sentem perto de mim para cessarem a conversa e copiarem. Acompanho a cópia e no final um deles diz: “Tia, obrigado por me ajudar!” Na verdade fui só acompanhando a cópia dele. (Relatório de Observação – 3º ano – 16/05/14).

Após corrigir a cruzadinha, a professora passa outro exercício no quadro e as perguntas surgem: “Vamos ter que copiar?” (aluno X), “Eu não quero escrever.” (aluno F), “Eu também não quero copiar!” (aluno I). (Relatório de Observação - 2º ano - 11/11/13).

Os alunos expressavam que não gostavam de copiar as coisas do quadro. No primeiro relato, as crianças copiaram os dois problemas de Matemática. Alguns perderam a sequência da cópia, outros copiaram palavras erradas e, no geral, demoraram a finalizar. A professora esperou quase todos da turma terminarem a cópia para ler os problemas. O objetivo da professora, que era a resolução dos problemas, fica em segundo plano, pois os alunos, cansados, não prestam atenção na explicação e nem na solução dos problemas. O fato se repete no segundo relato, ou seja, após os alunos terem participado da produção coletiva, a cópia passa a ser apenas uma ação de registro que os alunos não consideravam como aprendizado, conversando sobre outros assuntos e discutindo com a professora de tanto ela lhes chamar a atenção. Outros copiavam rápido e/ou pulavam palavras; enfim, uma proposta que se iniciou com o objetivo de produzir um texto coletivo terminou em cópia. Neste caso, a cópia foi uma ação pedagógica sem sentido, que não acrescentou desenvolvimento significativo ao aluno, apenas desenvolvimento motor.

Segundo Luria (1988), o aluno pode ter a habilidade motora e conhecer a técnica para escrever, como ensinado na escola, fazendo a associação entre som e grafia das letras, sem, contudo, compreender o processo de escrita. Durante as observações, verifico que a ênfase do ensino da escrita é pautada no domínio das técnicas, como analisaremos posteriormente. O domínio da técnica da leitura e escrita é, certamente, essencial ao processo de apropriação da cultura escrita, como lembra Luria (1988). As letras tornam nossa comunicação eficiente e compreensiva. Entretanto, é essencial discutir qual caminho deve ser adotado para chegarmos ao domínio da técnica, dada a complexidade do objeto a ser apropriado e considerando-se as formas como as crianças aprendem nas diferentes idades.

Se o aluno considerar que escrever é copiar letras, muito provavelmente, quando se defrontar com um texto, buscará nele as letras. Com isso, não entenderá o que leu, pois no texto estarão ideias e informações e não letras, sílabas ou palavras (MELLO, 1999). Deste modo, o tempo gasto com o treino de escrita não serviu para avançar seu desenvolvimento cultural. Nem poderia, pois, conforme Vygotski (1995), o ensino da linguagem escrita é muito complexo, envolve muito mais do que a técnica. O autor critica que o aspecto técnico da escrita ocupa o tempo da criança na escola, ficando a linguagem viva em segundo plano.

As práticas observadas nas salas do 1º, 2º e 3º anos, no período de alfabetização, anunciam a concepção de que para se aprender a linguagem escrita é

essencial dominar a técnica de escrita, isto é, é necessário aprender a relacionar as letras aos sons que lhes correspondem. Por ser considerado o elemento essencial, a escrita é apresentada por meio do alfabeto e dá-se a ele toda a ênfase. Essa concepção enfatiza o domínio da técnica antes de criar na criança um motivo para a escrita.

Em lugar de inserir as crianças no mundo da cultura escrita com o objetivo de criar nelas a compreensão do que seja a linguagem escrita como instrumento cultural e dar-lhes um motivo para usá-la que seja coincidente com sua função social (MELLO, 1999), nas situações observadas a preocupação era ensinar a técnica. Esse procedimento tradicional de trabalho com a leitura e a escrita, que se estruturou com base nas cartilhas, não desapareceu com elas. Permanece o procedimento, uma vez que permanece a compreensão de que se pode simplificar um processo que é complexo ao se apresentar às crianças uma letra de cada vez e garantir que ela memorize a relação entre som e grafia de cada letra. Nesse contexto, valoriza-se a leitura como soletração e a escrita como descoberta letra a letra da composição da palavra.

No início do contato de muitas crianças com a linguagem escrita está o desafio de memorização da relação entre som e letra, conhecimento do alfabeto, articulação das letras para se pronunciar sílabas, palavras e pequenos textos que, ainda que gramaticalmente corretos, não concretizam o desejo de compreensão e expressão das crianças.

2.1.2 A Leitura

Tradicionalmente, acredita-se que ensinar o ato de ler é ensinar a pronunciar bem as palavras, considerando que a compreensão seria conquistada naturalmente durante a verbalização do texto. Porém, a leitura consiste em “passar dos elementos isolados ao sentido do todo¹³” (VYGOTSKI, 1995, p. 199, tradução nossa), destacar o significado e compreender a mensagem do autor. Portanto, assim como na escrita, o domínio da técnica e da habilidade motora deve ficar em segundo plano na aprendizagem; na leitura, a pronúncia das palavras não é o foco principal.

¹³ No original: “[...] pasar de los elementos aislados al sentido del todo” (VYGOTSKI, 1995, p. 1999).

Segundo Arena (2010), o professor deve ensinar o ato de ler - o modo como o leitor deve agir — e no processo deste ato cria-se a leitura. O autor acrescenta que “a leitura somente ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer.” (ARENA, 2010, p. 243). A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação, dada pela compreensão do que se lê. Porém, ainda há uma crença de que a produção do sentido do texto se realiza pela pronúncia das palavras. De acordo com essa crença, quem fala automaticamente compreende o que está sendo pronunciando. Nas práticas de leitura observadas nos anos iniciais, percebe-se a ênfase no reconhecimento sonoro das letras, na pronúncia adequada das palavras e no ritmo exigido dos alunos.

Nas observações, pude presenciar por dezenove vezes a prática da leitura. Frequentemente, as leituras eram em voz alta. Um aluno começava e o outro continuava. No final, havia sempre uma leitura e interpretação da professora para a turma, de tal modo que as crianças apenas oralizavam o texto com a preocupação maior de pronunciar corretamente as palavras grafadas. Nas salas do segundo ano, priorizavam-se momentos de leitura em voz alta, coletiva ou individual. Destacamos um desses momentos:

A professora dá um texto do livro didático de Português e pede para as crianças lerem “somente com os olhos”. Percebo que algumas até iniciam a leitura, mas desistem; outras nem tentam ler. Depois de um tempo, a professora solicita a atenção e lê o texto junto com as crianças, em voz alta. A leitura não funciona. Uns lêem na frente, outros só balbuciam; mas terminam a leitura. Logo após, uma leitura por fila é feita. Enquanto uma fila de alunos lê, os demais conversam. Após a tentativa de leitura do texto, ela dialoga com os alunos sobre o tema “As diferentes raças”. A professora explora oralmente o que são raças e quais as raças representadas ali na sala. (Relatório de Observação - 2º ano - 28/10/13).

Essa tentativa de leitura em voz alta, junto com a professora e depois por fila, não acrescentou à turma informações sobre o assunto do texto “As diferentes raças”. Uns lêem à frente da professora, outros sem ritmo e outros, ainda, demonstram dúvidas quanto a algumas palavras pronunciadas. A leitura por fila ou por trecho amplia a fragmentação do assunto abordado pelo texto. Ler em voz alta não desperta o interesse nem a necessidade de compreensão, considerando-se que ler é extrair o sentido do texto (BAJARD, 2006).

A língua, considerada somente um sinal, não terá valor linguístico (BAKHTIN, 1990). Um aluno pode pronunciar rapidamente, sem ter compreendido os significados, pois na leitura em voz alta pode haver somente a sinalidade, como afirma Bakhtin (1990). Neste sentido, a leitura em voz alta (coletiva ou individual) torna-se pronúncia de palavras sem sentido. Vygotski (1995, p. 198, tradução nossa) ressalta que “a vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura, as reações verbais atrasam a percepção, travam a percepção, fracionam a atenção¹⁴”. Por isso é difícil dizer o que se entendeu imediatamente após ler-se o texto em voz alta, pois na maioria das vezes o leitor só realizou a locução sem ler em sua essência.

O segundo momento que narramos também exemplifica o treino das pronúncias das palavras:

A professora verifica quem trouxe o caderno de leitura. Então, autoriza quem quiser a ir à frente da turma para fazer a leitura do texto que foi como tarefa (todos os alunos possuem um caderno de leitura e uma vez por semana os alunos levam trechos ou partes de um texto para treiná-la) em voz alta. Três alunos leram o texto para a turma, numa leitura ainda silabada. Durante essa leitura, os amigos não prestam atenção (Relatório de Observação - 2º ano - 17/03/14).

Nas palavras de uma professora, o objetivo do caderno é estimular a leitura e avaliar a pronúncia (ou ausência desta) dos textos fornecidos, e com que grau de dificuldade isso se dá. A utilização dessa metodologia afasta a possibilidade de se alcançar o objetivo desejado, ou seja, o domínio da leitura. O que se pratica em sala de aula como estímulo para a leitura, com a intenção de melhorar a entonação, o ritmo e identificar-se dificuldades, é nada mais que pura oralização, porque falta a compreensão do sentido da comunicação, a qual não provém, necessariamente, de uma simples leitura em voz alta. Pude presenciar o treino da leitura em todas as salas, com exceção do primeiro ano, e, em todas elas, a leitura em voz alta foi exigida. Em algumas turmas, a professora solicitava aos alunos a cópia do texto. Além de treinar a leitura do texto, exercitavam a cópia. Um menino, ao receber o caderno de leitura comentou com o amigo: “se o caderno é de leitura por que precisamos copiar o texto? Que chato!” (Relatório de Observação – 3º ano – 14/05/14).

¹⁴ No original: “La vocalización de los símbolos visuales dificulta la lectura, las reacciones verbales retrasan la percepción, la traban, fraccionan la atención” (VYGOTSKI, 1995, p. 198).

A leitura em voz alta de fragmentos dos textos propostos no caderno de leitura permite apenas a pronúncia do texto lido, revelando a capacidade ou não de decodificação do aluno. Não servirá como estímulo para a leitura, como explica a professora sobre o objetivo do caderno. Ler é chato para os alunos porque não compreendem o sentido para esta ação, já que eles praticam a leitura como mais uma exigência escolar. Em momentos esporádicos de observação, foi possível ouvir expressões dos alunos que comprovavam que o objetivo não estava sendo alcançado:

Quem vai terminando a produção, entrega o caderno e pega um livro da caixa para ler na carteira. Um dos alunos entrega a produção e não pega o livro. A professora diz: “Pega um livro.” “É chato.”, responde o aluno. A professora insiste: “O que é chato: ler ou os livros?” Ele responde: “Os dois.” Volta para a carteira sem o livro. (Relatório de Observação - 5º ano - 31/10/14).

Após correção, a professora faz uma enquete: “Quantos alunos pegaram livro na biblioteca?” A maioria levanta a mão. A professora continua: “E quem realmente lê o livro?” Poucos levantam a mão e muitos expressam um sorriso denunciando que não lêem. Dois alunos falam que nem pegam livro porque não vão ler. Outra aluna verbaliza que antes ela não lia, depois começou a se interessar e sua mãe disse que ela está bem melhor. A professora ressalta a importância da leitura, e diz: “é um treino, amplia os argumentos, melhora a escrita.” Olha para mim no fundo da sala e diz: “Você viu? Pegam livro só para cumprir uma ordem.” (Relatório de Observação – 5º ano – 20/10/14).

Para Bakhtin (1990), o texto é um evento dialógico, um elemento da comunicação verbal. “Ler é chato”, nas palavras do aluno do 5º ano, porque ele não foi apresentado ao texto como evento dialógico. “A grande diferença está na atitude de ensinar a ler” (ARENA, 2010, p. 244), ensinar a atitude de leitor para que este atribua um sentido para a sua aprendizagem. E o meio (VYGOTSKI, 2010) constituído pela cultura escrita contribuirá para “colocar em prática atitudes do ato de ler que indiquem para a criança a intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana.” (ARENA, 2010, p. 242). Caso contrário, os alunos continuarão pegando livro na biblioteca somente “para cumprir uma ordem”. A essência da leitura é compreender a intenção de comunicação de quem escreve o texto. A essência do processo de ensinar a ler é dar a saber o porquê do ato de ler, é criar a necessidade de ler o

mundo ao seu redor e não treinar palavras ou melhorar o ritmo da leitura (ARENA, 2010; BAJARD, 2002).

Nesta perspectiva, o que tem acontecido, não aconteceria, ou seja, os alunos não demonstrariam tanta dificuldade quando precisassem interpretar algum texto ou responder a algumas questões, como pontuam verbalmente algumas professoras: “Os alunos não sabem interpretar”; “Eles não sabem o que leem”. Um dos motivos que pode ser apontado para justificar o fato de os alunos terem dificuldades para interpretar um texto é a forma como os professores conduzem as propostas que envolvem a sua compreensão. Eis o exemplo de duas situações em que as professoras exerceram o papel de sujeito da leitura:

O ajudante do dia distribui o livro de Ciências e o tema que estão estudando é “O corpo percebe o ambiente e os cinco sentidos”. A professora fala sobre o assunto, comenta sobre a importância dos cinco sentidos e lê o que está no livro. Depois que fala sobre o tema, cada aluno lê uma frase do texto que está no livro em voz alta. A professora lê as questões para as crianças responderem. Então, solicita que as crianças façam o exercício proposto no livro sobre a audição e o tato. (Relatório de Observação - 2º ano - 19/02/14).

A professora distribui uma folha com o texto intitulado “Bicho nojento é jantar delicioso”. Os alunos leem o texto silenciosamente e, na sequência, a professora lê para a turma. Os alunos colaboram, narrando histórias parecidas com a do texto. Um deles conta que, no exército, os soldados comem lagarto para não morrerem. O texto também fala sobre o medo de animais peçonhentos. A professora interrompe a leitura e pergunta: “Vocês têm medo de quê?” Os alunos levantam a mão e falam sobre o medo de barata, aranha, sapo, leão. A professora finaliza a leitura lendo o autor e ano do texto, e pergunta quanto tempo faz que o texto foi escrito (2014 – 1993); também lê as perguntas. Os alunos resolvem e a professora confere as respostas no quadro. (Relatório de Observação - 5º ano - 26/11/14).

Em muitas situações observadas nas salas de aula, é o professor quem comenta o texto para os alunos, como se as crianças aprendessem apenas ouvindo os comentários. A percepção inicial é a de que alguns professores não acreditam que as crianças sejam capazes de interpretar, escrever e criar. Tudo é muito bem explicado ao aluno, sem que ele tenha o exercício de pensar, de opinar ou criar sobre o que está sendo proposto. É uma concepção equivocada pensar que, assim, está se facilitando a aprendizagem. Os alunos não aprendem pela visão ou pela audição: aprendem pela vivência, pela inserção no mundo, pela sua participação

ativa, pelo contato com as formas mais elaboradas da cultura (VYGOTSKI, 1995). O bom leitor é aquele que sabe atribuir sentido àquilo que lê. Nas palavras de Leontiev (1978b, p. 167),

O sentido consciente, psicologicamente concreto, é criado pela relação objetiva, que se reflete na mente do homem, daquilo que o impulsiona a agir com aquilo para o qual está orientada sua ação como resultado imediato desta. Em outras palavras, o sentido expressa a relação do motivo da atividade com a finalidade imediata da ação.¹⁵

O aluno fica condicionado a ouvir e alguém interpretar por ele, não exercitando a capacidade de ler e atribuir sentido. Nos dois relatos, temos as professoras como sujeitos da atividade; são as responsáveis pelos comentários dos temas e das questões que os alunos devem responder. No relato sobre o ensino de Ciências, há, também, a ausência de participação dos alunos. A professora lê o texto e explica as informações, e, em seguida, os alunos respondem as perguntas do texto, sem verbalizar o que sabem sobre o assunto, sem explanar a percepção delas sobre a importância dos cinco sentidos. No relato sobre os bichos nojentos, a professora provoca uma participação dos alunos, ainda de forma muito tímida, uma participação sobre as opiniões dos alunos que gera um diálogo paralelo ao tema do texto.

Após a leitura e comentários dos temas pelas professoras, os alunos respondem a questões interpretativas. Seria mais produtivo se o texto fosse entregue para a leitura dos alunos com o desafio de criação de um texto que relatasse experiências vividas com bichos mais nojentos que os relatados no texto. Assim, o aluno leria o texto com uma intencionalidade, uma finalidade (ARENA, 2010). Em geral, a professora ou os alunos fazem a leitura e depois respondem às questões. Essa leitura pode ter sido realizada em voz alta coletivamente, o que, como já mencionamos, não gera a compreensão do sentido do texto automaticamente; os alunos vão para as perguntas sem saber o assunto, nem para quê responder, e por isso dizem: “eu não entendi”. E a professora insiste: “leia de

¹⁵ No original: “Un sentido consciente concreto – desde el punto de vista psicológico es creado por las relaciones objetivas que se reflejan en la cabeza del hombre, de aquello que lo impele a actuar con respecto a lo que su acción este dirigida en forma de resultado directo de la misma. En otras palabras, el sentido expresa la relación del motivo de la actividad respecto al objetivo directo de la acción” - Trad. Stela Miller - Docente do Programa de pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – *Campus* de Marília. Setembro de 2014 – para fins pedagógicos.

novo”, como observado em várias salas de aula. O aluno lê a pergunta ou oraliza o texto novamente, mas, como não compreendeu o assunto do texto, não há diferença: ele continua com a dúvida.

Segundo Mello (2000, p. 140-141), “o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela irá conhecer [...], a sua ação é de suma importância para dirigir intencionalmente o processo educativo”. O educador não faz pelo aluno e nem para o aluno: faz com o aluno. Ele auxilia nas tarefas que o aluno ainda não tem condições de realizar sozinho, atuando como parceiro mais experiente, promovendo situações de aprendizagem que vão atuar na zona de desenvolvimento iminente do aluno (MELLO, 2000; VYGOTSKI, 2006). A atuação do parceiro mais experiente é essencial para que o aluno compreenda o que ainda não é capaz de fazer sozinho, o que implica ato colaborativo e não substituição na atividade (VYGOTSKI, 1995).

Sabemos que “para garantir que o processo de ensino impulsione ao máximo o desenvolvimento da criança precisamos conhecer também as especificidades do desenvolvimento das crianças.” (MELLO, 2000, p. 145). Conhecer o nível de desenvolvimento dos alunos é condição para se planejar as atividades e atuar como mediador desse desenvolvimento. O processo de aprendizagem é sempre colaborativo (VYGOTSKI, 1995), ou seja, é resultado da ação entre aquele que aprende e um parceiro mais experiente. Demonstraremos uma situação em que ocorreu um momento de troca de experiências entre alunos:

Enquanto a professora escreve o cabeçalho no quadro, uma menina vê a sua colega colocar a data no caderno. Alerta-a dizendo que ela estava desenhando o número 9 com movimento não padrão e desenha os contornos para que sua colega veja como se faz. A amiga observa e corrige o número no seu caderno (Relato de observação 1º ano – 02/09/14).

Essa atitude demonstra que a amiga era a pessoa mais experiente no desenho do número nove e pôde colaborar com a aprendizagem da aluna que estava equivocada com o movimento padrão do número. Os alunos do 1º ano trabalhavam em grupos, facilitando a interação entre eles. A aluna viu o “equivoco” da amiga porque estava próxima dela. O trabalho em grupos beneficia a interação entre os alunos. Há maior possibilidade de troca de ideias, socialização de conhecimentos, ajuda do parceiro mais experiente, enfim, possibilita a relação mais

próxima com o outro. Segundo Vygotski (1995), aprende-se o uso social dos instrumentos pela experiência social, ou seja, antes da função social do objeto ser interiorizada pelo indivíduo, ele precisa de experimentação sob a forma intersíquica (entre as pessoas), para, posteriormente, assumir a forma de atividade intrapsíquica (individual). De acordo com Vygotski (1995, p. 150, tradução nossa),

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica.¹⁶

As funções psíquicas superiores são neoformações — “mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa [...]”¹⁷ (VYGOTSKI, 2006, p. 255, tradução nossa). Dessa forma, o trabalho coletivo na escola é um facilitador para que a apropriação dos processos externos se torne em processos internos. Aprendemos na interação com o outro. Aprendemos a usar os instrumentos criados pela humanidade com as pessoas que sabem utilizá-los e, na escola, a aprendizagem não pode ser diferente.

O trabalho em grupos em sala de aula, como a leitura e interpretação do texto, pode facilitar a compreensão dos alunos sobre o sentido do texto. Há maior possibilidade de troca de informações entre os alunos, dúvidas que surgem podem ser primeiro discutidas em grupo para se ter uma resposta em comum, além do grupo ser um elemento motivador para a aprendizagem — “não estou sozinho, tenho o outro para pensar junto”. No entanto, para isso, o professor precisa assumir outro lugar: ser leitor e permitir que os alunos o sejam plenamente. Que, mais que apenas oralizadores, sejam de fato leitores.

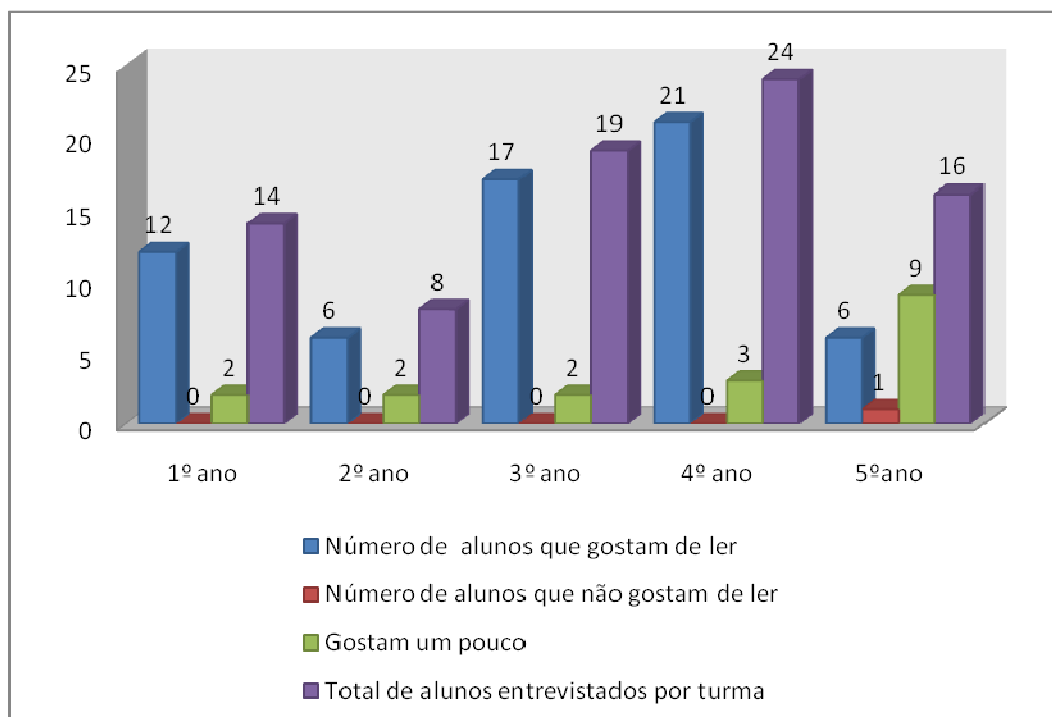
A falta de compreensão do sentido do texto por parte do aluno, gerada pela própria aula desenvolvida pelo professor, leva o professor a pensar que o aluno não

¹⁶No original: “[...] toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica” (VYGOTSKI, 1995, p. 150).

¹⁷No original: “Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado” (VYGOTSKI, 2006, p. 255).

gosta de ler. Em entrevista com 81 alunos do 1º ao 5º ano, constato que esta afirmação não é verdadeira. O gráfico a seguir traz uma tabulação acerca das respostas para a pergunta “*você gosta de ler?*”, de forma a evidenciar a preferência dos alunos:

Gráfico 1 - Resultado da pergunta “Você gosta de ler?”



Fonte: Da autora.

O resultado da pergunta “*você gosta de ler?*” revela que no 1º ano, dos 14 alunos entrevistados, 12 gostam de ler, 2 gostam um pouco e nenhum aluno diz que não gosta de ler. No 2º ano, dos 8 alunos entrevistados, 6 alunos gostam de ler e 2 alunos afirmam gostar pouco. No 3º ano esse índice não é diferente: dos 19 alunos, 17 gostam de ler e 2 dizem gostar só um pouco. Dos 24 entrevistados do 4º ano, 21 alunos gostam de ler e 3, um pouco. No 5º ano, o cenário muda, percebe-se que a maioria dos alunos que está no último ano dos anos iniciais do ensino fundamental relata que gosta um pouco de ler: dos 16 alunos entrevistados, 6 gostam de ler, 9 gostam um pouco e 1 não gosta de ler. Tais dados sugerem que a forma pela qual a leitura foi sendo vivenciada nos anos anteriores, provocou nos alunos a falta de interesse pela leitura. Em síntese, dos 81 alunos entrevistados, 62 deles gostam de ler, 18 gostam um pouco e somente um aluno diz que não gosta de ler. No entanto,

a maioria dos alunos não soube justificar o porquê gostava de ler, como veremos na compilação das respostas mais frequentes:

Quadro 5 - Justificativas dos alunos que gostam de ler.

Número de alunos	Justificativa
13	Não responderam.
9	“Porque sim”.
5	“Porque é importante ler”.
9	“Porque a gente aprende bastante”.
4	“Porque aprendemos coisas novas a cada dia”.
8	“Porque desenvolve a mente”.
1	“Porque alimenta as minhas ideias”.
6	“Porque você aprende”.
1	“Porque é como voar nas nuvens”.
1	“Porque é relaxante”.
3	“Porque quero ser inteligente quando crescer”.
2	“Porque me sinto mais livre”.

Fonte: Da autora.

O que chama a atenção é que 22 dos 81 alunos entrevistados não souberam justificar o porquê gostam de ler. A hipótese que levantamos para a falta de justificativas é a de que os motivos que levam os alunos a gostarem de ler são externos e, se o ensino da leitura lhe chega de fora, como um ato mecânico, não desperta a necessidade de ler. Sem necessidade, o aluno não entra em atividade (LEONTIEV, 1978b) e, por isso, gosta de ler, mas sem saber definir o que a leitura é para si.

Cabe ressaltar que ninguém aprende sem estar em atividade (LEONTIEV, 1978b). A atividade é constituída de motivos que geram ações seguindo um objetivo próprio e será concretizada através de operações que dependerão das condições de realização de atividade oferecidas pelo ambiente. Podemos exemplificar com a leitura de um livro. A necessidade gerada é conhecer determinado assunto para a escrita desta tese. Essa necessidade, que também é o motivo que condiciona a este objetivo, leva a realizar a leitura do livro (ação) e, como resultado, conhecer o

assunto para a escrita da tese. Ou seja, quando há uma coincidência entre o resultado esperado e o motivo, o sujeito está em atividade e é esta atividade que leva à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Ao contrário de algumas justificativas que apenas se aproximam de um motivo, como “porque me sinto mais livre”, “porque é relaxante”, “porque é como voar nas nuvens”, “porque alimenta as minhas ideias”. Estas são justificativas que demonstram um motivo, uma finalidade para a leitura, como se a leitura penetrasse no aprendiz e fizesse a diferença em seu desenvolvimento, modificando-o enquanto ser humano.

Os dezoito alunos que disseram que gostavam um pouco de ler, assim se justificaram:

Quadro 6 - Justificativas dos alunos que gostam pouco de ler.

Quantidade de alunos	Justificativa
7	“Não gosto muito”.
4	“Às vezes é chato”.
1	“Livro muito grande enjoa”.
3	“Tem livro que eu não gosto de ler”.
2	“Às vezes dá preguiça”.
1	“Tem vezes que é legal, tem vezes que é um pouco chato”.

Fonte: Da autora.

Por ser leitura, precisa ser funcional e significativa; não há espaço para ausência de finalidade para ler. A expressão “ler é chato” demonstra um distanciamento da finalidade de realização de qualquer tipo de leitura. Ler para depois oralizar para a turma pode ser ‘chato’. Da mesma forma, ler para cumprir a tarefa também não tem sentido para o aluno. Lembrando as palavras de Leontiev (1978b, p. 217) afirmamos que,

[...] o desenvolvimento dos sentidos é um produto do desenvolvimento dos motivos da atividade; por sua vez, o desenvolvimento dos motivos da atividade é determinado pelo desenvolvimento de relações reais que o sujeito tem com o mundo, que dependem das condições históricas objetivas de sua vida.

A produção do sentido depende da atividade em que a criança está envolvida, ou melhor, do lugar que o motivo de sua atividade ocupa. O sentido é individual, depende da relação que cada um estabelece com o mundo ou com os objetos — nesse caso, as leituras (LEONTIEV, 1978b). Os alunos dizem que gostam de ler um pouco, mas não definem o motivo com precisão. Vygotski (1995) alerta que só há sentido do ato de ler para os alunos se realmente sentirem a necessidade de ler. Aprender a ler só para cumprir um dever afasta os alunos da busca pelo sentido do ato de ler. Mostrar a essência da leitura é tarefa da escola e do professor.

Ao todo, presenciei doze momentos de situações (ver no quadro da página 102) que envolviam a leitura de histórias. As professoras do primeiro ano contavam uma história e, a partir dela, iniciavam um conteúdo, como presenciei com o tema sobre as formas geométricas. A professora leu a história intitulada “Clact... Clact... Clact...” e apresentou as formas geométricas, seguida por cores e uma produção coletiva (Relato de Observação - 1º ano – 08/09/14).

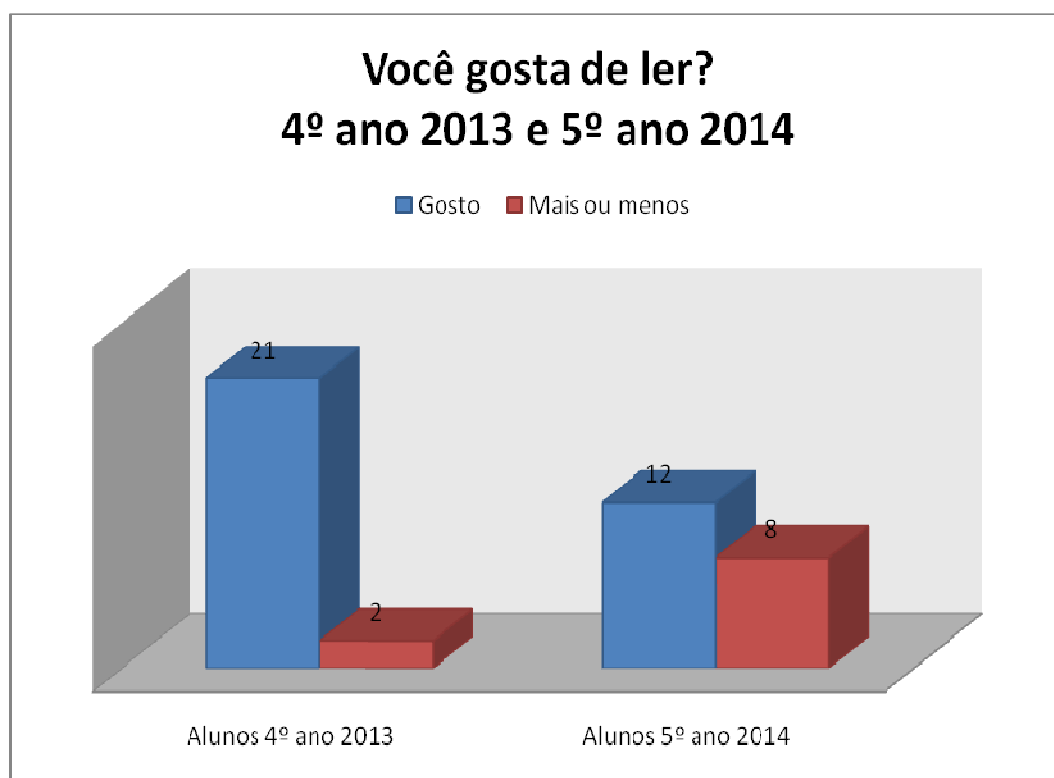
No segundo ano, a professora leu uma história, retirou dela palavras, as quais escreveu em um cartaz; então mostrou as letras e sílabas e deixou-as expostas na sala. Todos os dias os alunos lembravam as palavras, lendo-as em voz alta (Relato de Observação – 2º ano – 14/04/14). As professoras do 3º ano recitaram poemas para as crianças. Cada turma escolheu um escritor e, durante um bimestre, liam o poema para a turma e solicitavam sua reescrita ou sua criação (Relato de Observação – 3º ano – 07/04/14). Ressaltamos que, mesmo quando a situação proposta poderia ser interessante, como essa dos poemas, não se buscava a participação dos alunos, o que os tornava sempre objetos, receptores passivos. O quarto ano ouviu história para recontá-la em atividade de produção de texto (Relato de Observação – 4º ano – 24/02/14). No 5º ano não foram observados momentos em que as professoras tenham lido uma história para os alunos.

Na metodologia utilizada pelas professoras, sempre está presente uma intenção para as leituras das histórias, quer seja uma reescrita, para introduzir um conteúdo específico (formas geométricas, por exemplo) ou para a criação de um poema. Essa abordagem constante afasta a possibilidade do aluno compreender a leitura como um objeto cultural autêntico, negando a possibilidade para o conhecimento das formas finais elaboradas pela cultura humana (VYGOTSKI, 2010). Ensinar o uso social da leitura, para que o aluno possa objetivá-la em suas relações sociais, formando-se leitores de textos é o objetivo de se ensinar a ler. Há um

elemento facilitador para que os professores alcancem este objetivo: gosto pela leitura, percebido no diálogo tecido com as crianças durante as entrevistas.

Há um detalhe interessante a ser observado: um declínio representado no gráfico nº 01 que revela que os alunos do 5º ano começam a relatar que não gostam muito de ler. Decido, então, voltar a entrevistar os alunos do 4º ano de 2013 que foram do 5º ano em 2014. Tentei resgatar os mesmos entrevistados, porém nem todos permaneceram na escola e alguns não autorizaram novamente a entrevista. Assim, foram entrevistados 22 alunos do 5º ano de 2014, sendo 11 deles entrevistados pela segunda vez, para verificar se a opinião havia mudado desde o 4º ano em 2013. A representação do gráfico mostra a comparação das opiniões dos 24 alunos entrevistados em 2013 e dos 22 alunos em 2014:

Gráfico 2 - Preferências dos alunos em 2013 e 2014

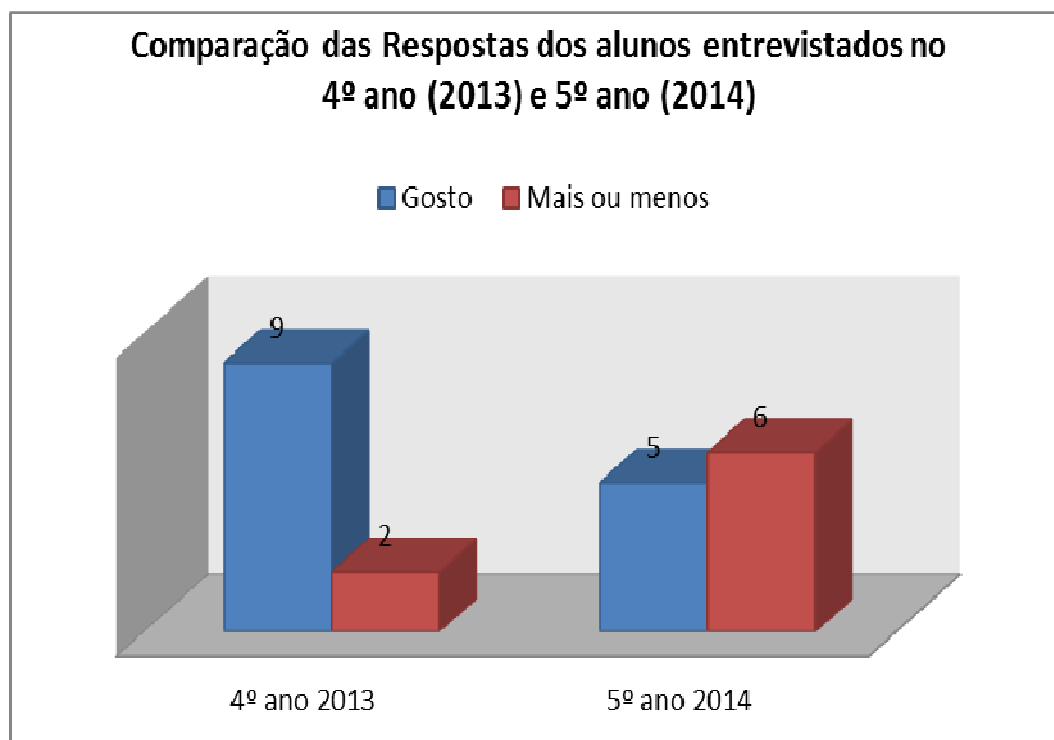


Fonte: Da autora.

Pela análise dos dados no gráfico, constata-se que há um declínio da preferência dos alunos pela leitura. No 4º ano de 2013, 21 alunos gostam de ler e no 5º ano de 2014, esse número cai para 10. São 3 alunos que dizem que gostam mais ou menos de ler em 2013; já no 5º ano, esse número aumenta para 12 alunos. Esta comparação foi realizada desconsiderando se os alunos foram ou não entrevistados

em 2013. Analisei o grupo de entrevistados no total (24 alunos em 2013 e 22 em 2014). Mas, resolvo, então, comparar as respostas dos alunos que haviam sido entrevistados em 2013 e 2014 para verificar se há mudanças. Para melhor visualização, a comparação é representada no gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Comparação das preferências dos mesmos alunos entrevistados em 2013 e 2014.



Fonte: Da autora.

As preferências dos alunos realmente mudam: dos 9 alunos que disseram que gostavam de ler em 2013, apenas 5 alunos confirmaram o gosto pela leitura em 2014. De 2 alunos em 2013, passa-se a 6 alunos em 2014 que afirmam gostar de ler mais ou menos. É um dado relevante para a prática pedagógica, pois os dados constataam que no 1º, 2º, 3º e 4º anos, os alunos gostam de ler, mas, no 5º ano, o declínio pelo gosto da leitura se acentua. Na tentativa de justificar tal mudança de opinião, comparei as justificativas dos alunos no quadro a seguir:

Quadro 7 - Comparação das justificativas dos alunos em 2013 e 2014.

	Aluno(a)	2013	Justificativa 2013	2014	Justificativa 2014
1	Antonio	Sim	Eu acho que você sabe coisas melhores, aprende a escrever mais rápido, corretamente.	Sim	Para ajudar no raciocínio, cada vez ficar melhor na escrita.
2	Bernadete	Sim	Porque a gente aprende mais a escrever, a ver as letras.	Sim	Porque eu invento histórias em casa no meu caderno e ler me ajuda.
3	Cecília	Sim	Porque gosto	Sim	Porque fala sobre coisas interessantes.
4	Denise	Sim	Não respondeu	Sim	Porque quando leio um livro entro em outro mundo.
5	Eduarda	Sim	Porque gosto, é interessante.	Mais ou menos	Porque cansa.
6	Fabiana	Sim	Porque você escreve melhor as palavras.	Mais ou menos	Depende do livro.
7	Giovana	Gosto	Porque é legal, a gente aprende as coisas.	Mais ou menos	Às vezes é bom porque você embarca em uma aventura no livro, mas às vezes é chato.
8	Helena	Sim	Não respondeu	Mais ou menos	Não sei, talvez porque eu nunca peguei um livro e li realmente. Eu começo a ler e acho esquisito e paro de ler.
9	Igor	Sim	Porque a gente aprende.	Mais ou menos	Porque é chato, não sei explicar.
10	Junior	Mais ou menos	Por quê? Não sei.	Mais ou menos	Por quê? Não sei.
11	Luís	Mais ou menos	Não respondeu	Sim	Porque ajuda quando você vai ler em voz alta para as outras pessoas.

Fonte: Da autora.

Os quatro primeiros alunos gostam de ler em 2013 e continuam gostando. O que muda são as justificativas: o Antônio continua dizendo que gosta de ler porque escreverá mais rápido e corretamente, ele atribui à leitura a melhora da escrita; Bernadete e Denise continuam gostando de ler, porém suas justificativas mudam. Bernadete, em 2013, diz que gosta de ler para aprender a escrever melhor e, em 2014, parece ter encontrado um motivo para a leitura: ela estava inventando histórias em casa no seu caderno e sabia que ler auxiliava sua criação. O motivo da leitura dessa aluna coincidia com o resultado que ela buscava: facilitar o inventar histórias (LEONTIEV, 1978b). Desse modo, pode-se afirmar que a leitura que ela realizava tinha sentido. Denise não justifica porque gosta de ler em 2013, porém, em 2014, ela constata que quando lê um livro “entra em outro mundo”. Pode-se afirmar que ela encontrou uma forma de inserir-se no mundo da leitura, uma leitura de

imaginação, conhecimento, fantasia e isso permite que ela desfrute de um momento somente dela e da leitura.

Eduarda, Fabiana, Giovana, Helena e Igor mudaram de opinião. Em 2013 gostavam de ler e em 2014 afirmaram que gostavam um pouco. Expressaram que ler é chato, cansa e que depende do livro que leem. Em 2013, o motivo para ler era para melhorar a letra, para escrever melhor, porque era interessante. Em 2014 estes motivos desaparecem, é possível que tenham constatado que a leitura não lhes servia a estes objetivos e ainda estivessem buscando um motivo para gostarem de ler, um sentido. O sentido é o “aspecto da consciência do indivíduo que é determinado por suas próprias relações de vida.” (LEONTIEV, 1978b, p. 221).

Outro fator que pode ter influenciado a troca de opinião por parte dos alunos é a constante exigência da leitura como decodificação, com ritmo, com entonação, pronunciando-se bem as palavras ou para cumprir/realizar uma tarefa solicitada pela professora, o que a afasta de seu sentido social. A experiência acumulada de um ano para outro, muito provavelmente, os fez mudar de opinião. Um trecho extraído do relato de observação fundamenta essa análise:

Após os alunos ouvirem a história da lagarta, escolhem livros para levar para casa. Nesse momento converso com alguns alunos que voltavam com o livro escolhido na mão. Pergunto à Marina: “Como você escolheu esse livro?” Ela responde: “Eu escolho livros com poucas páginas, porque ainda não sei ler direito, diferente da minha amiga que já lê e escolhe livros com muitas páginas.” A Fabiana se aproxima com um livro de 171 páginas e eu pergunto: “Como você escolhe os livros?” Ela responde: “Folheando e vendo o assunto. Eu sempre pego livros com muitas páginas porque eu gosto de ler. Já li um livro com 230 páginas.” Pergunto: “Você gosta de ler?” “Gosto”. “E quem na sua casa também gosta de ler?” “Ninguém, só eu.” A Marina, com quem eu conversava antes, estava acompanhando o nosso diálogo e interrompe dizendo: “A professora vai ficar brava com você porque você pegou um livro grande. Ela não gosta.” Pergunto: “Por quê?” “Porque você não decora a história.” Insisto: “É para decorar ou entender a história?” Marina responde: “Os dois, mas tem que decorar para contar a história para a professora, para fazer a parte que mais gostou da história, fazer um resumo.” Todos pegam os livros, fazem fila e voltam para a sala de aula. (Relato de Observação – 4º ano).

Há duas situações neste diálogo: a Fabiana, que gosta de ler e escolhe seus livros pelo assunto não se importando com o número de páginas e a Marina, que ainda não sabe ler muito bem, segundo a sua avaliação, e que não escolhe livros

com muitas páginas. Fabiana não parece se importar com a proposta que será feita com a leitura do livro e afirma que gosta de ler. Já Marina alerta a sua amiga para o fato de que ela não conseguirá decorar a história para realizar as propostas após a leitura do livro: resumo ou desenho da parte que mais gostou da história. Marina é um exemplo típico do aluno que aprendeu a ler para cumprir uma tarefa — “decorar a história” como alerta. Ela está no quarto ano e ainda considera a leitura como algo externo, algo a ser cumprido. Provavelmente, ela decodifica as palavras, mas não busca o sentido do conjunto das palavras, da história lida, e por esse motivo tem que decorar a história. Vygotski (1995) argumenta que ler não é verbalizar a palavra escrita, mas consiste em compreender o sentido num todo. O aluno só realizará esta ação, de compreender o sentido do texto ou da história, quando a leitura tiver um sentido para ela, quando o motivo satisfizer uma necessidade própria (LEONTIEV, 1978b). Isso depende do que o objeto significa para o aluno, de como ele o percebe, de como e quanto o objeto o afeta. Ler, para Fabiana, parece ser uma tarefa vital, imprescindível (VYGOTSKI, 1995). Assim sendo, a atitude frente aos objetos, condicionada pelo que eles significam para ela, não é algo que foi ensinado como um produto, mas elemento da consciência que se formou como um processo, de um conjunto de vivências.

Não desqualificamos o ensino da decodificação da leitura. O domínio do sistema linguístico é importante; mas não precede o ensino do ato de ler. Novamente, relembremos que ler é compreender (ARENA, 2010; BAJARD, 2014). A leitura é a constituição do sentido para aquilo que está escrito, é “um processo psíquico de uma ordem muito complexa¹⁸” (VYGOTSKI, 1995, p. 198, tradução nossa). A forma como as crianças aprendem a conceber a leitura durante a sua vida acadêmica interfere na sua formação como leitoras; ou seja, estudantes que aprenderam a conceber a leitura como um hábito sensório-motor (VYGOTSKI, 1995), como o domínio de uma técnica mecanizada, apresentarão dificuldades em compreender o sentido de um texto e acabarão limitando seu desenvolvimento cultural.

Arena (2010, p. 245) alerta que a direção é “criar necessidades geradoras de perguntas que exigem respostas: essa corrente é formadora do leitor flexível e múltiplo dos tempos atuais.” Conforme observamos, a língua tem sido ensinada

¹⁸ No original: “[...] como proceso psíquico de un orden muy complejo” (VYGOTSKI, 1995, p. 198).

como um conjunto de sinais, de instrumentos técnicos, como um hábito motor e não como signos variáveis, flexíveis e mutáveis. Agindo dessa forma, coloca-se a aprendizagem da língua fora do fluxo da comunicação verbal, fora do objetivo para o qual este instrumento foi criado pela humanidade. Não é uma simples transmissão de algo acabado:

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (BAKHTIN, 1990, p. 108).

É essa correção de processo que necessitamos na escola: passar a usar a língua viva, vivenciar a linguagem escrita sob a forma de objetos culturais e gêneros discursivos. Isso precisa ser feito para promover a formação de leitores e autores de texto visando à escrita como expressão do desejo dos alunos por ler e escrever.

2.1.3 Produção de Texto

Ter a compreensão do que se lê como motivo impulsionador da leitura, ou o desejo de expressão como motivo da escrita não são condições naturais à criança. A necessidade de ler e a de escrever não nascem com a criança. Essas necessidades precisam ser formadas na criança. Já ressaltamos que as necessidades e os motivos se formam com as experiências que as crianças vão tendo, ou seja, na vida real. E, como lembra Vygotski (2001), da mesma maneira como acontece com o conjunto das qualidades humanas, as necessidades e seus motivos correspondentes sempre aparecem em cena duas vezes: primeiro são externos, coletivos, sociais e intersíquicos; depois se tornam internos, individuais e intrapsíquicos. Em outras palavras, é a partir de experiências vividas coletivamente que os motivos e as necessidades, assim como as qualidades humanas, são internalizados.

As situações que a criança vivencia envolvendo a linguagem escrita condicionam, portanto, a formação de motivos para a leitura e a escrita na criança - condicionam a formação de uma atitude na criança em relação à linguagem escrita. Assim, a formação dessa atitude, é condicionada pelo sentido que a criança aprende

a atribuir à linguagem escrita nas situações em que vivencia e testemunha usos desse instrumento cultural. Se as situações vividas pelas crianças envolvendo a linguagem escrita as colocam na posição de tomar a finalidade social própria dessa linguagem como motivo impulsionador de sua atividade, a criança estará formando para si um sentido para a leitura e a escrita que coincide com sua função social (MELLO, 2010b).

As situações observadas em sala de aula revelam que muitas tarefas não provocam a atividade dos alunos. Eis um exemplo:

A professora anuncia para os alunos que vai ler uma fábula e depois os alunos vão reescrevê-la no caderno. Um aluno logo pergunta: “a gente vai inventar uma?” A professora responde: “Não. Vou ler uma fábula e vocês vão reescrevê-la.” O aluno continua: “Ah, deixa a gente inventar uma!” A professora não responde e lê a fábula “O Sapo e o Boi”. Após a leitura, explora oralmente a moral da história e pede para as crianças reescreverem a fábula no caderno de produção de texto. Inteligentemente, as crianças pedem para a professora ler novamente para copiarem a sequência dos fatos. Alguns alunos não entendem a proposta e ficam sem iniciar a fábula, outros se levantam e vão conversar com os amigos sobre: jogo de futebol, programa de TV. Há também aqueles que brigam entre si, correm pela sala durante o tempo destinado para a atividade. Enquanto isso, a professora atende a alguns alunos que a solicitam individualmente. Ela se irrita e chama a atenção dos alunos. Eles voltam para o lugar, mas em pouco tempo retomam à ‘bagunça’ novamente (Relatório de Observação – 3º ano - 14/04/14).

A proposta da professora – de reescrever uma fábula – não gerou nos alunos o interesse, a necessidade de realizar a proposta. Sem a necessidade para se alcançar o objetivo proposto, os alunos realizam a ação como um obstáculo que precisa ser vencido; o fazem sem envolvimento. Alguns cumprem a tarefa de reescrever a fábula, mas o resultado alcançado não é aprender a escrever ou reescrever uma fábula, e sim, cumprir uma determinação da professora. Nesse caso, o motivo (reescrever a fábula) não coincidiu com o resultado (saber escrever uma fábula) e os alunos não se envolveram na atividade, pelo contrário, conversaram sobre outros assuntos, brigaram, correram, indicando que aquela proposta não fazia sentido para eles, nem despertara uma necessidade para a aprendizagem daquele assunto. Segundo Mello (2000, p. 147) “o sentido é dado pela relação entre o motivo e o objetivo — ou resultado — previsto para a tarefa.” Os alunos estariam em atividade se o resultado da tarefa tivesse coincidido com o interesse e a

necessidade de escrever uma fábula, possibilitando o envolvimento deles. Se a professora tivesse criado uma situação real, que despertasse a necessidade de se escrever uma fábula, os alunos teriam um motivo para buscar o resultado, envolvendo-se na tarefa. Ao negar o pedido do aluno para criar uma fábula, a professora pode ter perdido a oportunidade de envolver este aluno na tarefa, negando-lhe sua participação ativa. Mello (2000, p. 148) afirma que:

[...] promovemos aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento, à medida que respondemos ao desejo ou à necessidade do conhecimento das crianças. Ainda nessa perspectiva, a atividade que faz sentido para a criança é a chave pela qual ela entra em contato com o mundo, aprende a usar a cultura e se apropria das aptidões, capacidades e habilidades humanas.

Ressalto que as necessidades e os motivos são criados e aprendidos socialmente. Desta forma, criam-se necessidades e motivos para contribuir com o desenvolvimento humano nos alunos, ou seja, um fazer para o qual a criança ou aluno tenha um motivo, um desejo, uma vontade ou necessidade de saber, um fazer motivado pelo resultado final da atividade (LEONTIEV, 1978b). Envolvido numa atividade, a criança ou aluno realizará de forma independente as ações que se encontram em sua zona de desenvolvimento real e buscará ajuda docente ou de um colega mais experiente para aquilo que se encontra fora de sua possibilidade de realizar sozinho — fora de sua zona de desenvolvimento real, de seu saber consolidado.

Nessa perspectiva, apenas proporcionar momentos para a produção de texto na escola não garante o objetivo da apropriação da linguagem escrita como instrumento cultural. É a intenção planejada do professor que mostrará ao aluno que produzir um texto é produzir um enunciado com destinatário real (BAKHTIN, 1990). Segundo Bakhtin (2003, p. 301, grifo do autor), “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*.” O autor acrescenta que a nossa palavra sempre procede de alguém e se dirige a alguém, é um produto da interação social entre o locutor e o ouvinte.

Das 18 propostas de produção de texto que foram observadas, nenhuma teve um destinatário real. Em duas delas a professora do primeiro ano realizou a proposta na qual os alunos escreviam com a finalidade de responder à carta da

Fada das Letrinhas. Trechos do relato de observação retratam a experiência de uma das professoras do primeiro ano que, para incentivar a escrita das crianças, criou a “Fada das Letrinhas”. Era um personagem que escrevia cartas e criava algumas tarefas para serem cumpridas pela turma. Todas as vezes que ela escrevia para a turma, cada aluno respondia sua carta. Dois momentos foram presenciados e destaco um deles:

Após o intervalo, a professora tem em suas mãos uma sacola que ela chama de “Sacola das nossas histórias”. Conta para a turma que ela recebeu uma visita da Fada das Letrinhas — nesse momento os olhos das crianças brilham e algumas até suspiram. A fada deixou uma carta para a turma. A professora conta que a fada foi em sua casa, usou a sua canetinha e papel sulfite rosa para deixar um recado para a turma. A professora lê o conteúdo da carta: a fada explica que deu uma sacola para a turma e nela tem um fantoche de leão para eles brincarem de faz-de-conta, um caderno para cada aluno inventar uma história e fazer um desenho, uma bala quadrada para cada um (a professora está trabalhando forma geométrica, por isso a bala quadrada) e papel rosa perfumado para os alunos responderem à carta da fada contando as novidades da turma. A professora explicou que a cada dia um aluno vai levar a sacola e fazer a atividade solicitada pela fada. Cada aluno recebeu um papel perfumado enviado pela fada para responder à carta. Uma aluna suspirou e disse: “Nossa, que papel cheiroso!” A professora explica como se escreve uma carta: primeiro se coloca a data (escreve no quadro), pula uma linha e começa “Querida Fada das Letrinhas”. Os alunos copiam e depois acrescentam o conteúdo da carta. (Relatório de Observação – 1º ano – 15/09/14).

A apropriação da linguagem escrita se dá no processo social em que o objeto (no caso a língua escrita) é usado em sua função social; é uma apropriação cultural e não fragmentos ou amontoados de frases sem sentido para a aprendizagem do aluno. Escrever uma carta para alguém realça um motivo para a escrita. Escrever a carta para a fada foi uma boa ideia da professora, que aproveitou a fase de desenvolvimento de seus alunos do primeiro ano, os quais ainda tem no lúdico uma linguagem de relação com o mundo. Com essa estratégia, a professora agregou as crianças e provocou o envolvimento delas na escrita da carta, o que é válido, porque a criança está em fase de transição de uma atividade principal para outra e no início da apropriação do ato de ler e escrever. Porém, essa atividade ficou no plano da imaginação e, por isso, não pudemos considerar essa proposta como tendo uma função social, pois ainda não houve um endereçamento real (BAKHTIN, 2003).

A professora respondia às cartas enviadas pelos alunos à fada; tinha a preocupação de respondê-las à turma de forma coletiva, ou seja, a 'fada' respondia uma carta para todos, pois ela, a professora, por trabalhar em dois períodos, não tinha tempo para responder a cada um individualmente (palavras da própria professora). Isso, contudo, não atrapalhava o objetivo da proposta.

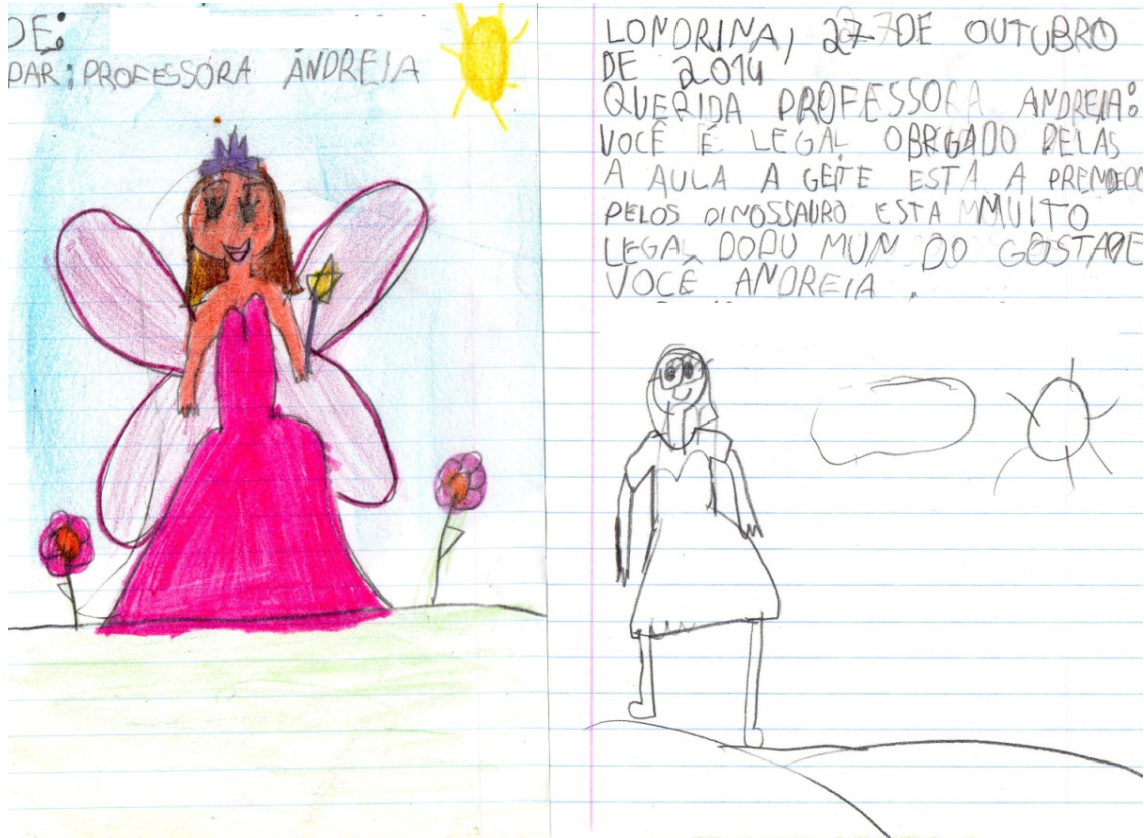
Cada carta enviada pela fada tinha uma nova tarefa a ser cumprida pela turma e naquele dia foi a "Sacola da nossa história". A proposta da fada de dar à turma um caderno para que escrevessem ou criassem uma história dava a oportunidade a cada um deles de realizar um texto livre para alguém ler, ou seja, com a certeza de que estão fazendo esta tarefa para a fada ler. Tal proposta se aproxima de umas das técnicas de Freinet: o Texto Livre. A base dessa técnica é a livre expressão, que pode ser um desenho, um poema, ou uma pintura com o tema escolhido pela criança (FREINET, 1975). Assim, os alunos desenvolvem a escrita vivenciando o desejo de se expressarem e se comunicarem com outras pessoas. Freinet ressalta, porém, que "não basta, por conseguinte dar à criança liberdade para escrever, é preciso inspirar-lhe o desejo de o fazer, despertar-lhe a necessidade de se exprimir. [...]" (FREINET, 1975, p. 60). É justo ressaltar, também, a atividade lúdica que esta proposta envolve. De acordo com Mello (2010a, p. 342):

A entrada da criança na escola fundamental, não pode significar o abandono do lúdico, do desenho, da pintura, do faz-de-conta. É preciso manter um tempo para a atividade lúdica que pode ser aproveitada no trabalho significativo com a escrita: o registro individual ou coletivo do que se faz, as regras das brincadeiras, as listas das brincadeiras realizadas e das que se planeja realizar, as listas de brincadeiras e jogos pesquisados com pais e avós, a memória das brincadeiras aprendidas na escola.

Os alunos do primeiro ano participam de uma brincadeira de faz de conta com a correspondência que mantêm com a fada. Uma das alunas, ao receber o papel rosa cheiroso, suspirou e exclamou: "*nossa que cheiroso!*". Ela mergulha na fantasia e cria um motivo para realizar a escrita da carta, mesmo que ainda não saiba escrever. Mello (2010a, 333) ressalta que "o sentido que se forma para a criança a partir da atividade que realiza, condicionado ao motivo que a impulsiona a agir, pode ser considerado como um dos elementos que condicionam o êxito ou fracasso escolar." O que queremos dos alunos é o êxito de se tornarem autores e produtores de textos.

Após o período de observação nessa turma de primeiro ano, cada aluno escreveu uma carta e me entregou. Estas são duas delas:

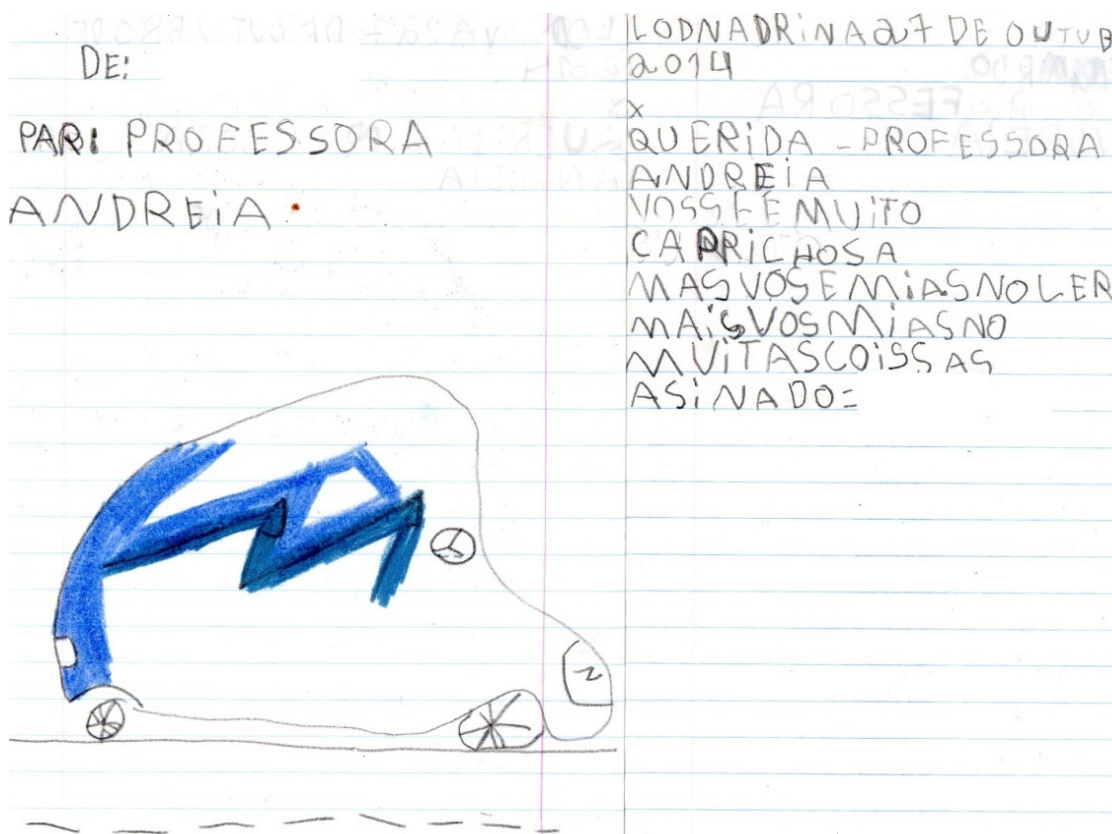
Figura 2 - Carta da aluna do 1º ano.



Fonte: Da autora.

Em sua carta, a aluna agradece pelas aulas que foram desenvolvidas durante o período de observação. Já a carta seguinte, diz que aprendeu muitas coisas e que precisa aprender mais comigo.

Figura 3 - Carta do aluno do 1º ano.



Fonte: Da autora.

As cartas foram respondidas individualmente e entregues à turma. Volochínov e Bakhtin (2011, p. 8) alertam que “a palavra quer ser ouvida, compreendida, quer receber uma resposta e responder por sua vez à resposta, e assim *ad infinitum*.” Porém, nem sempre tal fato se concretizava. Das 18 situações que observei, 16 foram desenvolvidas nas demais turmas da seguinte forma: escrita de poemas (1 produção), histórias com gravuras (1 produção), histórias com temas estabelecidos pelas professoras (6 produções), reescrita de histórias (2 produções), produções coletivas (3 produções), artigo de opinião (1 produção) e relatórios de atividades (2 produções).

Essas produções de texto comprovam que o ensino da escrita ainda chega de fora para a criança, não partindo de uma iniciativa própria, de uma necessidade (VYGOTSKI, 1995). Lanço, de forma hipotética, a ideia de que a intenção das professoras é propiciar momentos em que os alunos exercitem a escrita e aprendam a produzir um texto. Porém, tais ações - segundo os pressupostos da teoria histórico-cultural e fundamentos bakhtinianos da linguagem - não formam o produtor

de textos pela ausência de um motivo, uma necessidade para esta escrita (LEONTIEV, 1978b), e o interlocutor é abstrato. Como afirma Bakhtin (2003, p. 112) “não pode haver interlocutor abstrato” quando se quer trabalhar com a língua viva, presente nas experiências vividas pelos alunos.

Considerando que o texto enquanto desejo de expressão do sujeito começa pela vivência (VYGOTSKI, 2010), que o autor se expressa pelo desejo de registrar e que o desejo de expressão da criança é a escrita, a mediação do professor nesse processo torna-se fundamental. Criar um tema para a produção de texto, mesmo que tenha sido retirado de uma história contada ou uma data comemorativa, não desperta um motivo para o aluno escrever, porque o tema lhe veio de fora, não surgiu de uma necessidade de registro. As posturas dos alunos, relatadas no trecho do relato de observação a seguir, exemplificam essa afirmação:

No caderno de produção, os alunos copiaram o poema “A Foca” de Vinícius de Moraes, que a professora leu e depois passou no quadro. Eles estão trabalhando poemas, pois a escola fará uma apresentação para os pais. Cada professor escolheu um escritor com o qual trabalhar com sua turma. Após a cópia do poema da Foca, a professora lançou a proposta de cada aluno criar um poema. Não deu maiores detalhes de como compor. Os alunos não sabiam como criar e, por isso, levantavam do lugar, desenhavam no quadro, riam, conversavam, mas não escreviam o poema. Tentei ajudar alguns alunos, porque percebi que a professora sentou em sua mesa e começou a arrumá-la. Alguns alunos levantaram do lugar e foram até à professora para pedir ajuda; para estes alunos ela dizia que tinham que escolher um tema e criar um poema com rima. Sentei ao lado de um aluno e fui ajudando-o a pensar sobre um tema. Iniciei a conversa perguntando se ele tinha animal de estimação e ele contou que tinha um cachorro e um papagaio. Dei a ideia de fazer um poema sobre os seus animais e ele se interessou. Fui conversando com ele e fazendo perguntas para que ele me contasse como eram os animais e, à medida que ele ia contando, ia tendo ideias para compor o poema, sempre tentando fazer rimas. Às vezes parava e perguntava a rima de uma palavra. Eu dizia algumas que eu sabia e ele escolhia a melhor para escrever a frase. Ressaltei que, como em todo texto, o poema também tem um começo, meio e fim. Alguns alunos percebendo que eu estava ajudando o amigo se aproximaram e eu tentei ajudá-los da mesma forma. Depois de um tempo, a professora percebeu que não estavam escrevendo e mudou a proposta dizendo que poderiam escrever um poema que já sabiam. (Relatório de Observação – 3º ano – 07/04/14).

Poema é um gênero textual que deve ser trabalhado na escola. De acordo com os pressupostos da teoria histórico-cultural, o ensino que promove desenvolvimento exige a participação ativa do aluno e a atitude colaborativa do mais

experiente – em última instância, o professor. Contudo, não apenas ele como também os colegas de sala podem exercer este papel de mediador (VYGOTSKI, 1995). É uma ação planejada intencionalmente, alicerçada nos níveis de desenvolvimento real e iminente. Para Vygotski (1995) o ensino é colaborativo e pressupõe a participação do aluno. Dessa forma, segundo os escritores, o ideal seria uma escolha coletiva. O professor apresentaria os escritores, valendo-se de diferentes meios, e daria opções para a turma que, coletivamente, escolheria um deles por curiosidade ou por aproximação de temas, dando-se a oportunidade de escolha e participação do aluno nessa proposta.

A necessidade de se criar um poema sem saber como se cria um poema é outro fator que impediu o envolvimento dos alunos nessa produção. O fato dos alunos não saberem criar um poema pode ser um início, um estímulo para a pesquisa em grupo, pode ser proposto pelo professor como método de trabalho com o grupo. Parafraseando Vygotski (1995), a boa ação de ensino é aquela em que a criança usa de forma ativa aquilo que sabe e busca a colaboração do professor ou de um par mais experiente para aquilo que ainda não sabe. Se o professor propõe algo que ainda não está ao alcance daquilo que o aluno consegue fazer, não alcançará resultados, ou seja, não promoverá o seu desenvolvimento. Os alunos não sabiam criar um poema, nem pensar em um tema, e a ausência da mediação do professor provocou a dispersão dos alunos. Mello (2000, p. 146) ressalta que “[...] o processo de aprendizagem exige a atuação do adulto junto com a criança [...]” sem a intenção de fazer por ela, mas com ela. A interação com o parceiro mais experiente num momento como esse poderia proporcionar o contato com as formas finais (VYGOTSKI, 2010), com a produção de poemas, como foi narrado no trecho do meu relato de observação em que eu interagi com um dos alunos para a criação do poema. Paulatinamente, o mediador vai indagando o aluno sobre as possibilidades de um tema, dirigindo a construção do texto, auxiliando as rimas das palavras, enfim, construindo com o aluno, sem, contudo, fazer para o aluno.

Nessa proposta do poema, os alunos precisavam da presença da forma mais elaborada da cultura para entender como se cria um poema. Vygotski (2010, p. 699) revela que “no meio existe uma forma ideal ou final que interage com a forma primária da criança e, em resultado, uma dada forma de ação se torna uma aquisição interna da criança, torna-se dela própria, torna-se uma função de sua personalidade.” Os alunos que não entram em contato com a forma final — o que,

nesse caso, poderia se dar ao se apresentar os diferentes tipos de poemas para os alunos ou explicitar os poemas presentes, historicamente produzidos por diferentes autores que existem no meio - têm seu desenvolvimento limitado.

No final, a professora modificou a proposta e disse aos alunos que poderiam escrever um poema que já soubessem. A maioria deles escreveu: “batatinha quando nasce...”, ficando restrito ao que já sabiam; não houve uma atuação e nem tampouco um avanço para aquilo que ainda não sabiam e poderiam avançar.

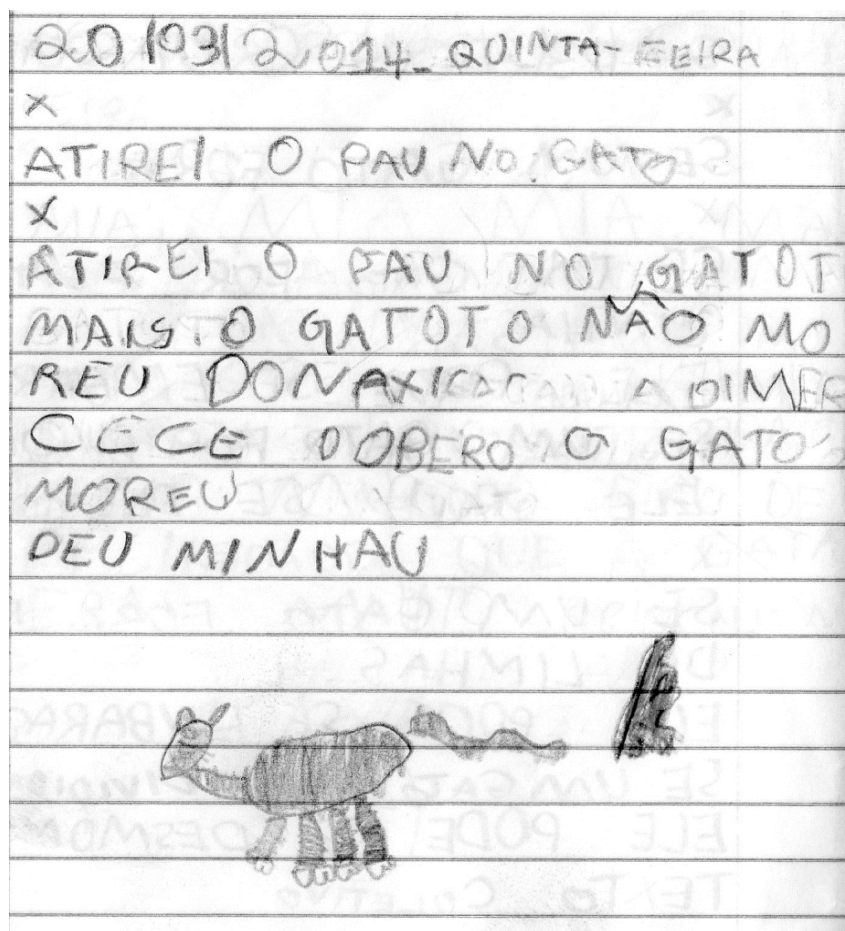
A maioria das propostas de produção de texto foi com temas estabelecidos pela professora; no total oito produções (seis com temas dados pela professora e duas produções com gravuras). Os temas foram retirados de uma história contada pela professora, de conteúdos estudados ou de datas comemorativas, como aconteceu no quinto ano: era dia de Halloween, e a professora pediu para fazer uma produção sobre tal comemoração. Outro detalhe que chamou a atenção foi que as professoras davam o tema da produção de texto, mas raramente exploravam com os alunos o que poderiam escrever sobre o assunto ou o que sabiam sobre o tema, como exemplifico no trecho a seguir:

Foi distribuído um quadrado de papel dobradura para as crianças. A professora aproveita para explorar os lados iguais e a quantidade de lados. Vai dobrando o quadrado pouco a pouco com as crianças até formar a cabeça de um gato. Os alunos fazem a dobradura, colam no caderno de artes e completam o animal com desenho. A dobradura do gato foi escolhida pela professora, pois estão estudando sobre animais em Ciências. Quem termina, pega o caderno de produção e a proposta é escrever uma história sobre gato. Enquanto as crianças escrevem, a professora caminha pela sala corrigindo as palavras escritas erradas e sanando as dúvidas dos alunos (Relatório de Observação - 2º ano - 19/03/14).

A produção sobre o gato foi mais uma tarefa a ser cumprida a mando da professora. Uma ação automatizada: acabava o desenho, fechava o caderno e pegava o de produção para escrever uma história sobre o gato. A professora não explorou o tema com os alunos: o que eles sabiam sobre gato, o que poderiam escrever sobre este animal, o que já estudaram sobre ele, não ouviu histórias de quem tem gato em casa, nem lembrou como elaborar a estrutura de uma produção de texto — ainda que esta proposta seja realizada semanalmente, é necessário lembrar a estrutura de uma produção, seus elementos essenciais. É importante lembrar que o sentido de linguagem escrita que a criança forma para si

nessas situações cria nela uma atitude em relação à linguagem escrita. A compreensão que a criança forma do que seja escrever e para que se escreve, condicionada por essas experiências, é essencial para criar nela um motivo para a expressão escrita (MELLO, 2010c). Qual o sentido para se escrever sobre gato naquele momento? Poderia ter sido a produção de um livro ou uma história para crianças menores. Porém, talvez seja esta ausência que levou o aluno a escrever por escrever, como mostra o resultado de algumas produções:

Figura 4 - Produção de texto 2º ano

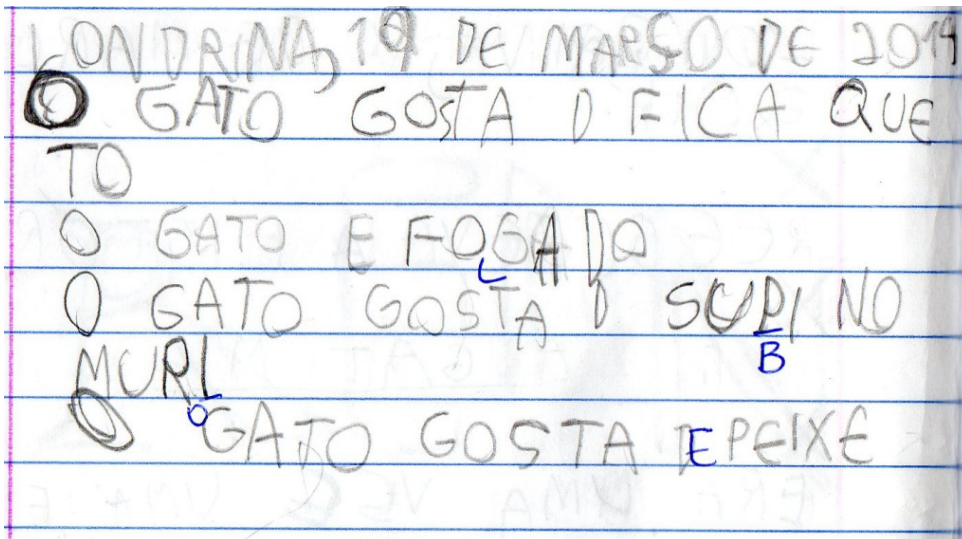


Fonte: Da autora.

Este aluno não criou uma história sobre gato, mas escreveu a letra da música “Atirei o pau no gato”. O aluno criou uma forma para cumprir a tarefa escolar, pois não viu um motivo para escrever sobre o gato. Leontiev (1978b) ressalta que se não há um motivo, não se desperta o sentido para a realização da tarefa e esta se torna uma tarefa somente a ser cumprida. Sem sentido o aluno não entra em atividade (LEONTIEV, 1978b).

O contato com diferentes portadores de texto (como livros infantis, gibis, revistas, livros de consulta sobre o assunto, e/ou filmes) ampliaria o conhecimento dos alunos, aguçaria a curiosidade, despertaria o interesse por descobrir coisas que ainda desconhecem. É certo se dizer do aluno que “quanto mais experiências significativas tiver, mais terá o que expressar por meio de diferentes linguagens” (MELLO, 2010a, p, 340). A necessidade de se ampliar as informações e os conhecimentos que se tem a respeito do tema fica evidenciada na leitura da produção de alunos que tentam esboçar uma história, como se vê nesta produção:

Figura 5 - Produção de texto sobre o gato



Fonte: Da autora.

A aluna escreve somente o que sabe sobre o animal, num texto cartilhado, com frases soltas, sem, contudo, criar uma história. Na tentativa de criar uma história sobre o gato, a aluna descreve o que sabe sobre o animal: gosta de ficar quieto, gosta de subir no muro, é folgado e gosta de peixe. Considerando-se que o educador é o mediador da relação do aprendiz com o mundo (MELLO, 2000), é ele quem deve intervir, provocando a apropriação da cultura. Apresentar uma proposta de produção e não provocar avanço sobre o tema que está sendo abordado é somente cumprir mais uma tarefa escolar.

As produções coletivas auxiliam o aluno a perceber a estrutura de um texto e os elementos essenciais para sua composição; é um momento em que o professor pode sanar as dificuldades específicas do grupo. Durante as observações foram contemplados três momentos de produção coletiva: um no primeiro ano para

recontar a história “Clact... Clact... Clact...”, outro no quarto ano, quando produziram um texto coletivo sobre a história da turma, e um último no terceiro ano com um tema livre — ou quase livre, como consta do relato:

As carteiras estão uma ao lado da outra em forma de U. Os alunos chegam e se acomodam em seus lugares. A professora inicia a aula dizendo que hoje farão uma produção de texto coletiva e exemplifica que será como a brincadeira do telefone sem fio: um vai falando e o outro vai completando. Ressalta que primeiro a turma precisa criar um tema bem criativo. Ela aguarda sugestões. Silêncio. Ninguém dá ideias. Então, a professora acha melhor colocar um cartaz no quadro para apresentar o tema para as crianças — diz que assim será mais fácil para pensarem em uma história. Cola um cartaz no quadro com quatro cenas de festa de aniversário. Os alunos conversam durante a criação da história. A professora inicia a história e escreve no quadro com letra de fôrma em caixa alta e, no início da frase, coloca a letra de cor diferente para indicar letra maiúscula. O tumulto e as conversas fazem a professora pedir silêncio constantemente, bem como a participação dos alunos. A professora insiste e alguns alunos continuam a história que a professora iniciou. Sem uma ordem dos alunos, como a professora queria inicialmente, os alunos vão falando e a professora escreve no quadro. No final a história ficou assim: ANIVERSÁRIO SURPRESA.

NO DIA DO ANIVERSÁRIO DA ANA LUIZA, A MÃE DELA FEZ BOLO DE CHOCOLATE, BRIGADEIRO, BALAS DE COCO, BEIJINHOS.

ELA CONVIDOU OS AMIGOS DA ESCOLA. ERA O 10º ANIVERSÁRIO DELA. SUA MÃE FEZ A SURPRESA. ELA ENFEITOU A ÁREA DE LAZER COM BEXIGAS E BALÕES ROSA, VERMELHO E ROXO.

A MÃE DE ANA TROUXE O BOLO PARA FORA, CANTARAM PARABÉNS E SERVIU BOLO PARA OS CONVIDADOS. DEPOIS QUE COMERAM O BOLO ANA E SEUS AMIGOS FORAM BRINCAR NO QUINTAL DE PEGA PEGA.

NO FINAL DO DIA TODOS ESTAVAM CANSADOS. ANA AGRADECEU A TODOS, SE DESPEDIU DOS AMIGOS E FOI ABRIR OS PRESENTES. FICOU FELIZ E AGRADECEU A MÃE PELA SURPRESA. (Relatório de Observação – 3º ano – 16/05/14).

A intenção da professora para a produção coletiva foi boa, porém a condução da atividade e a ausência dessa prática com a turma impediu o envolvimento dos alunos. A tentativa de os alunos escolherem um tema para a produção dá a possibilidade de os alunos colaborarem com a intenção da escrita do texto. No entanto, um tema parte sempre de algo vivido pelo aluno ou de uma necessidade de escrita e este momento não despertou uma intenção para os alunos produzirem um texto. Em outras palavras, não havia um motivo para escrever, para registrar, para expressar ou comunicar algo (LEONTIEV, 1978b). Novamente a proposta é solta,

não tem sentido senão produzir para aprender. A função social não está presente. Estaria se os alunos tivessem a necessidade de fazer algo que merecesse ser registrado, se a escrita se inserisse numa vivência. Sem respostas, a professora apresenta o tema sobre aniversário definido em quatro cenas.

Outra hipótese que podemos lançar para o fato das crianças não opinarem sobre um tema é porque não desenvolvem a autonomia para pensar, uma vez que elas sempre recebem da professora um tema pronto. Isso se reflete na concepção de que a criança vai criando sobre a escrita (MELLO, 2010b), ou seja, se a experiência das crianças é sempre escrever sobre algo que a professora manda, isso dificulta criar um tema para a escrita.

Dado o tema, as ideias vão surgindo para a elaboração da história coletiva. A professora é a escriba no quadro. Os alunos logo cansam e param de opinar e a professora assume a finalização do texto. A participação da turma não foi tão colaborativa como pressupõe uma produção coletiva. Para que os alunos se tornem sujeitos pensantes, com iniciativa e capacidade de estudar, como alerta Davydov, Slobodchikov e Tsukerman (2014), a participação ativa dos alunos deve ser provocada, devem-se criar situações para que aprendam a pensar; essa participação é uma resposta a alguma necessidade do aluno. Assim, os alunos perdem a posição de passividade, de meros executores das tarefas escolares e buscam a posição de serem “sujeitos individuais de reflexão” (2003, p. 05).

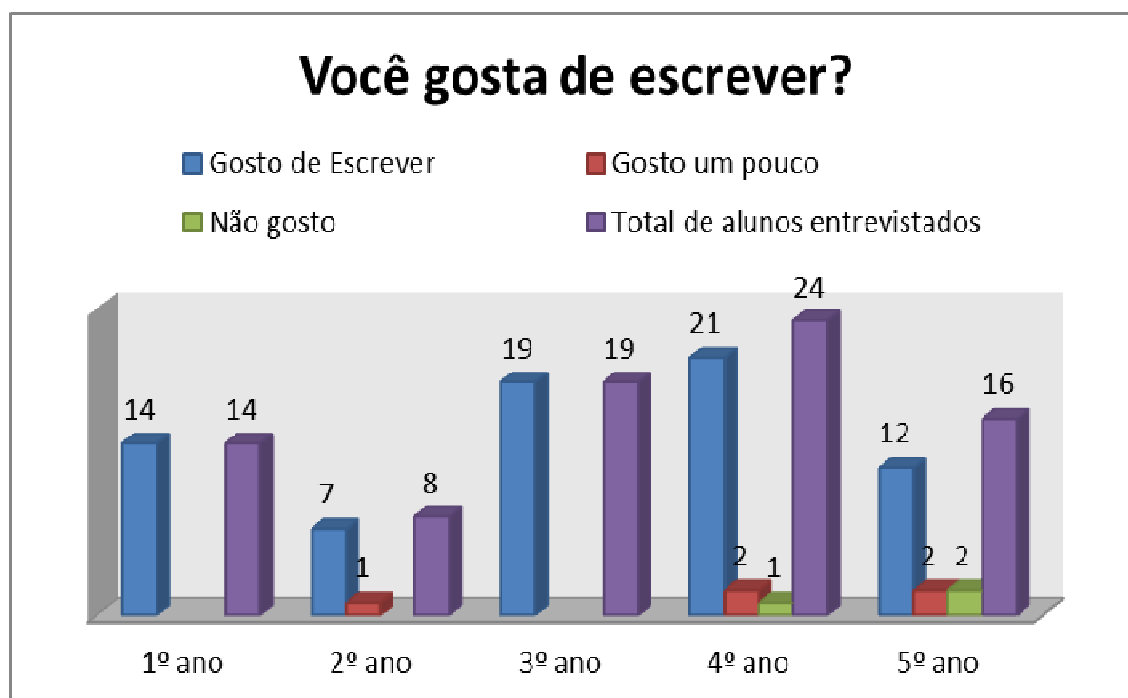
Na condição de leitora do texto, a criança aprende a se relacionar com a linguagem escrita na condição de sujeito cuja necessidade é compreender o que se diz nos textos lidos ou informar-se sobre algo de que o texto fala. Da mesma forma acontece na situação de produtor de um texto que expressa uma experiência coletiva, um desejo de expressão ou uma necessidade de comunicação. Há situações nos relatos de observação em que a linguagem escrita se apresenta à criança como uma atividade — na acepção do enfoque histórico-cultural: situações em que a criança é autora e produz relatos das experiências desenvolvidas em sala de aula. Dois momentos deste registro foram presenciados nessa perspectiva; ambos são relatos de uma experiência realizada em sala de aula: um momento no quarto ano, no qual, após realizarem uma atividade de culinária, a professora explorou o gênero receita e outro, no quinto ano, em que os alunos relataram uma experiência realizada sobre o pulmão.

Esses dois momentos foram experiências vivenciadas pelos alunos, discutidas em sala de aula, com reflexão sobre os resultados, quando os alunos sanaram dúvidas e participaram ativamente do processo. Portanto, a proposta de escrita teve um sentido. Pode-se afirmar que, nesses casos, a linguagem escrita se apresentou ao aluno em sua função social: a de registrar sua vivência, comunicar suas impressões, o conteúdo desenvolvido, as curiosidades sobre a experiência. Nessa condição, a criança pode formar para si um sentido de linguagem escrita conseqüente com sua função social. A criança é afetada positivamente por experiências de escrita sobre algo que experimenta, e isso permite estabelecer para a linguagem escrita um sentido adequado à sua função: frente a novas situações de escrita, sua atitude tende a ser a de autor/produtor de um texto.

Desse ponto de vista, vale ressaltar novamente o papel que o sentido tem no processo de apropriação dos objetos da cultura. Tratando-se da linguagem escrita, essa reflexão toma uma importância ainda maior, dado o significado que tem a apropriação desse instrumento cultural complexo e essencial para a apropriação da experiência humana acumulada social e historicamente (MELLO, 2010b; VYGOTSKI, 1995). Todavia, práticas desenvolvidas com as crianças em sala de aula para ensinar a produzir textos perdem a finalidade e o sentido quando enfatizam a produção de um texto com temas sem referência às experiências vividas pelas crianças. Segundo Arena (2010, p. 243) “escrever é entendido como ato de construir sentidos pelo discurso”, sendo tais sentidos constituídos no aluno quando as metodologias voltadas para a linguagem escrita despertam a necessidade da apropriação da cultura escrita. Caso contrário, a preocupação das professoras do terceiro e quarto anos persistirá: a de que os alunos não escrevem muito e não sabem o que escrever quando o tema é proposto. Nas palavras de uma delas: *“parece que eles não gostam de escrever” (Relato de Observação – 3º ano – 09/04/14).*

Durante as entrevistas, perguntei aos alunos se eles gostavam de escrever. As respostas dos alunos estão representadas no gráfico:

Gráfico 4 - Preferências dos alunos sobre a escrita¹⁹.



Fonte: Da autora.

Pelos dados representados no gráfico, alunos do 1º e 3º anos são unânimes em dizer que gostam de escrever, e, no 2º ano, somente um aluno gosta um pouco. A partir do 4º ano, a maioria gosta de escrever, mas já aparecem alunos que gostam de escrever um pouco (2 alunos), e um aluno que não gosta de escrever; no 5º ano uma estatística semelhante à do 4º ano se apresenta, ou seja, 12 alunos gostam de escrever, 2 gostam um pouco e 2 não gostam. Constatamos que a hipótese levantada pela fala da professora “*parece que eles não gostam de escrever*” não condiz com a preferência dos alunos — os alunos gostam de escrever. A questão a ser analisada é o porquê e o que eles gostam de escrever. A hipótese elaborada é que os alunos não desempenham o papel de produtores de texto nas propostas dadas em sala de aula porque elas não expressam seu desejo de expressão.

Analiso abaixo as respostas dos alunos que gostam de escrever para verificar as justificativas dadas. Percebe-se que, assim como aconteceu nas respostas dadas sobre quanto aos alunos gostarem de ler, a maioria não soube justificar por que gosta de escrever:

¹⁹ Entrevista realizada entre os anos de 2013 e 2014.

Quadro 8 - Justificativa dos alunos que gostam de escrever

Quantidade de alunos	Justificativa
24	Não responderam.
16	“Não sei”.
14	“Porque é importante.”
2	“Eu escrevo rapidinho”.
9	“Porque a gente aprende as coisas”.
1	“Porque aprendo a escrever carta e os outros entendem a nossa letra.”
1	“Nunca pensei nisso.”
1	“Porque melhora a letra, melhora nosso conhecimento.”
1	“Porque a gente aprende a fazer textos”.
1	“Porque aprende a escrever as lembranças. Quando eu ficar adulta ou adolescente eu vou lá ao armário pego o que eu escrevi e vou lembrar tudo na escola.”
1	“Porque vou aprender a escrever com letra de mão.”
1	“Sem escrever a gente não faz nada”.
1	“Porque a gente escreve as coisas para os outros lerem.”

Fonte: Da autora.

Analisando-se as justificativas dos alunos, é possível constatar que a maioria deles não identificam um motivo que os leve a gostar de escrever. Isso acontece porque quando a criança realiza a tarefa de escrita sem poder atribuir ao que faz um sentido adequado à função da escrita, sua motivação se deve a algo exterior ao ato de escrever, como acabar logo para fazer outra coisa, ou para ficar bem com a professora, ou não levar bronca. E, desta forma, “a linguagem escrita viva passa a um segundo plano²⁰” (VYGOTSKI, 1995, p. 183, tradução nossa). Para o autor, prioriza-se o ensino da técnica da escrita e não o ensino da língua viva. Aprender a escrever sem considerar a língua no seu uso social é apropriar-se de uma língua imobilizada, estática, sem movimento (ARENA, 2006). A vivência de situações em que a escrita é utilizada para registrar experiências vividas e para a comunicação com outros que não estão presentes, por exemplo, leva a criança a criar para si um motivo para escrever e uma necessidade de escrever que são coincidentes com a função social da escrita. Podemos citar como exemplo as respostas de três alunos: *“Porque aprende a escrever as lembranças”, “Porque a gente escreve as coisas para os outros lerem”, “Porque aprendo a escrever carta e os outros entendem a*

²⁰ No original: “[...] el lenguaje escrito vivo pasa a un plano posterior” (VYGOTSKI, 1995, p. 183).

nossa letra” — essas respostas expressam uma função social para a escrita. Elas gostam de escrever porque sabem que a escrita servirá para o registro das memórias sobre as experiências na escola, para se comunicarem com alguém por meio de cartas e pelas coisas que os outros leem.

Tais alunos compreendem que um texto “é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém” (GERALDI, 1997, p. 98). Porém, nem todos os alunos descobriram a função social da escrita e, quando são solicitados a responder o porquê “gostam de escrever um pouco” (5 alunos) ou “não gostam de escrever” (3 alunos), as justificativas ressaltam o aspecto técnico da escrita:

Quadro 9 - Justificativas dos alunos que gostam de escrever um pouco.

Quantidade de alunos	Justificativa
1	“Porque eu não escrevo muito bem.”
1	“Porque ainda não sei escrever direito, só copio do quadro.”
1	“Porque é muita cópia.”
2	“Porque dói a mão.”
1	“Porque não gosto”.
1	“Porque cansa muito a mão”.
1	“Porque é chato escrever.”

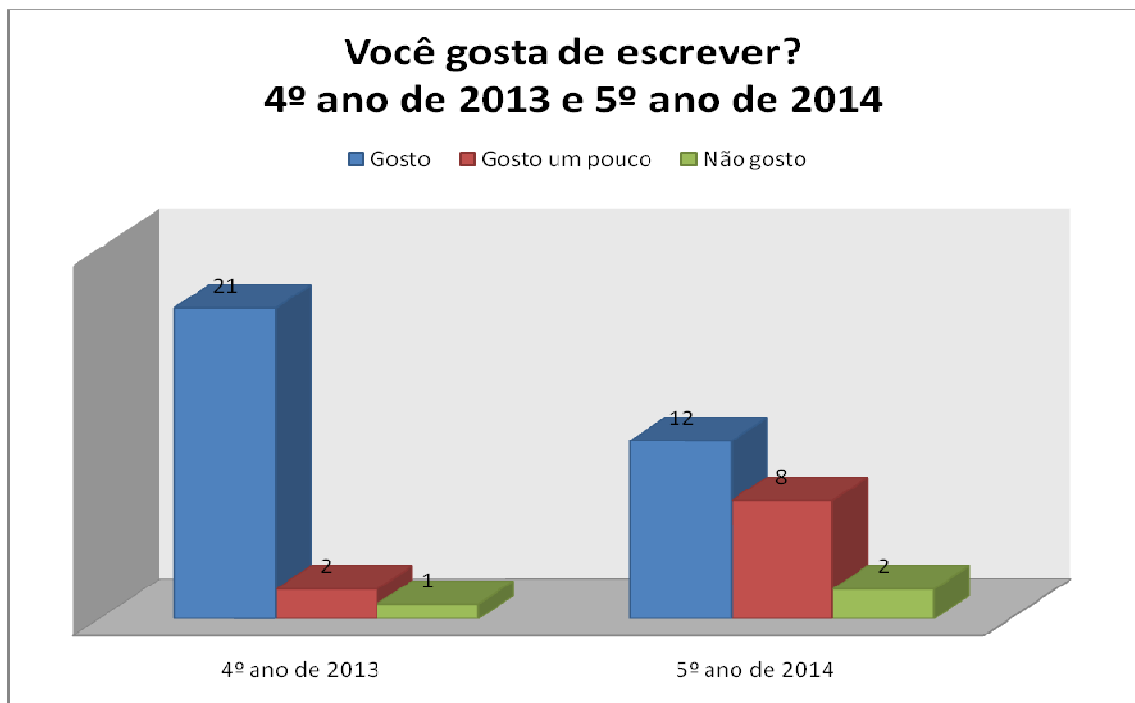
Fonte: Da autora.

Nessas respostas, percebe-se um desencontro entre a intenção do conteúdo proposto pela escola — solicitar produções de texto para que as crianças exercitem a escrita e saibam escrever — e o que a criança realmente concebe em seu processo de aprendizagem: escrever é chato, dói a mão, cansa, muita cópia. Segundo Jolibert (1994a, p. 16), “é preciso que, em cada criança, o escrever não seja sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso [...]”. Se estes são os motivos que as crianças encontram para escrever, realmente não terão êxito na apropriação da linguagem escrita. Quanto mais o professor se apressa para aproximar as crianças da técnica da linguagem escrita, mais as crianças parecem se distanciar da cultura escrita na escola²¹.

²¹ Estes dados estão presentes no artigo "Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora" que será publicado no volume 20, número 3, 2015, da Revista de Educação PUC-Campinas.

Os dados representados no gráfico nº 04 revelam que o número de alunos que gostam de escrever decai do quarto para o quinto ano, o que também aconteceu com a leitura. Por este motivo, entrevistamos os alunos do 5º ano em 2014 que haviam sido alunos do 4º ano em 2013. Como mencionado anteriormente, tentamos resgatar os entrevistados de 2013, mas nem todos permaneceram na escola e alguns não autorizaram a entrevista novamente. O gráfico representa a comparação das respostas dos 24 alunos entrevistados em 2013 e dos 22 alunos em 2014:

Gráfico 5 - Preferências dos alunos do 4º ano 2013 e 5º ano 2014



Fonte: Da autora.

A comparação comprova o declínio das opiniões. Houve uma diferença de 9 alunos entre aqueles que gostavam de escrever, mas que mudaram de opinião no 5º ano. O número de alunos que gostavam um pouco passou de 2 para 8 alunos. O número de alunos que não gostam de escrever aumentou de 1 para 2 alunos. Dos 22 alunos entrevistados do 5º ano de 2014, 11 foram entrevistados pela segunda vez, sendo possível comparar as opiniões e justificativas.

Quadro 10 - Comparação das justificativas dos 11 alunos do 4º ano 2013 e 5º ano 2014.

	Aluno	2013	Justificativa 2013	2014	Justificativa 2014
1	Antonio	Sim	“Porque a gente aprende as coisas.”	Sim	“Porque eu gosto de escrever textos sobre diferentes assuntos.”
2	Bernadete	Gosto muito	“Para entender as coisas.”	Sim	“Porque eu crio histórias na minha casa. Aqui na escola eles mandam a gente escrever, em casa eu escrevo o que eu quiser.”
3	Cecília	Sim	“Não sei.”	Sim	“Porque assim eu consigo escrever um texto, uma carta.”
4	Denise	Sim	“Pra melhorar a letra, para melhorar nosso conhecimento.”	Um pouco	“Porque a mão dói.”
5	Eduarda	Sim	“Não sei.”	Um pouco	“Porque cansa a mão.”
6	Fabiana	Sim	“Porque a gente aprende as coisas.”	Um pouco	“Porque é chato, cansa.”
7	Giovana	Sim	Não respondeu.	Sim	“Porque é mais legal, treina a letra.”
8	Helena	Sim	“Para aprender as coisas.”	Sim	“Porque eu gosto de inventar histórias na minha casa.”
9	Igor	Um pouco	Não respondeu.	Sim.	“Porque eu gosto, não sei explicar.”
10	Junior	Sim	Não respondeu.	Sim	“Porque a gente escreve para guardar no caderno e quando precisar a gente lê.”
11	Luís	Não	“Não sei”.	Não	“Não tem um motivo.”

Fonte: Da autora.

Comparando as preferências dos alunos, percebe-se que não há uma diferença significativa entre os anos de 2013 e 2014. Nas respostas de dois alunos, é possível identificar um motivo para a escrita: *“Porque assim eu consigo escrever um texto, uma carta”*; *“Porque a gente escreve para guardar no caderno e quando precisar a gente lê”*. Ainda que sejam apenas duas respostas que se referem à aprendizagem da escrita como prática cultural, advinda da interlocução com o texto, é um sentido positivo expresso pelos alunos em relação à linguagem escrita: escrevemos para nos comunicarmos com alguém (cartas) e para registrar memórias.

No entanto, justificativas como *“porque aprendemos as coisas”* ou *“porque treina a letra”* revelam que os alunos ainda desconhecem a função social da escrita. A relação que estes alunos estabelecem com a escrita se restringe ao domínio da técnica e eles reproduzem o discurso que lhes vem de fora. Revela ainda que o

ensino da escrita fica na esfera da exigência da letra bonita, da escrita correta das palavras e não alcança a essência do ato de escrever (ARENA, 2007). Nas palavras de Bakhtin (1990) a linguagem como sistema é artificial, sem sentido. A língua se materializa nos enunciados, as vozes se entrecruzam formando novas vozes sociais que provocam o diálogo, pois são atos responsivos (BAKHTIN, 2003). Gostar de escrever porque treina a letra, é reduzir o ato de escrever à simples habilidade motora. Alguém disse que aprendemos mais coisas quando escrevemos. A generalização de gostar de escrever porque se aprende coisas, distancia a escrita dos enunciados que precisam estar presentes no processo de apropriação da escrita.

Três alunos que gostavam de escrever em 2013 dizem gostar um pouco em 2014, justificando que dói a mão, cansa e é chato. Entendemos as justificativas desses alunos como um alerta quanto às tarefas escolares que são desenvolvidas em sala de aula. Elas podem não despertar um sentido para se escrever, e tudo o que é realizado visando meramente a se cumprir uma tarefa externa à motivação do aluno torna-se uma tarefa monótona, sem estímulo. Como afirma Vygotski (1995), a mão escreve o desejo de expressão da criança e esse desejo de expressão precisa ser exercitado e cultivado para chegar a ser escrito. Escrever sem desejo, sem um motivo, sem um destinatário como alerta Bakhtin (1990), dói a mão, cansa e é chato. Outro alerta é que tanto tempo é dedicado ao ensino do aspecto técnico que a função para a qual a escrita foi criada, que é para responder à necessidade de registro, de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço, é esquecida (MELLO, 2010a; VYGOTSKI, 1995).

A necessidade de expressão e comunicação está presente nas respostas de três alunos que se revelam produtores de textos, ao afirmarem que gostam de escrever porque criam histórias em casa — dois meninos disseram que estão escrevendo um livro e uma menina relatou o seguinte:

Pesquisadora: Você gosta de escrever?

Bernadete: Sim.

Pesquisadora: Por que você gosta de escrever?

Bernadete: Porque eu crio histórias na minha casa.

Pesquisadora: Só na sua casa? E na escola?

Bernadete: Aqui na escola eles mandam a gente escrever, em casa eu escrevo o que eu quiser.

Esse diálogo nos leva a refletir sobre as propostas de produção de texto desenvolvidas nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Sabemos que “mandar escrever”, nas palavras da aluna, não gera um motivo para a escrita (LEONTIEV, 1978b). A produção de um texto supõe uma interlocução, pois “a linguagem é uma forma de interação humana, pela qual os interlocutores constituem-se como sujeitos ativos de um processo em que realizam trocas verbais, constroem sentidos e influenciam-se mutuamente.” (MILLER, 2003, p. 11). Propor atividades escolares nas quais a professora estabelece o tema da produção de texto, comunica aos alunos e exige o produto final (a escrita do texto) é desconsiderar a interlocução entre o escritor e o leitor. Se considerarmos que toda palavra procede de alguém e se dirige a alguém, como alerta Bakhtin (1990), toda prática de produção de texto é uma comunicação, uma produção de enunciados. Assim, o ensino destinado à formação de autores de textos deve ser pautado em práticas que aproximam o aprendiz da cultura escrita, estimulando e construindo sentidos no processo interlocutivo. Escrever porque alguém manda é uma ação distante do significado social da linguagem; torna-se uma obrigação escolar.

2.1.4 O Trabalho com as Normas Linguísticas e o Livro Didático

Nas situações observadas, de um modo geral, a ausência da função social da linguagem escrita chamou-me a atenção, pois gera a impossibilidade de atribuição de um sentido adequado a ela por parte das crianças. Ao esforçar-se por conhecer as técnicas da linguagem, o aluno se afasta do processo de escrita em lugar de se aproximar dele, pois constrói para a escrita um sentido alheio a ela.

As propostas escolares observadas priorizavam o trabalho com a norma linguística de forma descontextualizada de um enunciado. Palavras eram analisadas isoladamente, como foi presenciado nos exercícios que envolveram substantivo primitivo, derivado e coletivo, masculino e feminino, singular e plural, escrita de palavras com ss, sc, lh, nh e ch. Os momentos de reflexão sobre o sistema normativo da linguística são essenciais, pois são instrumentos importantes para os enunciados. No entanto, o ensino dessas normas necessita mergulhar no fluxo da comunicação, trabalhando o domínio sobre os diferentes tipos textuais, evoluindo na forma que já domina e ampliando, assim, os instrumentos de comunicação (BAKHTIN, 2003). As normas linguísticas são instrumentos para a elaboração do

texto, um meio e não um fim. Koch alerta que é necessário “fazer uma análise dos elementos não de forma isolada, mas em agrupamentos, em combinações, em funcionamento com outros elementos.” (KOCH, 2002, p. 25). Para o aluno aprender a linguagem, ela precisa ser um objeto em movimento na aula. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 283).

A língua materna — sua composição vocabular e sua estrutura gramatical — não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam

Conhecer o gênero masculino e o feminino ou os substantivos primitivos e derivados das palavras separadas de enunciados é trabalhar com uma linguagem estática, sem vida. Vygotski (1995) afirma que a criança domina a gramática da sua língua materna muito antes de entrar na escola, mas esse domínio é inconsciente. O autor ressalta que, ao falar, a criança usará o tempo verbal correto em uma frase, mas não saberá conjugar os verbos se isso lhe for pedido, esta aprendizagem só se torna consciente com a mediação da aprendizagem na escola. Uma aprendizagem que se desenvolverá em uma interação contínua com o ensino da gramática e a escrita em enunciados e não como decoração de tempos verbais estáticos, isolados de contextos. Um ensino da gramática contextualizado, partindo das dificuldades apresentadas pela criança ou pela turma, em uma produção de texto ou em relatórios realizados pela turma. Assim, partindo das dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita, o ensino da gramática terá sentido para a criança. Caso contrário, será um aprendizado de informações aleatórias que não despertarão necessidade para aprendê-los.

Em consonância, Bakhtin (1990, p. 108) ressalta que,

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução.

Para os autores é preciso penetrar na corrente da comunicação verbal para começar a operar e compreender a função social da língua. O desafio é envolver a

criança no seu processo de aprendizagem; quando a ação de ler e escrever se distancia da relação sujeito/sujeito e de suas experiências, ela não desperta a necessidade de se realizar tais tarefas. Trabalhar normas lingüísticas isoladamente sem um compromisso de comunicar-se com alguém não impulsiona o sentido para realizar a ação de ler e escrever. O domínio da técnica da escrita é instrumento essencial como passo seguinte ao domínio pelo aluno da função social da escrita.

As palavras são socialmente constituídas nos processos interativos dos quais participamos como sujeitos inseridos em uma realidade social dada; isoladas de um contexto elas não comunicam nada a ninguém. A palavra escrita é um instrumento que auxilia a compreender o mundo — é na situação discursiva que as palavras fazem sentido. Porém, nas propostas escolares, espera-se que a criança em fase de apropriação da linguagem escrita saiba primeiramente como se escrevem as palavras para depois colocá-las em contato com os textos. Vygotski (1995) alerta que a criança só utilizará a palavra na escrita quando o conceito da palavra se tornar consciente. Ou seja, o aluno pode realizar com êxito os exercícios sobre separação de sílabas e substantivos, sem contudo conseguir concretizar esta ação na escrita de um texto. O problema é que “[...] à criança se ensina a técnica da escrita antes que amadureça nela a necessidade da linguagem escrita, antes que esta lhe faça falta.”²² (VYGOTSKI, 1995, p. 201 – tradução nossa).

Diante dessa afirmação, torna-se necessária a integração entre a tarefa escolar, envolvendo o contato com diferentes textos, e a análise lingüística, para se evitar a falta de domínio do aluno em escrever, utilizando-se dos elementos mínimos para a compreensão do seu texto. Assim, como alerta Geraldi (1997, p. 17) “[...] não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática) [...]”. O autor complementa que a linguagem é o próprio objeto da reflexão. Nesse caso, ao viver na escola situações concretas em que a linguagem escrita não cumpre sua função social, torna-se inviável a apropriação da cultura escrita. Oportunidades para se trabalhar com a função social da escrita foram observadas, não sendo, entretanto, efetivadas, como demonstra a situação relatada a seguir:

²² No original: “[...] al niño se le enseña la técnica de la escritura antes de que madure en él la necesidad del lenguaje escrito, de que le haga falta” (VYGOTSKI, 1995, p. 201).

A professora inicia a aula recapitulando com os alunos a história da Dona Baratinha. Na história acontece um casamento e a professora pergunta o que precisa para fazer um casamento. Várias coisas são ditas até que um aluno verbaliza: “Convite”. Com esta resposta, que condiz com a intenção de ensino da professora, ela explora quais os momentos em que enviamos um convite para alguém. Alguns respondem: “no aniversário”, “no casamento”. Após confirmar as respostas das crianças, a professora distribui o livro de português e os alunos abrem na página que tem um modelo de convite. A professora escreve no quadro como se faz um convite. Precisa de endereço, horário, local, quem está convidando e data. Eles acompanham os passos no livro. No livro, há também perguntas sobre o modelo de convite, a professora lê as perguntas e escreve as respostas no quadro para os alunos copiarem. Caminha entre as fileiras para acompanhar a cópia. Depois as crianças preenchem um modelo de convite feito no livro didático. (Relatório de Observação – 2º ano – 07/04/14).

Aprender a elaborar um convite é apropriar-se de um dos instrumentos que a cultura humana utiliza para convidar alguém para um evento. Apropriar-se dele, envolve aprender que sua função de comunicação tem procedimentos específicos, como por exemplo, conhecer os diferentes tipos de convites e as etapas para a sua elaboração (saber data, local, destinatário, horário). Este é um momento real de escrita. Para a elaboração de um convite é preciso um destinatário, pois sua função é comunicar um evento a alguém.

Nesse trecho do relato de observação, a elaboração do convite ficou restrita ao preenchimento de espaços de um exercício do livro didático. Este seria um momento de se aprender os procedimentos para a elaboração de um convite, o qual é um gênero social, e, portanto, deveria ser aprendido enquanto inserido em seu contexto social. Em outros termos, “à medida que a criança vivencia a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos de organizar a cultura escrita, os gêneros da escrita, ela encontrará sentido no escrito [...]” (BRITTO, 2012, p. 11). O preenchimento das lacunas de um convite no livro didático impede a criança de estabelecer um diálogo com o interlocutor por meio deste gênero, atribuindo-lhe, assim, um valor social. Ao escrever um convite, o aluno estabelece uma comunicação, uma enunciação, necessitando desta forma de um destinatário real.

Segundo Bakhtin (2003, p. 306): “Se uma palavra isolada ou uma oração está endereçada, direcionada, temos diante de nós um enunciado acabado, constituído de uma palavra ou de uma oração, e o direcionamento pertence não a elas como unidades da língua, mas ao enunciado.”

Exercícios aleatórios, realizados sem contexto, não promovem a expressão e não provocam o desenvolvimento de aptidões, da argumentação, da crítica e de outras capacidades essencialmente humanas. Os exercícios propostos nos livros didáticos são restritos, sem movimento de diálogo, fragmentados. Britto afirma que o desafio maior à formação de leitores e produtores de texto é inserir a criança no mundo da escrita, compreendendo este processo de apropriação como “a inclusão em um universo cultural complexo em que a escrita aparece como mediadora de valores e de formas de conhecimento” (BRITTO, 2012, p. 17). O professor, como mediador desta inclusão do aprendiz no mundo da escrita, é o responsável pelo desenvolvimento das capacidades e habilidades do aluno de escrever e saber se comunicar com os recursos da língua. Possibilitar o acesso ao mundo da cultura escrita implica apresentar os diferentes tipos de gêneros textuais que estão presentes na vida dos alunos, como os jornais, bilhetes, cartas, textos informativos, convites, em todas as situações de comunicação, de usos e funções.

Por este ângulo, utilizar o livro didático como única fonte de conhecimento em sala de aula empobrece a experiência com textos. Jolibert (1994b) ressalta que para se proporcionar ao aluno o adentrar no mundo da escrita, não se pode limitar sua experiência às páginas do livro didático ou do caderno com exercícios aleatórios, porque a escrita é um mundo. A utilização do livro didático, segundo as observações realizadas, foram mais frequentes nas turmas do 2º e 3º anos; ao todo sete atividades das cento e oitenta e seis atividades observadas. Os dados transcritos em dois relatos de observação revelam essa situação:

A professora distribui o caderno de tarefa e coloca no quadro a data, nome da escola e a tarefa de pesquisa: “pesquisar sobre capoeira.” Enquanto os alunos copiam, ela distribui o livro de História e os alunos abrem na página sobre a Capoeira. Ela solicita que cada fila leia um parágrafo do texto. Após leitura, discute com o grupo a origem da capoeira, o significado da dança e menciona os grupos que até hoje dançam a capoeira. Pergunta para a turma o porquê de não termos mais escravos e a hipótese levantada por um dos alunos é: “porque o rei morreu!” A professora não explora a hipótese do menino e explica o motivo para a turma. A base da discussão sobre este tema foi o texto do livro didático. A professora solicita que os alunos resolvam a cruzadinha referente ao tema. As crianças, enquanto deveriam estar fazendo a atividade, levantam-se da carteira, passeiam pela sala, conversam sobre outros assuntos. (Relatório de Observação - 2º ano - 11/11/13).

A professora passa a tarefa no quadro: escrever os nomes dos números de 1 a 10. Enquanto os alunos copiam, distribui o livro de Ciências. Ela apresenta o tema "O corpo percebe o ambiente e os 5 sentidos". Faz comentários sobre o assunto, ressalta a importância dos 5 sentidos. Sua explanação é com base no que está no livro. No livro há questões sobre o assunto e os alunos respondem. (Relatório de Observação - 2º ano - 19/02/14)

Em ambas as situações, os temas apresentados aos alunos estavam fora de um contexto, longe de uma relação com o convívio dos alunos. Nos dois relatos, as professoras passam tarefa e distribuem o livro e, logo após a cópia, os alunos iniciam a leitura do texto. São temas que surgem aleatoriamente, sem permitir que as crianças discutam sobre o assunto situando o seu contexto e tempo histórico. Na aula sobre os cinco sentidos, por exemplo, a professora leu o texto e fez algumas considerações interpretando o conteúdo às crianças. Porém, não explorou como as crianças percebem o ambiente em que vivem, o que sabem sobre os cinco sentidos, as curiosidades que poderiam surgir, o nível de aprendizagem da criança até aquele momento sobre o tema - denominado por Vygotski (1995) de zona de desenvolvimento real. As crianças foram ouvintes e não sujeitos ativos como pressupõe a aprendizagem segundo a teoria histórico-cultural. Apresentar os conteúdos utilizando como base as informações contidas no livro didático limita os conhecimentos sobre o assunto e não permite a discussão e elaboração do conteúdo como um movimento dinâmico e necessário para a apropriação da cultura. Os alunos podem até decorar os cinco sentidos: quais são eles e as funções específicas de cada um. Não obstante, sem saber transpor tal conhecimento para a sua realidade, isso significa que conhecem os conceitos em sua superficialidade. Diante de um fato ou uma experiência pessoal que exigirá estes conceitos, os alunos não saberão como utilizar as informações obtidas em sala de aula porque não alcançaram a essência do conceito (LEONTIEV, 1978b).

Nessa prática, o aluno aprende os pseudo-conceitos pela memória. Pode ser capaz de reproduzir tudo o que viu e ouviu na prova. Contudo, em circunstâncias nas quais ele necessitar destes conteúdos para que alguma situação seja resolvida, não conseguirá transpor esse conhecimento para sua vida social. Nesse caso, o aluno verbaliza o conceito, mas não é um elemento, algo está na sua consciência como atitude, como explica Leontiev (1978b). Segundo o autor, ter consciência como atitude significa que aquilo está em sua consciência como algo que já

pertence à pessoa, da qual já se apropriou, interiorizou, tornou-se individual, e essa aprendizagem se traduz em ações, em tomadas de posição. Aqueles conhecimentos superficiais não se convertem em ações, em modos de agir, e, assim, podem ser esquecidos, o que geralmente acontece com os alunos que a cada ano parecem não conhecer ou não saber ainda os tipos de substantivos, por exemplo. Em outros termos, os conhecimentos científicos precisam ser colocados na ação do aluno para que ele possa se apropriar do conteúdo de aprendizagem (LEONTIEV, 1978b).

O aluno é o protagonista da sua aprendizagem, sujeito de seu próprio aprendizado. Já mencionamos que para desenvolver na criança as suas qualidades máximas é preciso que ela esteja em atividade (LEONTIEV, 1978b), sendo devidamente orientada por uma pessoa mais experiente (VYGOTSKI, 1995). A atividade despertada na criança torna-a curiosa, envolvida. O aluno envolvido em sua aprendizagem lê, pesquisa, dialoga com pessoas mais experientes, faz experimentos para verificar as hipóteses e resultados de suas ideias, chegando às próprias conclusões, não se satisfazendo somente em ouvir a conclusão do professor.

Nas propostas escolares que foram observadas envolvendo a escrita, percebe-se uma simplificação dos conhecimentos apresentados aos alunos, evitando o contato prático com os objetos do mundo. A partir de um experimento, a criança busca sanar suas dúvidas e construir o conceito de forma teórico-prática. Esse envolvimento pôde ser constatado em uma das observações do quarto ano:

A turma está eufórica. Hoje farão uma receita culinária. No início da aula, a professora recolhe a tarefa e solicita o caderno de leitura. Antes de fazer a receita, a professora explica que queria fazer um bolo com eles, porém não pode usar a cozinha da escola sem um ofício permitindo a sua utilização. Desta forma, resolveu substituir o bolo pelo doce beijinho que eles podem fazer na sala mesmo. No quadro a professora escreve os materiais que necessitam para a receita, os procedimentos e a receita do beijinho. A professora traz de casa todos os materiais e ingredientes de sua casa. Depois de escrever, a professora coloca os materiais em sua mesa e os alunos acompanham ao redor o início da receita. Ela explora os rótulos de todos os ingredientes, a data de vencimento, as informações de nutrientes de cada produto, peso. Explora também a noção de triplo e dobro da receita. Mistura os ingredientes e cada aluno enrola os beijinhos para depois comerem. Em grupos menores se organizam para lavar as mãos. Cada aluno recebe uma quantidade de beijinhos que foram igualmente divididos pela turma. Saboreiam o doce e vão para o intervalo. Retornam do intervalo, copiam as informações do

quadro sobre a receita e iniciam o relatório da atividade de culinária. (Relatório de Observação – 4º ano – 13/03/14).

A participação da turma nessa proposta de culinária, ainda que restrita por diversos motivos, dentre os quais a falta de um espaço adequado para se cozinhar, leva à constatação de que a prática humana é a base do conhecimento, de que é a partir dela que o ser humano vai compreendendo as coisas ao seu redor. A proposta de elaboração do relatório também teve um sentido diferente porque foi o registro de uma experiência vivida, com elementos reais a serem narrados. Nesse caso, a escrita teve uma finalidade. É a atividade do sujeito (LEONTIEV, 1978b) que faz com que ele se envolva na aprendizagem, percebendo o conteúdo como uma atitude importante para a vida dele. O ser humano sempre busca um sentido para o que faz, não sendo diferente com os estudantes na escola.

O objetivo da escola é ensinar conceitos científicos que possam transformar a vida do aluno. Apesar disso, os alunos não querem mais que o professor simplesmente transmita os conhecimentos, porque, atualmente, eles têm acesso a estes por meio das redes sociais, meios de comunicação ou intercâmbios online; eles querem dialogar sobre os conhecimentos, compreendê-los em sua essência e não somente sabê-los de forma superficial. O professor não é mais a única fonte de informação se comparado aos acessos online que temos hoje em dia. Atualmente, o professor precisa estar bem preparado para discutir as informações com os alunos, problematizá-las e direcioná-las ao objetivo que ele tem ao ensinar determinados conceitos que fazem parte de uma organização curricular, de modo que esse aprendizado se direcione para o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno.

Uma das condições para que a educação desenvolvente (DAVYDOV, 1988) realmente se concretize é o desenvolvimento da criação da autonomia no aluno, de tornar-se um sujeito com capacidade de ensinar-se. Segundo Davydov, Slobodchikov e Tsukerman (2014, p. 2) “para ensinar e mudar a si mesma, a pessoa deve, primeiro, saber sobre as limitações e, segundo, ser capaz de transformar os limites de suas habilidades.” Nessa direção, é substancialmente necessário criar condições para o aluno aprender a pensar, propiciando momentos de aprendizagens que provoquem a capacidade reflexiva dos alunos. Todavia, atividades direcionadas que anulem o protagonismo do aluno, o impedem de alcançar esse objetivo, como se pode verificar nos seguintes momentos de observação:

A professora passa uma atividade para copiar: Escreva o nome do seu país. A professora lê a proposta e já responde escrevendo a resposta no quadro para as crianças copiarem. A segunda questão: Escreva como ele é. Ela pergunta aos alunos e alguns dão ideias, aleatoriamente e de acordo com os conhecimentos cotidianos deles. Ela responde à pergunta: “Ele é grande, bonito e cheio de animais. Tem bastante água, alimento, árvores e pessoas.” Depois pede para as crianças fazerem um desenho com as cores do Brasil. As crianças desenharam e pintaram, e quem termina pega o mapa do Brasil novamente para terminar a pintura. Arrumam as bolsas e a professora conversa com a turma sobre o comportamento deles. Hoje eles conversaram demais durante a pintura e as atividades. (Relatório de Observação – 1º ano - 01/09/14).

A professora distribui o livro de português, e comunica aos alunos a página e a atividade (que responderão às perguntas). A professora lê a pergunta, a interpreta e pede para que os alunos a respondam. Os alunos copiam as perguntas no caderno e respondem às questões. Alguns copiam e resolvem, mas muitos se levantam e mostram o caderno para a professora, confirmando se estão no caminho certo — os que já responderam à primeira questão querem a confirmação dela se está certo ou não. Nesse momento percebi uma ausência de autonomia na turma. Para tudo eles levantam da carteira e pedem a aprovação da professora. A professora faz questão de olhar todos os cadernos ao final de cada pergunta. (Relatório de Observação - 2º ano - 28/10/13).

No relato do primeiro ano, a professora lê a primeira pergunta e imediatamente a responde, sem dialogar com as possíveis respostas das crianças. Na segunda questão, a professora pergunta para o grupo, alguns alunos se arriscam e expressam opiniões de forma superficial sobre o assunto. No entanto, ela responde de acordo com as suas considerações. Nessa situação, não há um texto informativo sobre o Brasil; a professora é quem fala sobre ele para os alunos, e as respostas revelam um conhecimento ainda superficial sobre o país: “*ele é bonito, grande, cheio de animais*”. Tais respostas ficam no âmbito do conhecimento imediato das coisas.

No segundo relato, a professora lê as perguntas e as interpreta para os alunos responderem. Eles respondem, mas não confiam em suas respostas. Procuram a confirmação da professora, que corrige todas as respostas de todos os cadernos. Essa metodologia da professora provoca no aluno uma dependência para a aprendizagem, pois inviabiliza o desenvolvimento da sua autonomia intelectual. Essa prática também esteve presente nos 22 momentos de ensino da matemática que foram observados, em específico na resolução de problemas. Três professoras

expressaram preocupação dizendo que os alunos não sabiam interpretar os problemas, o que os impedia de resolvê-los. Nas situações observadas em sala de aula, quando o aluno disse que não entendeu o problema, algumas professoras solicitaram ao aluno que “lessem novamente” para tentar entendê-lo. Eis um exemplo:

A professora não reage com as indagações dos alunos, que dizem que é chato resolver problemas, e explica: “problema é uma interpretação de texto que, ao invés de se responder com escrita, se responde com números. E se não entender o problema tem que ler até entender”. Uma aluna vai até a professora e fala que não entendeu o problema. A professora diz: “senta e lê de novo”. A aluna retorna à sua carteira, mas não lê o problema novamente. Fica parada olhando os amigos da sala, numa atitude de espera pela correção da professora no quadro. (Relatório de Observação - 2º ano - 31/10/13).

A atitude metodológica desta professora em solicitar que a aluna leia novamente o problema para compreendê-lo é infrutífera. A professora não entende qual o nível de ajuda que a aluna precisa porque não entende o mecanismo da leitura. Ler novamente não trará a compreensão se ela não aprendeu a interpretar a história do problema. A ação de interpretar é aprendida. Se nas perguntas de interpretação de um texto a professora lê, interpreta e responde à pergunta, como se observa em alguns relatos do 1º e 2º anos, no momento em que cabe ao aluno interpretar sozinho o problema, ele não saberá como fazer. O recorte da cena abaixo confirma essa situação:

A professora passa o problema no quadro: “No ônibus que transporta o Guilherme vieram 25 meninos e 12 meninas. Sabendo que no ônibus tem 45 lugares, quantos bancos ficaram vazios?”. Depois comenta: “aqui são 2 continhas, vamos ver quem é inteligente e gosta de desafios.” Neste problema, os alunos sentem dificuldades na resolução. Mesmo sabendo que deveriam fazer duas contas, não sabem quais são. Tento ajudá-los e peço que desenhem a história do problema com o ônibus, os lugares ocupados, quantos ficam vazios para descobrirem quais são as contas. Uns descobrem a resposta olhando o desenho, outros na metade do caminho do desenho já sabem que conta devem efetuar, outros não conseguem. A professora corrige o problema no quadro. (Relatório de Observação - 3º ano - 05/05/14).

Vygotski (1995, p. 209, tradução nossa) alerta que é pela experiência da criança que ela “começa a dominar os signos, as figuras, as regras de sua

designação, regras que utilizamos e que consistem em substituir as operações com objetos por operações com sistemas numéricos.”²³ Dizer que são duas as contas que os alunos devem realizar para resolver os problemas não os ajuda a compreender a história do problema. Segundo Vygotski (1995) as crianças passam a dominar os signos matemáticos quando se apropriam da “aritmética cultural” e esta apropriação se dá pela experiência e mediação do professor. Tive a oportunidade de ajudar a alguns alunos solicitando que lessem o problema e o interpretassem por meio de desenhos, para responder à pergunta “qual a história do problema?”. Esta mediação facilitou a compreensão da história do problema e alguns alunos conseguiram chegar a uma solução. Ao visualizar, pelo desenho, o que o problema matemático estava pedindo para solucionar, ficou mais fácil substituir a representação do desenho por operações matemáticas, ou seja, compreenderam o que era para resolver e criaram uma estratégia para chegar à possível solução. Esta ação auxilia o aluno a pensar sobre a problemática apresentada e buscar estratégias para resolvê-las. Davydov, Slobodchikov e Tsukerman (2014) alertam que na capacidade de estudar deve estar presente a independência e a iniciativa do aluno em ser ativo no processo de apropriação do conhecimento. As crianças precisam desempenhar a função de ler e interpretar, como fez a professora do terceiro ano, ensinando seus alunos a interpretarem a história do problema:

A professora expõe a preocupação com seus alunos na interpretação dos problemas. Narra que em alguns momentos eles conseguem resolvê-los, mas quando tem uma leitura mais interpretativa, eles demonstram dificuldades. Os problemas estavam escritos no quadro:

1) A professora Lúcia colocou seus 20 alunos em 4 fileiras iguais. Quantos alunos ficaram em cada fileira?

2) Compra na papelaria: Um caderno custa 20 reais. Um estojo 8 reais. Pedrinho tem 40 reais. Pedrinho pode comprar os dois objetos? Quanto pagará por eles? Sobrará troco? Quanto? Com o troco ele poderá comprar 1 estojo?

A professora corrige os problemas no quadro e diz às crianças que podem resolver do jeito que elas acharem melhor. Vai até o quadro e pergunta para os alunos como pensaram para resolver o problema número um. Um aluno narra que resolveu fazendo conta de divisão. Outro diz que foi contando de 5 em 5 e deu 4 fileiras. Outro relata: “desenhei as 4 fileiras e fui distribuindo os alunos”. A professora representa no quadro todas as hipóteses. Os alunos estão

²³ No original: “[...] empieza a dominar los signos, las cifras, las reglas de su designación, reglas que nosotros utilizamos y que consisten en sustituir las operaciones con objetos por operaciones con sistemas numéricos” (VYGOTSKI, 1995, p. 209).

participativos, compenetrados na correção. Após representar todas as hipóteses, corrige o problema e diz que todas as formas de resolução estão corretas. Para corrigir o problema número 2 a professora dramatiza a história do problema chamando um aluno para ser o personagem do problema. Leva dinheiro para representar a compra. Problematiza com as crianças e elas vão elaborando hipóteses para a resolução da letra a. Ela distribui para o aluno 4 notas de 10 reais e pergunta se é possível Pedro comprar um caderno de 20 reais e um estojo de 8 reais. Um amigo responde que só é possível comprar o caderno porque ele tem 20 reais, mas o estojo não, porque ele não tem 8 reais. Os amigos ficam indignados com a resposta e explicam para ele que com os 20 reais compra o caderno e com 10 reais dava para ele pagar o estojo de 8 reais. Dramatizando, a professora corrige os demais itens do problema e passa mais um para resolverem: "Na sala da professora Lúcia há 7 meninas e 14 meninos. Quantas crianças há na sala? Há mais meninos ou meninas? Quantos são ao todo?" (Relatório de Observação – 3º ano – 14/05/14).

Esta abordagem metodológica demonstra a busca da professora em superar as dificuldades dos alunos na interpretação de problemas. É uma tentativa de ajudá-los. Ela não lê e interpreta os problemas, nem solicita que os alunos "leiam novamente" para entendê-los. Primeiramente a professora envolve o aluno, dando-lhe a oportunidade de expressar como pensou para resolver o problema. Ela considera todas as hipóteses representando-as no quadro e depois mostra para a turma que todas são estratégias diferentes, porém chegam ao mesmo resultado. Neste caso, os alunos expressam as formas de pensamento que utilizaram para resolver o problema e, ao verbalizá-las para a professora, têm a oportunidade de repensar sua estratégia, verificar se ocorreu algum erro durante a execução da solução do problema e/ou descobrir outras possibilidades de resolução.

Outro recurso que a professora usa é a dramatização da história do problema. Mais uma vez, ela promove o envolvimento do aluno, tornando-o personagem da situação problema. Os alunos, ao visualizarem as ações que são narradas na história do problema, compreendem com mais facilidade como elaborar estratégias para encontrar a solução. Podem até argumentar e comprovar o pensamento equivocado do aluno que diz que não poderá comprar o caderno, pois não tem uma nota de oito reais, mas sim de dez reais. A dramatização aproxima o aluno do pensamento matemático, ele tem a oportunidade de presenciar os fatos e elaborar com mais precisão suas estratégias.

Durante as observações, presenciei algumas tentativas dos professores em apresentar a linguagem escrita em sua função social, como o exemplo da carta para

a fada das Letrinhas, o relatório da culinária realizada pela turma do 4º ano e a dramatização para a interpretação dos problemas. Porém, as descrições e as análises dos dados observados, embora representem somente uma parte da nossa realidade escolar, revelam que a escola tem ensinado a ler como decodificação — quando se cobra a leitura em voz alta, por exemplo — e a escrever como codificação — quando se acentua o valor sonoro das letras. A prioridade das propostas escolares desenvolvidas neste período de observação nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental esteve centrada no domínio das técnicas da leitura e da escrita. Tal prioridade não condiz com a cobrança para com os alunos de que eles leiam com compreensão e escrevam com produção de sentidos. Nesse caso, o ensino não condiz com o resultado esperado. Nas palavras de Miller (2009, p. 135),

[...] se o resultado esperado é que o aluno saiba ler compreendendo o material lido e escrever produzindo um texto compreensível ao seu leitor, então o conteúdo adequado para o desenvolvimento das ações educativas para o ler e o escrever é o texto como produção humana sócio-histórico-cultural.

A atuação pedagógica da maioria das professoras observadas está centrada em exercícios voltados para o domínio do conhecimento do código de representação da língua. Ou seja, predominam atividades envolvendo a junção de letras, sílabas e palavras, conhecimento sistemático da ortografia, cópia de conteúdos, interpretação do texto realizado pelo professor e propostas realizadas nos livros didáticos. O quadro a seguir indica a quantidade destas propostas durante a observação:

Quadro 11 - Resumo da quantidade de propostas envolvendo o trabalho com a leitura e escrita.

Quantidade de propostas desenvolvidas por turma						
Atividade desenvolvida	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total de atividades
Leitura em voz alta	01	09	04	01	02	17
Leitura silenciosa	00	00	00	00	02	02
Produção de Texto: com tema predeterminado, com gravuras, poemas, relatórios, reescritas.	04	01	03	07	03	18
Trabalho com letras, sílabas e palavras	15	17	03	02	02	39
Cópia	04	10	09	06	09	38
Leitura de histórias contadas pelas professoras	04	02	04	02	00	12
Reunidos em grupos para realizarem as atividades escolares	11	02	01	01	02	17
Uso do Livro Didático	00	04	02	00	01	07
Ensino de Matemática	00	03	07	01	11	22
Caligrafia	00	00	01	01	00	02
Escrita de Gêneros textuais: receita, carta, convite	03	01	00	00	01	05
Total						179

Fonte: Da autora.

O resumo deste quadro, sobre a quantidade de propostas desenvolvidas envolvendo a leitura e a escrita por turma, revela a prioridade do trabalho com letras, sílabas e palavras (39 vezes), com a leitura em voz alta (17 vezes), leitura silenciosa (2 vezes) e cópia (38 vezes). Logo, é possível afirmar que o ensino da leitura é pautado na pronúncia fluente e no domínio das bases do sistema linguístico, assim como o ensino da escrita é pautado no domínio da linguagem técnica, na relação entre fonemas e grafemas. Ler e escrever são considerados como treino da escrita e da leitura. Esse treino fica evidenciado nos exercícios diários que priorizam a leitura em voz alta com ritmo e entonação, nas cópias de textos do quadro, nas listas de palavras como substantivos, nas sílabas que os alunos copiam e nas produções de texto.

As propostas envolvendo a linguagem escrita ficam empobrecidas quando aprendemos as coisas de forma fragmentada: complete a frase, reescreva as palavras com s ou ss, dentre outras tarefas escolares que foram observadas e analisadas neste capítulo. O processo de apropriação da linguagem escrita requer interação e interlocução (BAKHTIN, 2003). Para que isso aconteça, os instrumentos da cultura escrita deverão ser integrantes do planejamento do professor: jornais, textos, livros de literatura, histórias de diversos gêneros, cartas, notícias, dentre outros, serão suporte para a apropriação da forma ideal da escrita (VYGOTSKI, 1995). A riqueza do material é fundamental para a aprendizagem dos alunos. A experiência rica é a condição do desenvolvimento da inteligência. Diversificar e disponibilizar muitos materiais, enriquecendo-se o contato com a cultura escrita, não permite que a prática social fique empobrecida.

À vista disso, e de acordo com os pressupostos da teoria histórico-cultural, o papel do professor é atuar como colaborador, criar necessidades, perceber as possibilidades de se aprender, enriquecer o tempo de aprendizagem, gerir um trabalho coletivo e investigador e não o de atuar como detentor solitário das propostas que serão realizadas em sala de aula.

De fato, quando a concepção de leitura e escrita que orienta o trabalho da professora se encerra na decifração e codificação de letras, os textos apresentados são exercício de leitura e treino de palavras, preocupados em contemplar letras já conhecidas; as atividades escolares desenvolvidas não despertam um sentido para os alunos realizarem tais tarefas. E, sem sentido, o aluno não entra em atividade (LEONTIEV, 1978b). Desta forma, quando a criança atribui sentido ao que faz, há a compreensão da palavra em um contexto, há intenção de se “colocar vida no texto”, dentro de um tema (BAKHTIN, 2003). Destaco, novamente, que a necessidade de ler e de escrever não nasce com a criança. Essas necessidades e sentidos da leitura e da escrita precisam ser formados nos alunos, e se formam a partir das experiências vividas com a escrita.

É nas vivências (VYGOTSKI, 2010) com a cultura escrita que a criança se apropria da linguagem escrita, mesmo antes de aprender a ler e a escrever por si mesma. Isso acontece porque a compreende em seu significado, é capaz de reproduzir esse instrumento social e cultural. As vivências são essenciais para o desenvolvimento da criança porque a vivência com a cultura escrita permite à criança criar um sentido para a linguagem escrita.

Mello (2000) ressalta que se a criança vivenciar situações em que a escrita seja para registrar suas experiências e/ou comunicar-se com outras pessoas por cartas ou bilhetes, ela criará um interesse em relação ao texto escrito e aprenderá a função social deste instrumento cultural. Por outro lado, se a aprendizagem da criança for pautada em pensar que a escrita é realizada para se atender às instruções do professor, ela criará para si um sentido alheio à sua função social, desconsiderando-a como importante no seu processo de desenvolvimento. Neste sentido, ouvir as vozes dos estudantes foi primordial para que eu compreendesse o conceito que atribuem à linguagem escrita.

CAPÍTULO 3

“LEIO E ESCREVO PARA...” - A VOZ DOS ESTUDANTES

Para verificar o conceito que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental atribuem à leitura e à escrita, entrevistei os estudantes. Ouvir a voz dos estudantes foi e é fundamental para compreender o que pensam sobre “para quê ler e escrever”.

Descrevi e analisei, no capítulo II, as situações referentes à linguagem escrita observadas nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental à luz da teoria histórico-cultural e da concepção bakhtiniana. Constato que na leitura predomina a decodificação, ou seja, a identificação e interpretação dos sinais linguísticos, exigindo-se do aluno o ritmo e a pronúncia das palavras de forma adequada. Na escrita, os exercícios voltados à apropriação desta priorizam a codificação, isto é, o ensino é voltado para o domínio das técnicas da escrita — sons das letras, composição das sílabas e treino de palavras.

Nessa relação, ler e escrever são ações que envolvem a cópia, a produção de textos com temas definidos pelo professor e a leitura de trechos de um texto ou textos do livro didático. As experiências dos alunos com a linguagem escrita na escola revelaram que a língua viva fica em segundo plano (VYGOTSKI, 1995).

Por este motivo, dialogo com os estudantes para verificar o conceito que aprenderam a atribuir à leitura e à escrita. Aos alunos foram feitas as seguintes perguntas: “Você gosta de ler?”, “Você gosta de escrever?”, “Para quê escrever?”, “Para quê ler?” e “O que você lê e escreve na escola?”.

As questões “Você gosta de ler?”, “Você gosta de escrever?” foram analisadas nos itens 2.1.2 e 2.1.3 do capítulo II. As análises destas questões foram antecipadas na seção dedicada às observações porque alguns professores apontaram a preocupação de que os alunos não gostavam de ler e nem de escrever.

As demais: “Para quê escrever?”, “Para quê ler?” e “O que você lê e escreve na escola?” serão analisadas neste capítulo. Relembrando, entrevistei 81 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, sendo 14 alunos do 1º ano, 08 alunos do 2º ano e 24 alunos do 4º ano entrevistados no segundo semestre de 2013; 19 alunos do 3º ano e 16 alunos do 5º ano em 2014.

3.1 OS CONCEITOS DOS ESTUDANTES

A maioria dos alunos respondeu que gosta de ler e escrever. Porém, mais do que gostar de ler e de escrever, é preciso que o aluno compreenda claramente “para quê se lê e se escreve”, pois sem um motivo não há sentido e nem desejo para realizar esta ação (LEONTIEV, 1978b). Todo fazer humano tem um motivo e um fim. Quando há uma coincidência entre o fim a ser alcançado e o motivo que leva o sujeito a agir, podemos dizer que o sujeito está em atividade (LEONTIEV, 1978b) e esta atividade impulsiona a aprendizagem e o desenvolvimento. A presença de um motivo para o fazer da criança que possa ser respondido na atividade é, portanto, condição para o desenvolvimento (LEONTIEV, 1978b).

Afetado positivamente pela atividade que realiza, o sujeito está em condição psíquica favorável para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores envolvidas na atividade. Para Vygotski (2010), o que determina a influência do meio sobre o desenvolvimento psicológico, sobre o desenvolvimento de sua personalidade consciente, é a vivência. Isto é:

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela *vivência da criança* que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (VYGOTSKI, 2010, p. 682-683).

Vivência é o modo como a criança vivencia suas experiências que determina a influência do meio sobre o seu desenvolvimento. Essa relação individual com o meio é fundamental para a apropriação da experiência cultural, mas não é o suficiente. Vygotski (2010, p. 685) acrescenta que,

[...] a vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado — a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa — e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da

personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento.

Desse ponto de vista, se a criança/aluno vivenciou experiências que revelaram a função social da escrita, ou seja, que a escrita é para escrever histórias, bilhetes, registrar ideias, ela construirá um conceito de que a escrita é um instrumento de comunicação e de interação com o outro (MELLO, 2010b). Quando criamos na criança ou no aluno a necessidade de estudar (o desejo de conhecer novas coisas), e quando a atividade de estudo proposta promove conhecimentos que correspondem às suas necessidades de conhecimento, cria-se na criança um motivo para se estudar (LEONTIEV, 1978b).

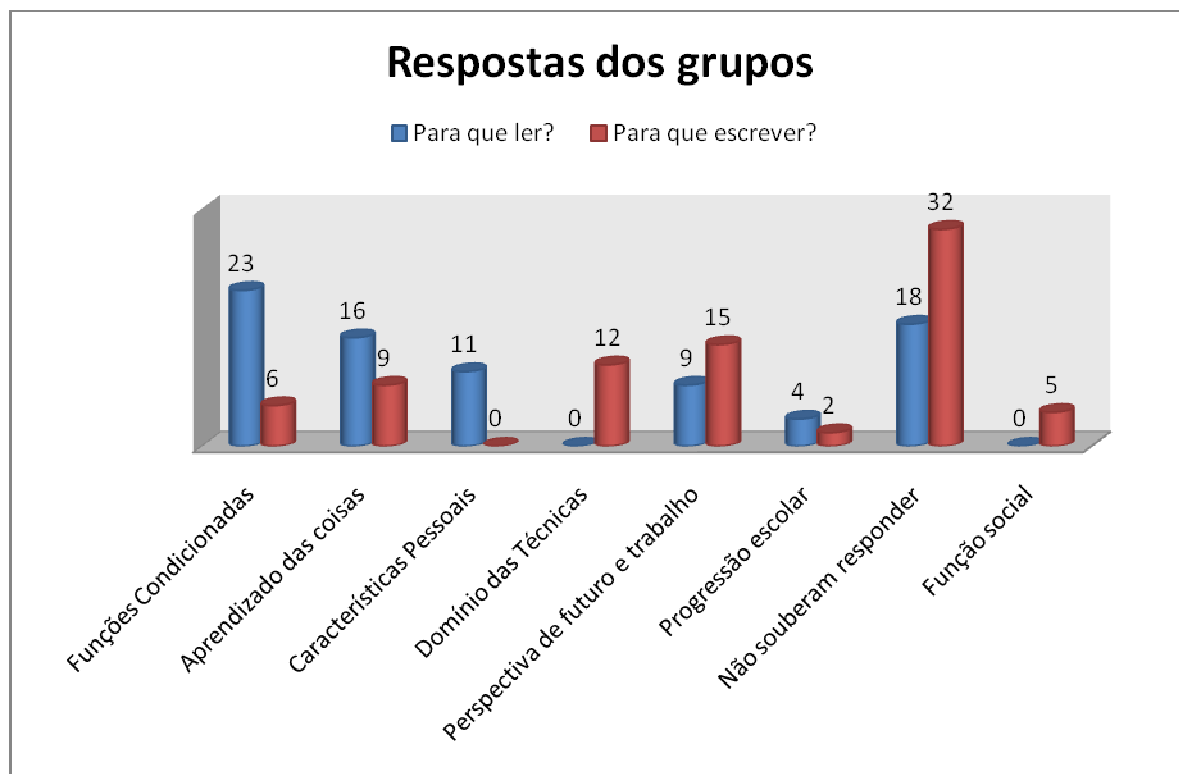
Esse movimento é necessário à assimilação do conhecimento científico. Por meio de atividades educativas humanizadoras - que consideram a importância da criação de motivos nos sujeitos e correspondem às suas necessidades de conhecimento -, a criança, ou o aluno, cria hábitos e novos motivos para o estudo, para o conhecimento (MELLO, 1999). Nesse processo de criação de necessidades que terá como consequência a aprendizagem e o desenvolvimento, o sujeito ativo no processo educativo é elemento chave.

Analisando as respostas das perguntas “para quê ler?” e “para quê escrever?”, pude constatar muitas semelhanças nas justificativas das crianças. Constatadas as correlações que esses conceitos apresentam na compreensão dos alunos, optei por apresentar em um único gráfico as denominações dos grupos — tanto para as respostas acerca da aquisição da leitura quanto das respostas acerca da aquisição da escrita. Assim, as respostas foram compiladas em oito grupos que revelam as razões para se aprender a ler e a escrever:

- Grupo 01: Funções condicionadas.
- Grupo 02: Aprendizado das coisas.
- Grupo 03 (só para leitura): Características pessoais.
- Grupo 04 (só para a escrita): Domínio da técnica.
- Grupo 05: Perspectivas de futuro e trabalho.
- Grupo 06: Progressão escolar.
- Grupo 07: Não souberam responder.
- Grupo 08: Função social da escrita.

No gráfico, a seguir, demonstramos os resultados das entrevistas:

Gráfico 6 - Respostas das questões “para quê ler?” e “para quê escrever?”



Fonte: Da autora.

Diante das respostas dos alunos, é possível verificar que para o primeiro grupo ler e escrever tem um sentido redundante (SMOLKA, 2003). Em outras palavras, uma função está condicionada à outra, isto é, aprender a ler é condição para aprender-se a escrever e aprender a escrever é condição para aprender-se a ler. Por esse motivo, a natureza destas respostas está relacionada no campo do imediatismo. Os alunos não encontraram um motivo social que justificasse a função da leitura e da escrita.

Aprender a ler e a escrever são funções sofisticadas para o aluno que precisam ser aprendidas no mundo da cultura escrita. O ser humano criou a escrita pela necessidade de se comunicar e de registrar suas ideias, permitindo, também pela cultura escrita, a propagação da história humana entre as gerações. A escrita é um instrumento cultural complexo (MELLO, 2010b; VYGOTSKI, 1995) que desempenha “enorme papel [...] no processo de desenvolvimento cultural da criança” (VYGOTSKI, 1995, p. 183). Na sociedade atual, a criança entra em contato com a cultura escrita muito cedo - por meio da tecnologia (computadores, celulares,

tablets), dos meios de comunicação (outdoors, livros, revistas, jornais) e pelo contato com uma sociedade letrada - e vai estabelecendo uma relação com a linguagem escrita, construindo um conceito sobre ela.

Entretanto, percebe-se nas respostas dos alunos uma concepção de escrita como algo que precisa ser aprendido, sem, contudo, se saber a utilidade de tal aprendizagem:

Quadro 12 - Respostas do Grupo 01 - Funções condicionadas

Turmas	Leitura	Turmas	Escrita
1ºA	Para aprender alguma coisa, saber escrever.	1ºA	Para aprender a escrever.
1ºA	Para aprender a escrever, para entender as coisas.	3ªA	Para saber escrever direito.
1ºB	Porque a gente aprende e começa a ler e a escrever.	3ºA	Para a gente aprender as letras.
3ºA	Para saber ler e escrever.	3º A	Escrevo para aprender a ler.
3ºB	Para a gente ler as coisas.	4ºB	Para aprender a ler melhor.
3ºA	Para a gente saber o que é ler. Se a professora dá uma atividade, a gente tem que saber ler aquilo que ela deu para então fazer.	4 B	Para depois ler o que a gente escreveu.
3ºA	Para a gente saber a escrever as palavras e não esquecer as coisas.		
3ºA	Porque é importante. Por exemplo: se eu leio, vou saber escrever, eu escrevo do jeito que eu leio.		
3ºA	Para a gente saber escrever. Para aprender, por exemplo, a gente lê e depois escreve texto.		
3ºB	Para escrever bem.		
3ºB	Para poder escrever.		
4ªA	Para aprender a ler e escrever direito. Porque a gente aprende mais a escrever, a ver as letras.		
4ªA	Para a gente aprender as coisas, a escrever e ler melhor.		
4ªA	Para aprender mais, para entender as histórias.		
4ªA	Para aprender a escrever.		
4ªA	Para aprender a escrever, porque se não lê não aprende a escrever.		
4ªA	Para aprender a escrever.		
4ªB	Porque senão a gente não vai aprender a escrever.		
4º A	Eu acho que lendo você sabe coisas melhores, aprende a escrever mais rápido, corretamente.		
4ºB	Para poder escrever e ler melhor, pensar.		
5º	Para melhorar o raciocínio, para aprender mais a escrever.		
5º A	Se você lê mais, você aprende a escrever melhor. A leitura fica melhor, não gagueja.		
5ºB	Para aprender a falar direito, a escrever melhor.		

Fonte: Da autora.

A vinculação entre saber ler e saber escrever é evidente. A resposta do aluno do 4º ano — “porque se não ler não aprende a escrever” — representa a fala de outros alunos do 1º, 3º e 5º anos. Para este grupo de alunos, a leitura e a escrita não simbolizam uma forma de compreender a cultura humana. Representam sim, uma função condicionada, entre o escrever e o ler, ou vice versa - “se não leio, não escrevo” e “escrevo para aprender a ler”. Esta função condicional evidencia que os alunos consideram que aprendem a linguagem escrita para cumprir uma tarefa escolar: aprender-se a ler e a escrever como ações dependentes uma da outra.

Já a afirmação “aprender muitas coisas” foi resposta dada pela maioria dos alunos do grupo 02, como se vê no quadro a seguir:

Quadro 13 - Respostas do Grupo 02 - Aprendizado das coisas

Turmas	Leitura	Turmas	Escrita
1ºA	Para ficar esperto e saber das coisas.	1ºA	Para ficar esperto.
1ºB	Para aprender as coisas.	1ºA	Para aprender as coisas.
1ºB	Porque quando a gente crescer a gente consegue ler muitas coisas.	1ºB	Para a gente saber as coisas.
2ºA	Para saber das coisas. Para saber o que as pessoas estão falando.	3ºA	Para a gente saber as coisas. As coisas do mundo, as descobertas.
2º A	Para ficar esperto, para saber de tudo.	3ºA	Para saber tudo. Se a gente não aprender não vai saber ler e nem escrever. Porque escrever é o que mais precisa.
2ºB	Para saber das coisas. Ciências, Matemática, Português.	3ºB	Para estudar.
3ºA	Porque a gente aprende muitas coisas. Aprende as disciplinas em sala de aula.	3ºB	Para a gente aprender bastante coisas.
3ºB	Para quando for a algum lugar aprender a ler.	4ªA	Para aprender as coisas. Escrever textos, poemas, matemática.
4ªA	Para aprender mais as coisas. Português, Matemática.	5º	Para aprender as coisas.
4ªA	Para aprender mais a ler, aprender mais as coisas.		
4ªB	Bom, é importante porque a gente aprende mais as coisas. Aprende histórias, conhece autores.		
4ªB	Para entender algumas coisas. Eu gosto de ler para entender as coisas.		
4ºB	Para aprender as coisas.		
5ºA	A gente lê para aprender mais as leituras para o futuro.		
5ºA	Para ficar mais esperto, para saber das coisas.		
5ºA	Para saber as coisas. Sem a leitura a gente não ia saber de nada.		
5º B	Para saber das coisas.		

Fonte: Da autora.

Responder que se aprende a ler ou a escrever para se aprender muitas coisas não revela a essência de sua relação com o mundo social. Sabemos que aprendemos muitas coisas na relação com os outros. Nas palavras de Bajard (2002, p. 61), “a leitura é uma atividade complexa que envolve o sujeito inteiro na sua relação com os outros e o mundo.” Aprendemos a ler para compreender a cultura criada pelo ser humano, para nos comunicarmos com os membros desta cultura, para compreender o seu entorno (BAJARD, 2002; BAKHTIN, 1990; VYGOTSKI, 2010).

Do mesmo modo, aprender a ler e a escrever para saber muitas coisas, não revela a função social da escrita, pois ao serem indagados: “Aprender quais coisas?”, alguns alunos hesitaram em responder e outros afirmaram que as “muitas coisas” são as disciplinas de Português, Matemática e Ciências. Nesta concepção, a linguagem escrita fica restrita a um objeto de conhecimento na escola. Neste sentido, Smolka (2003, p. 45) ressalta que a linguagem,

[...] é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de ‘ensinar’ (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No momento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.

A linguagem como conhecimento humano é uma linguagem viva, um processo vital (BAKHTIN, 2003; LEONTIEV, 1978b; VYGOTSKI, 1995). Parafrazeando Vygotski (1995), ler e escrever devem ser elementos da vida da criança assim como é a fala. As crianças aprendem a falar com os outros e, desta forma, devem aprender a ler e a escrever com os outros e para os outros. O ensino da leitura e da escrita precisa ser organizado de modo que a criança sinta a necessidade de ler e de escrever, não como hábito motor, com palavras e frases isoladas, sem sentido ou contextualização. Aprender a linguagem escrita neste movimento vivo e dinâmico da língua pressupõe a inserção do aluno na cultura escrita para, posteriormente, buscar compreender as técnicas que o auxiliarão na comunicação com o seu interlocutor. Vygotski alerta que saber escrever não é uma capacidade muscular; “o fator muscular, a motricidade da escrita, desempenha, sem

dúvida, um papel importante, mas é um fator subordinado [...].”²⁴ (VYGOTSKI, 1995, p. 202, tradução nossa).

Nas observações realizadas, percebi que a ênfase é primeiramente no domínio das técnicas da leitura e da escrita, para depois o aluno ter ‘condições’ de se inserir na cultura escrita. Vygotski (1995) ressalta que se a criança aprende a falar inserida em uma sociedade que fala, aprenderá a ler e a escrever inserida numa sociedade que lê e escreve. Dessa forma, a presença da cultura escrita no processo de apropriação da linguagem escrita se faz essencial. Caso contrário, cada vez mais haverá um número significativo de alunos salientando que aprendem a ler e a escrever para aprender Ciências, Matemática e Português, ou seja, para adquirir conhecimentos e obter ferramentas que lhes possibilitem atender aos critérios objetivados pelas regras internas da escola e das disciplinas.

Outro grupo de respostas (grupo 03) elucidou justificativas relacionadas às características pessoais dos estudantes, que representam a inteligência, a rapidez, o bom raciocínio, a sabedoria, a esperteza e a boa memória. Para este grupo de alunos, a aprendizagem da leitura está diretamente relacionada à aquisição de uma característica pessoal que lhe propicie adquirir uma posição diferenciada no grupo social, como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 14 - Grupo 03 — Características Pessoais

Turmas	LEITURA
1ºA	Para quando crescer, ficar inteligente.
2ºB	Para ficar mais inteligente.
2ºB	Para ficar mais esperto. Porque senão alguém pergunta alguma coisa e gente não vai saber.
3ºB	Para a gente poder crescer inteligente.
4ªA	Para melhorar a memória.
5ºA	Tem aquele ditado: quem lê mais sabe mais. Então, desenvolve mais a inteligência.
5ºA	Para aprender e raciocinar melhor.
5ºA	Para melhorar o aprendizado.
5ºB	Para ficar mais inteligente.
5ºB	Para ficar mais inteligente.

Fonte: Da autora.

²⁴ No original: “El factor muscular, la motricidad de la escritura, desempeña sin duda un papel muy importante, pero es un factor subordinado [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 202).

As respostas deste grupo coincidem com as respostas da pergunta “O que acontece com uma pessoa que não sabe ler e escrever?”. Alguns alunos responderam: “Ela fica burra”, “Ela fica bobinha”, “Ela não vai saber de nada”, “Ela fica atrasada”. Segundo Bakhtin (1990), alguns conceitos são vozes proliferadas que refratam e refletem a concepção de uma sociedade. Neste caso, estas vozes representam uma parte da sociedade que ainda não compreende a função social da escrita e relacionam a apropriação da linguagem escrita com o ficar ou não inteligente.

As percepções individuais dos alunos do grupo 04 quanto à escrita revelaram as seguintes ações: para copiar do quadro, para escrever o que a professora manda, para melhorar a letra. Estas concepções demonstram que os alunos estabelecem relações entre a aprendizagem da escrita e o domínio das técnicas da escrita. Para Vygotski (1995, p. 202, tradução nossa) “a aprendizagem da escrita como um hábito leva a uma escrita mecânica, a uma ginástica de dedos e não ao desenvolvimento cultural da criança²⁵”. Entender que se aprende a escrever para se aprender as letras é reduzir a concepção sobre a aprendizagem da escrita.

Vygotski, na década de 30, criticou a prática da educação escolar sobre a inserção das crianças no mundo da escrita:

Na prática da educação escolar, a escrita ocupa até hoje um lugar muito restrito em comparação com o enorme papel que desempenha no processo de desenvolvimento cultural da criança. Até agora, o ensino da escrita se apresenta com um sentido prático restrito. A criança é ensinada a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não se lhe ensina a linguagem escrita. O mecanismo da leitura é enfatizado a tal ponto que a linguagem escrita, como tal, fica esquecida, razão pela qual o ensino do mecanismo da escrita e da leitura prevalece sobre a utilização racional desse mecanismo (VYGOTSKI, 1995, p. 183, tradução nossa)²⁶.

²⁵No original: “El aprendizaje de la escritura como hábito lleva a una escritura mecánica, a una gimnasia digital y no al desarrollo cultural del niño” (VIGOTSKI, 1995, p. 202).

²⁶No original: En la práctica de la enseñanza escolar, la escritura ocupa hasta la fecha un lugar muy pequeño si se compara con el enorme papel que desempeña en el proceso del desarrollo cultural del niño. Hasta ahora, la enseñanza de la escritura se plantea en un sentido práctico restringido. Al niño se le enseña a trazar las letras y a formar con ellas palabras, pero no se le enseña el lenguaje escrito. El mecanismo de la lectura se promueve hasta tal punto que el lenguaje escrito como tal queda relegado, por lo cual la enseñanza del mecanismo de escritura y de lectura prevalece sobre la utilización racional de este mecanismo (VYGOTSKI, 1995, p. 183).

Após quase um século desta crítica feita, a escola permanece ensinando a traçar as letras e formar palavras isoladas de um contexto, e não ensinando a linguagem escrita. Segundo a crítica do autor, o aluno aprende a traçar letras sem conhecer a função social da escrita, sem antes utilizá-la em situações em que escrever e ler sejam, de fato, necessárias dentro da atividade que os alunos realizam, sem que compreendam sua finalidade social. Percebo, na realidade observada, que os procedimentos para a apropriação da linguagem escrita enfatizam o ensino da técnica em detrimento da vivência de situações de escrita em sua função social. Isto é, situações em que a escrita seja utilizada como um instrumento cultural criado para responder à necessidade humana de registro, de comunicação e de expressão estão ausentes. Vygotski (1995, p.185, tradução nossa) defende que,

[...] o domínio da escrita não deve ser entendido como uma forma de conduta puramente externa, mecânica, dada desde fora, mas como um determinado momento no desenvolvimento do comportamento que surge de modo inevitável em um determinado ponto e está vinculado geneticamente com tudo que o preparou e o tornou possível. O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, uma vez que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade.²⁷

Nessa perspectiva, o ensino da linguagem deve considerar sua complexidade e a especificidade do modo como os alunos aprendem. Nesse âmbito, as respostas dos entrevistados revelam o predomínio da escrita como hábito motor:

²⁷No original: “[...] el dominio de la escritura no debe representarse como una forma de conducta puramente externa, mecánica, dada desde fuera, sino como un determinado momento en el desarrollo del comportamiento que surge de modo ineludible en un determinado punto y esta vinculado genéticamente con todo aquello que lo ha preparado e hizo posible. El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad (VYGOTSKI, 1995, p. 185)”.

Quadro 15 - Respostas do grupo 04 – Domínio das técnicas

TURMAS	ESCRITA
1ºB	Para copiar as coisas que a professora manda, senão ela briga e você vai expulso da escola.
1ºB	E eu já sei escrever com letra de mão. Precisa saber escrever para saber escrever tudo que a professora manda.
3ºA	Para saber como são as palavras.
3º A	Para aprender as letras.
4ªB	A professora sempre fala que a gente vai ter uma prova e se você ficar com aquela letra horrível ninguém vai entender.
4º B	Para aprender a escrever melhor.
4º A	Para melhorar a caligrafia, para ajudar nos estudos.
4ªA	Para treinar a letra.
4ºA	Para melhorar a letra e para aprender.
4ªA	Para aprender a escrever as pontuações, a vírgula, os erros.
5º A	Para melhorar a letra.
5ºA	Para melhorar a letra, para melhorar nosso conhecimento.

Fonte: Da autora.

Não é possível compreender letras soltas na prática social, pois vogais ou consoantes só fazem sentido quando compõem uma palavra ou um contexto. Para ter sentido, a palavra deve estar inserida em um enunciado (BAKHTIN, 1990). Mello (2010c) ressalta que o treino da escrita não é atividade de expressão, pois o exercício com letras e sílabas aleatórias não comunica nada, ou seja, não tem sentido para o aluno.

Escrever não é algo que se faz porque a professora manda e nem exercício meramente muscular ou motor. O ato de escrever (ARENA, 2007; BAJARD, 2014) exige, no ponto de partida, uma necessidade de se expressar as ideias para alguém, o que coloca o aluno na posição de sujeito em atividade (LEONTIEV, 1978b), um sujeito que sabe o que quer escrever e o porquê, alguém desejoso por se comunicar, mergulhado em sua tarefa.

Bakhtin (1990) ressalta que, ao se comunicar ou ler as coisas do mundo, a pessoa não se relaciona com letras ou sílabas soltas - nem mesmo com palavras soltas. Relaciona-se com o contexto, com a interpretação das informações em um todo; dialoga com a intenção de comunicação do autor do texto, dialoga com suas próprias intenções de comunicação e com as condições de compreensão do outro.

O quinto grupo de respostas anunciou evidências que remetem ao tempo futuro, às perspectivas sociais geralmente exigidas das crianças enquanto membros

dos grupos sociais específicos, focando muitos elementos, ora do trabalho, ora da expectativa em relação à continuidade nos estudos. Há ainda a ideia de que o aprendizado da leitura poderá facilitar na resolução de problemas da vida social futura. Para este grupo de estudantes, prevalece a concepção de que o aprendizado da leitura não tem função imediata, mas a longo prazo, ou seja, aprende-se a ler para se resolver situações posteriores.

Vários alunos do quinto grupo vincularam a leitura ao futuro, e o futuro para eles é o trabalho. Isso também foi evidenciado na questão: “O que acontece com uma pessoa que não sabe ler e escrever?”. Alguns alunos responderam: “O futuro dela fica comprometido, bem difícil dela trabalhar”; “Eu acho que ela não consegue fazer nem uma assinatura, não consegue fazer nada”; “Não tem futuro”; “Não vai ter um bom trabalho”; “Ela vai assinar um contrato, no primeiro dia de trabalho dela, o moço fala pra assinar o papel e ela não vai saber ler e escrever. Como ela vai ficar no serviço?”; “Vai prejudicar o futuro. Se ela for fazer uma entrevista no trabalho e tiver que escrever, ela não vai saber.”

Segundo Vygotski (1995), aprendemos quando somos capazes de reproduzir a função social para a qual o objeto foi criado, no caso desta pesquisa a linguagem escrita. Apropriar-se desta função social é apropriar-se da cultura escrita. Este grupo de alunos entende que se aprende a ler e a escrever para trabalhar:

Quadro 16 - Respostas do grupo 05 – Perspectiva de futuro e trabalho.

Turmas	Leitura	Turmas	Escrita
1ºA	Para quando a gente ficar grande, explicar as coisas para os filhos, para os outros filhos deles e para os netos.	1ºB	Porque se a gente precisar fazer uma assinatura, a gente vai precisar escrever o nome.
3ªA	Porque quando a gente crescer vai ter que fazer um monte de coisas. Quando estiver na faculdade, vai ter um monte de problemas pra resolver.	2ºB	Para crescer e escrever as coisas para os nossos filhos lerem.
3ºB	Para saber ler qualquer negócio, senão é ruim.	3ºB	Porque senão um dia alguém falar pra você escrever alguma coisa e você não vai saber.
3ºC	Senão a gente não vai ser nada na vida.	3ºB	Para ter um bom emprego.
4ªA	Para aprender a trabalhar.	3ºB	Para trabalhar e se tiver que assinar as coisas.
4ªB	Para conseguir ler as coisas. Quando você for trabalhar, seu chefe pede para você ler alguma coisa e você não consegue, então ele pode te demitir.	3ºB	Para você se tornar uma pessoa boa, trabalhar.
4ºC	Para quando crescer não ter dificuldades.	3ºC	Porque se não aprender a escrever não vamos saber quando alguém pedir alguma coisa.
4º	Porque quando eu ficar adulto, o moço pode dar alguma coisa para eu ler e não vou saber. Nem vou saber ler para o meu filho também.	3ºC	Tem um ditado que é assim: se a gente não escreve de lápis ou de caneta a gente vai escrever com martelo. O que eu estou querendo dizer é que se eu continuar lendo e escrevendo cada vez mais como os professores, eu posso chegar a trabalhar numa empresa.
4ªB	Vai que você não sabe ler e alguém te manda um contrato pra você. Se você não sabe ler, pode assinar uma coisa ruim.	3ºC	Porque não seremos nada na vida, não vamos trabalhar.
		4ªA	Para aprender a trabalhar.
		4º B	Porque não saberemos assinar as coisas da empresa.
		4ªB	Para ter um futuro melhor, trabalhar.
		4ªB	Porque assim, a gente aprende a escrever e a trabalhar.
		5ºB	Para escrever o nome, quando a gente for trabalhar precisa escrever.
		5ºB	Para ser alguém na vida, sem escrever a gente não trabalha.

Fonte: Da autora.

Surge aqui uma ideia abstrata de futuro, revelando que os entrevistados alocados neste grupo não conhecem a função social da linguagem propriamente. As respostas dos estudantes, descritas no quadro a seguir, são a reprodução do que ouvem de outras pessoas — dos pais e dos professores, em geral — como argumento para motivar os alunos a aprenderem a ler e a escrever. As vivências

(VYGOTSKI, 2010) do sujeito interferem no sentido que o ser humano atribui aos instrumentos da humanidade; neste caso, o sentido que atribuem à linguagem escrita. Cabe ressaltar, novamente, que o sentido que o estudante aprende a atribuir à linguagem escrita precisa coincidir com sua função social, para que ele se aproprie da leitura e da escrita como instrumentos culturais complexos (MELLO, 2010b; VYGOTSKI, 1995).

As respostas deste grupo revelam que, para eles, aprender a ler e a escrever é mudar o estatuto de estudante ou de trabalhador, ser reconhecido pela sociedade. “Leio e escrevo para o trabalho”, uma visão pragmática do sujeito como operário ou para qualificar mão de obra, e não para constituir-se como ser humano que usufrui da cultura acumulada sob a forma escrita.

No sexto grupo, percebe-se uma correlação direta entre a utilidade da leitura e as regras impostas pela instituição escolar, com destaque aos critérios estabelecidos para a progressão escolar. Os alunos sabem que o desfecho da não aquisição da leitura e da escrita pode ser a reprovação e demonstram a necessidade de adquiri-la para não vivenciar tal situação. A preocupação para se aprender a ler e a escrever, para este grupo, é o passar de ano:

Quadro 17 - Respostas do grupo 06 – Progressão Escolar

Turmas	Leitura	Turmas	Escrita
1º B	Para passar de ano.	3º A	Para saber se consegue passar para o 4º ano.
3º C	Porque senão a gente não consegue passar de ano, porque tudo tem que saber ler.	4º B	Porque você não erra a palavra e também para passar de ano.
4ª B	Porque é bom e também é muito interessante. É pra passar de ano, conseguir ler e entender tudo.		
4º A	Para passar de ano.		

Fonte: Da autora.

Para passar de ano é um motivo externo, que lhe vem de fora. As práticas de leitura e de escrita precisam ser mediadas, pois o desejo do aluno por aprendê-las exige um sentido que nem sempre é despertado internamente. Cabe ao professor a mediação pedagógica necessária à aquisição da concepção, constituída socialmente pelo aluno, de que o aprendizado da linguagem escrita não é critério imediato apenas para a progressão escolar. Esta concepção é externa à linguagem escrita e

não favorece a relação do aluno com a cultura escrita. Para passar de ano, os alunos podem aprender as letras sem, contudo, compreender a função social da linguagem escrita, ou seja, leem e escrevem as palavras solicitadas pela professora em exercícios, porém não se formam produtores e escritores de textos.

Para Vygotski (1995, p.184, tradução nossa), “o domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema extremamente complexo de signos simbólicos.”²⁸, pois a escrita é uma representação de segunda ordem, uma vez que consiste no uso de signos de escrita para representar os símbolos verbais da palavra. Trata-se, pois, de uma representação (signos gráficos) de uma representação do real (símbolos verbais). Os signos da escrita são representações de segunda ordem, porque não são denominações diretas de objetos e ações, mas representam os nomes desses objetos e ações — que são, por sua vez, símbolos representativos dessas coisas reais. Mas, para se apropriar da escrita, a criança precisa torná-la um mecanismo de primeira ordem, sem interromper o fluxo do pensamento na fala, para depois fazer outro salto em busca do real aí representado, chegando à compreensão (VYGOTSKI, 1995). O mecanismo que precisa ser ensinado aos alunos no processo de aprendizagem da escrita, então, é o estabelecimento da relação entre texto e mensagem, texto e intenção de comunicação de seu autor.

No sétimo grupo, uma quantidade representativa de dezoito alunos não soube responder para que se aprende a ler. Esse número aumentou para trinta e dois alunos quando perguntei: “Para quê escrever?”. Nossa hipótese é de que os alunos não conseguiram, ainda, elaborar um conceito acerca da função da apropriação da linguagem escrita. O comportamento de dúvida e de busca gestual pela resposta durante a entrevista demonstrou-me uma preocupação, na maioria deles, de retornar à resposta, mas ao mesmo tempo uma impossibilidade de encontrá-la, mesmo que no campo do imediatismo. Um dos alunos expressou: “Nossa, nunca pensei nisso”. Outro expressou também: “Vixi, isso confundiu!” Tal comportamento revela que, para este grupo de estudantes, a pergunta “Para quê ler?” ou “Para quê escrever?” não encontrou uma resposta conscientemente experimentada e refletida, como se nunca tivessem pensado a respeito delas antes, sinalizando que não haviam tido

²⁸No original: “El dominio del lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejo.” (VYGOTSKI, 1995, p. 184).

oportunidade anterior para pensar que existe uma função social para o aprendizado da leitura e da escrita.

O sentido de ler e escrever construído pelos alunos entrevistados revela que suas vivências (VYGOTSKI, 2010) durante o processo de apropriação da leitura estão longe de estabelecer uma relação de compreensão do seu entorno. Demonstrem estar mais voltadas à “redução do ato de ler como um conjunto de operações de transposição de grafemas em fonemas.” (BAJARD, 2002, p. 79).

Destaco que nas propostas escolares das turmas dos anos iniciais observadas há uma prática metodológica que divide o ler e o escrever. Em outros termos, há tarefas escolares que priorizam somente a escrita isolando-a da atividade de leitura. Por outro lado, presenciei a prática da leitura totalmente desvinculada da escrita. Esta prática revela uma visão reducionista de que ou se aprende a escrever ou se aprende a ler, como ações distintas. O desafio é, então, desenvolver nos professores e, conseqüentemente, nos alunos a concepção de que se aprende a linguagem escrita numa relação dinâmica, em um movimento contínuo entre ler e escrever, com a função de expressar-se e comunicar-se com o outro seja por meio de um ou do outro.

Volochínov e Bakhtin (2011) defendem que todo ato de ler e de escrever constitui-se como uma atitude responsiva. Por isso, é primordial pensar em estratégias que promovam o encontro dos alunos com a cultura escrita, proporcionando situações que lhes permitam aprender que a função social da linguagem escrita é para comunicar-se, informar-se, registrar memórias e conhecer as apropriações dos instrumentos da cultura - como encontramos nas respostas do grupo 18, abaixo:

Quadro 18 - Função social da escrita

1ºA	Aluna: Para lembrar as lembranças quando a gente ficar adulto sobre a escola. Pesquisadora: <i>E você escreve suas lembranças?</i> Aluna: Ainda não, vou começar a escrever amanhã. Quando eu ficar adulta ou adolescente, eu vou lá ao armário pego e vou lembrar-me de tudo na escola.
3º B	Para um monte de pessoas, tem vezes que a gente escreve para as outras pessoas, tem vezes que a gente escreve pra nós.
5ºA	Para escrever livros para as pessoas lerem.
5ºA	Para aprender o aprendizado da escola e fora dela, porque a gente pode fazer isso através da leitura.
5ºA	Para se expressar. Expressar as coisas que a gente pensa, as nossas ideias.

Fonte: Dados da autora.

Destaco a fala da aluna do primeiro ano, que tenta explicar que se aprende a escrever para registrar memórias para serem lembradas posteriormente, entendendo a apropriação da escrita como registro. O aluno do terceiro ano aponta que escrevemos para alguém: às vezes para nós — como registro —, outras vezes para as pessoas; em suma, comunicamos alguma coisa para alguém. Esse aluno remete a apropriação da escrita à função de comunicar-se. Os alunos do quinto ano responderam que escrevemos para expressar as ideias, para escrever livros, para “o aprendizado da escola e fora dela”.

Tais falas se aproximam do que Vygotski (1995) e Bakhtin (1990) afirmam: que a linguagem é um instrumento que tem como função social a comunicação e a expressão. Essa função só pode ser compreendida e exercida na interação e na interlocução com os outros. Ler e escrever são elementos da vida dos alunos (VYGOTSKI, 1995) e assim devem permanecer vivos na escola. Sem compreender-se a necessidade do interlocutor, a apropriação da linguagem escrita torna-se sem vida e sem sentido.

Dentre oitenta e um entrevistados, apenas cinco compreendem a apropriação da linguagem escrita com uma função social de comunicação, expressão e registro. Isso significa que uma porcentagem mínima — cerca de 6% dos alunos — compreendeu socialmente para que se lê e se escreve. Segundo a teoria histórico-cultural, ainda há muito que se mudar no tocante às práticas pedagógicas para que os alunos compreendam a função social pela qual a linguagem escrita foi criada.

Leontiev (1978b, p. 218) adverte que “o sentido da ação muda ao mesmo tempo em que se modifica seu motivo.” Sendo assim, precisamos mudar o motivo para se ler e escrever. Não repetir exercícios na intenção de que os alunos leiam mais para ter um ritmo ou uma pronúncia mais adequada, mas para conhecer os enunciados dos autores. Não fazê-los repetidamente escrever para cumprir uma tarefa, mas para comunicar algo a alguém.

É o desejo de ler e escrever que move o indivíduo, que o leva à aprendizagem da escrita (MELLO, 2010b; VYGOTSKI, 1995). Ao conviver com a escrita utilizada em sua função social, o aluno compreende que se lê e se escreve para se comunicar e registrar informações. Nessa vivência, ele forma para si a necessidade de ler e escrever, e aprende, ainda, que precisa de instrumentos auxiliares para que seja compreendida pelo seu interlocutor.

A convivência com a escrita dá a compreender ao aluno a função social da cultura escrita e, ao mesmo tempo, cria nele a necessidade e o desejo de ler e escrever. Nesta perspectiva, a criança é inserida no mundo da cultura escrita bem antes de precisar atentar para o aspecto técnico. Vygotski (1995, p. 196, tradução nossa) alerta que “os experimentos têm mostrado que quando uma criança conhece as letras e sabe distinguir com sua ajuda sons isolados nas palavras, demora, no entanto, para dominar completamente o mecanismo de escrita.”²⁹

Segundo o autor, a escrita é uma atividade cultural complexa (MELLO, 2010b; VYGOTSKI, 1995) e seu ensino na escola não pode ser relegado ao senso comum; deve merecer uma proposição refletida, intencional e fundamentada no conhecimento acumulado sobre como se dá o processo de aprendizagem. Planejar um ensino que envolva a cultura escrita em todo processo de apropriação da leitura e da escrita requer a utilização dos textos, das propagandas, dos bilhetes, dos convites, das notícias de jornais, enfim, dos diferentes tipos de gêneros nas propostas desenvolvidas pelos alunos na escola. Assim como: cartas, bilhetes, convites, relatórios de experiências, registros das pesquisas em grupos, atividades escolares que possibilitem interlocutores e destinatários reais, como aponta Bakhtin (1990).

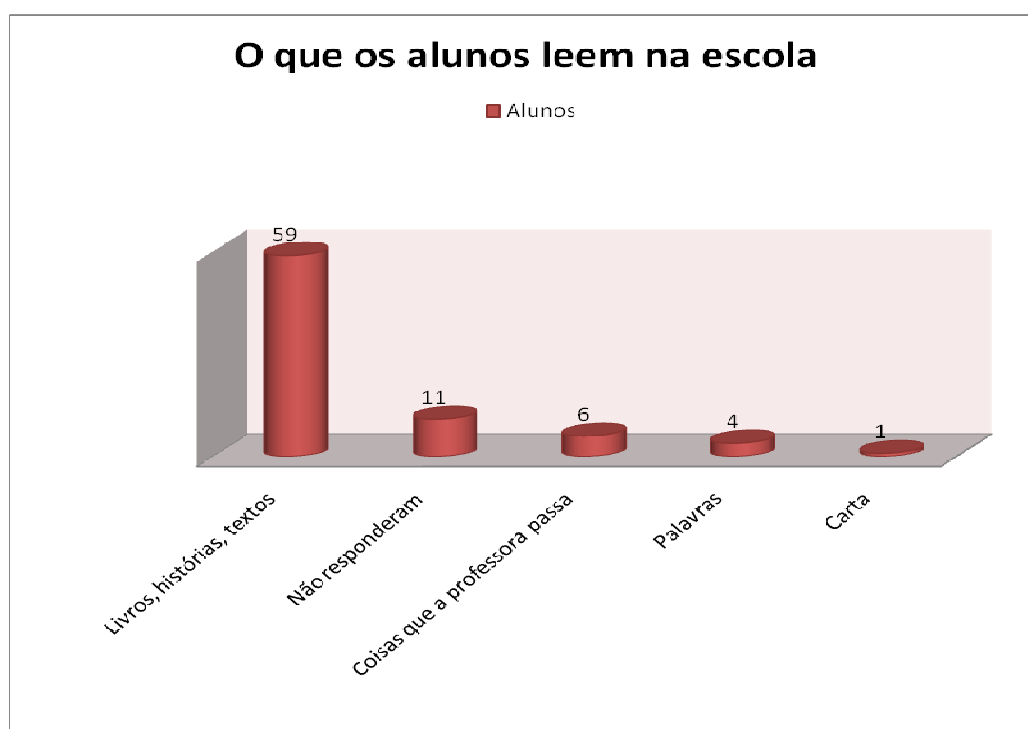
Essas propostas provocam a necessidade de se comunicar e, de acordo com o conceito de atividade desenvolvido por Leontiev (1978b), sempre que o aluno é afetado pela necessidade, ele se faz sujeito de sua aprendizagem. Por isso, criar nos alunos a necessidade de ler e escrever constitui o primeiro passo para a apropriação da linguagem escrita. E, vale lembrar, as necessidades são cultural e socialmente criadas no sujeito em processos definidos pela lei genética geral do desenvolvimento enunciada por Vygotski (1995): antes de ser interna ao aluno individualmente, uma necessidade é vivida coletiva e socialmente. Nessa experiência social, forma-se a necessidade do objeto no sujeito individualmente. A necessidade de ler e escrever, antes de ser do aluno, precisa ser vivida coletivamente, sob orientação da professora, em situações nas quais a linguagem escrita seja de fato necessária.

²⁹No original: “Los experimentos han demostrado que cuando un niño conoce las letras y sabe distinguir con su ayuda los sonidos aislados en las palabras, tarda, sin embargo, en dominar completamente el mecanismo de la escritura” (VYGOTSKI, 1995, p. 196).

3.2 O QUE OS ALUNOS DIZEM QUE LEEM E ESCRIVEM NA ESCOLA

Durante a entrevista indagamos os alunos: “O que lê e escreve na escola?”, com o intuito de verificar o sentido das propostas escolares que executam na temática de leitura e escrita. O gráfico nº 07 representa as respostas dos alunos sobre o que leem:

Gráfico 7 - Na voz dos alunos, o que leem na escola



Fonte: Da autora.

A maioria dos alunos revela que leem textos, livros e histórias. Os alunos frisam que pegam livros da biblioteca toda semana para ler em casa, e há uma caixa de livros na sala de aula para eles lerem quando terminam os exercícios. Os textos são aqueles que as professoras distribuem para complementar algum conteúdo.

Nas análises das observações, constato que os alunos cumprem a tarefa de pegar o livro, mas a maioria não lê o livro da biblioteca, ou se lê é porque sabem que terão um exercício sobre o livro. Nesta lógica, é válido afirmar que a leitura dos livros da biblioteca ainda não cumpre totalmente a função de despertar a necessidade de aprender a ler. Não podemos dizer que os alunos leem porque estão em atividade de leitura (LEONTIEV, 1978b). Como alerta Vygotski (1995), este tipo de leitura não

é uma iniciativa própria dos alunos, mas ainda lembra uma imposição que lhes vem de fora. Bajard (2002, p. 289) também ressalta que,

Ler não é uma atividade passiva, ela supõe que o leitor confronte seu ponto de vista ao do autor, ao de outros leitores, e espera resposta. Não estamos falando de um simples mergulho nos padrões da cultura escrita, mas da construção de uma reflexão e de uma ação em resposta ao pensamento e à atividade do outro.

Apenas pegar livros na biblioteca para ler não fará dos alunos bons leitores. Bajard (2002) esclarece que a leitura precisa de um momento de reflexão e uma atitude responsiva. É válido ressaltar que a escola se empenha e coloca à disposição dos alunos livros em vários momentos da aula (hora do conto ou momento da leitura em sala de aula). Porém, serão as necessidades provocadas nos estudantes mediante ações intencionalmente planejadas do professor, que instigarão os alunos a buscar a leitura como fonte de informação, como conhecimento, como viagem na imaginação. Em outras palavras, o simples fato de se manter os materiais à disposição, ou seja, os diferentes livros expostos aos alunos, não pressupõe, necessariamente, o cumprimento do objetivo do ato de ler (ARENA, 2007).

Prossigo à análise dos resultados do gráfico nº07: seis alunos dizem que leem o que a professora passa, e quatro dizem que leem palavras; tais respostas são condizentes com as situações observadas em sala de aula, principalmente nas turmas do primeiro e segundo anos. Nessas turmas, a leitura de palavras é rotina. Vale ressaltar, novamente, que a apropriação da linguagem escrita não acontece de forma fragmentada, na leitura de palavras, mas em enunciados (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 2011). É nas situações discursivas que as palavras têm sentido, situadas em um contexto, em enunciados. Não se aprende as palavras para inseri-las em um contexto, elas só se constituem em um contexto.

Reporto-me ao ensino da língua com base nas interações entre os sujeitos, quando o sentido do enunciado é construído na interação social (BAKHTIN, 2003). Desse ponto de vista, a palavra possui sentido somente em um contexto de enunciado. A palavra inserida em um enunciado, em uma comunicação verbal, possui significação, ou seja, a significação não está na palavra em si. Segundo Bakhtin (2003, p. 132) “a significação é o efeito da interação do locutor e do receptor”, a qual acontece no processo de comunicação. Dessa forma, lemos e

escrevemos enunciados e não palavras ou frases descontextualizadas. Cada enunciado pressupõe uma atitude responsiva que nem sempre é imediata; possui autor, destinatário e provém de outros enunciados (BAKHTIN, 2003).

Sobre enunciação, Volochínov e Bakhtin (2011, p. 24) destacam que:

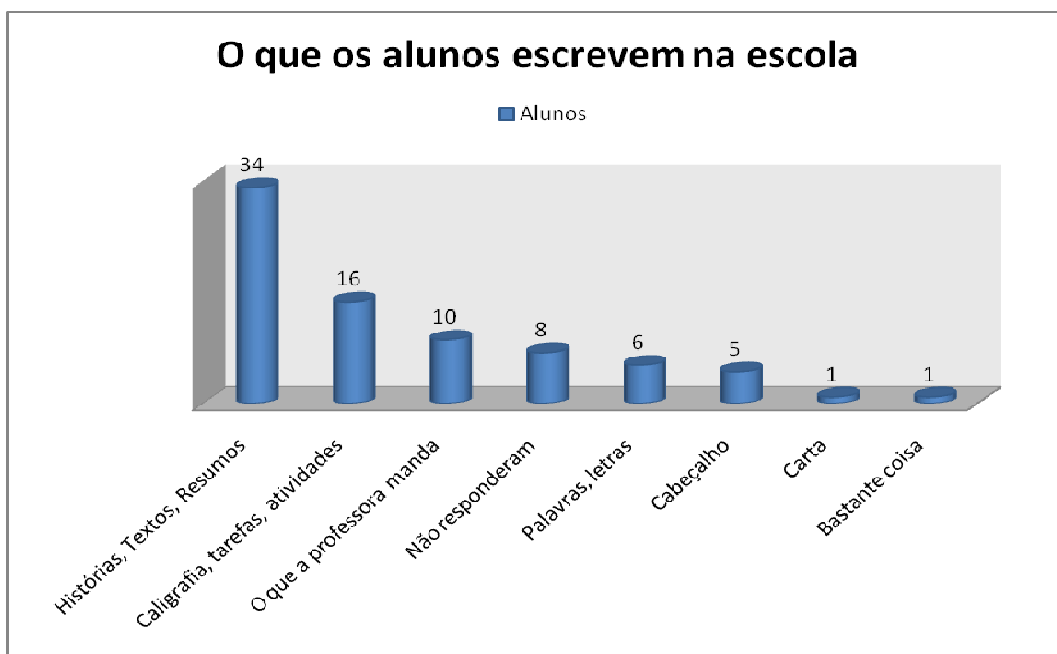
A enunciação é essa mesma expressão verbal de uma compreensão responsiva. Ela é sempre responsiva. Sua forma e seu conteúdo se devem à sua referência a outras enunciações: outras enunciações que retoma, que reproduz, imita, parodia, assume como válida, crítica, refuta outras enunciações que previne ou às quais responde, etc. Além disso ela sempre se dirige a um destinatário, ou seja, as enunciações se fundem a esta como interpretante. A enunciação solicita, requer outra enunciação que lhe confira significado, que a preencha de sentido, que é objeto da sua intencionalidade comunicativa. A enunciação é sempre de alguém para alguém: Ela deseja uma resposta.

A enunciação é sempre uma tomada de posição, emergente de um contexto cultural, que exige um ato responsivo. Incorporar a minha palavra à do outro é o grande desafio para o texto ter vida: “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.” (BAKHTIN, 2003, p. 36). A palavra não pode ser isolada da vida, de um contexto social, sem que perca o seu sentido. Na relação com o outro, todas as vozes sociais estão presentes num grande movimento, em uma atitude responsiva.

Segundo Volochínov e Bakhtin (2011, p. 24) “a enunciação solicita, requer outra enunciação que lhe confira significado, que a preencha de sentido, que é objeto da sua intencionalidade comunicativa. A enunciação é sempre de alguém para alguém: Ela deseja uma resposta.” A enunciação emerge de um contexto cultural, é sempre uma tomada de posição que exige um ato responsivo. Deste modo não pode haver interlocutor abstrato; a palavra sempre se dirige a um interlocutor real.

Onze alunos não souberam responder à questão ou verbalizaram de forma indefinida, que “leem muitas coisas”, sem saber nomear quais seriam essas coisas. Os alunos ressaltaram que leem livros de histórias, porém não mencionam que leem jornais, revistas, notícias e/ou textos informativos. A predominância das respostas foi para fragmentos de leituras ou leituras como um objeto escolar, para cumprir um dever.

Para a pergunta “O que os alunos escrevem na escola?”, tem-se a seguinte representação:

Gráfico 8 - Na voz dos alunos, o que escrevem na escola

Fonte: Da autora.

Trinta e quatro alunos relataram que escrevem histórias, textos e resumos se referindo às produções de textos que realizam em sala de aula, aos relatórios e resumos que registram quando a professora solicita. Os demais alunos, que disseram que escrevem atividades, tarefas, caligrafia, o que a professora manda, palavras, letras, cabeçalho, formam um grupo de alunos que explicitam a escrita como hábito motor. Vygotski (1995, p. 183) já alertava que “aos escolares não se ensina a linguagem escrita, mas sim a traçar as palavras e, por isso, a sua aprendizagem não ultrapassa os limites da ortografia e caligrafia tradicionais.”³⁰

Os alunos remetem a escrita às regras e critérios estabelecidos pela professora. É como se a escrita existisse na escola para o cumprimento de funções imediatas que partem do comando do docente. Algumas respostas exemplificam: “Escrevo histórias que a professora manda”; “Várias coisas: cabeçalho, data, nome, a atividade, histórias”; “A professora coloca no quadro o que é para escrever e a gente copia”; “Eu escrevo o nome da escola e outras coisas que a professora passa”; “O dia de hoje, letras, tarefa no caderno pra casa”. Esses exemplos, relatados pelos alunos, estão desprovidos de um sentido de expressão e

³⁰ No original: “A los escolares no se les enseña el lenguaje escrito, sino a trazar las palabras y por ello su aprendizaje no há sobrepasado los limites de la tradicional ortografia y caligrafia.” (VYGOTSKI, 1995, p. 183).

comunicação, sem interlocutores e nem posição responsiva, como lembra Bakhtin (2003).

Vygotski (1995) alerta que para a criança, muitas vezes, a escrita é direcionada a alguém ausente ou a uma pessoa imaginária, e isso é uma situação estranha para ela. Os estudos de Vygotski (1995) demonstraram que ao ensinar uma criança a escrever, ela sentia pouca motivação para tal ação, porque não sentia necessidade da escrita. Se os motivos para escrever são abstratos e distantes das necessidades imediatas do aprendiz, a essencialidade do ensino da linguagem escrita está em despertar a necessidade e o desejo de comunicação e expressão. Como alerta Bakhtin (1990, p. 113) “a palavra procede de alguém e se dirige a alguém. É produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.”

Copiar um texto que não diz respeito ao aluno não provoca o desejo de expressão, não lhe desperta necessidade. Nesse caso, a criança “copia de forma mecânica, motivada por necessidades estranhas ao que realiza” (MELLO, 2010a, p. 341), distante de conhecer a função social deste instrumento. Essa prática escolar nega ao aluno a possibilidade de ser produtor e leitor de textos e não torna possível o exercício de uma prática dialógica, discursiva, de comunicação e expressão de fatos reais para destinatários reais (BAKHTIN, 1990) com eles.

Priorizar atividades escolares que enfatizem o domínio das técnicas da escrita acaba atrapalhando a apropriação da linguagem escrita em sua função social. Para o desenvolvimento da linguagem escrita como um instrumento cultural complexo (MELLO, 2010a; VYGOTSKI, 1995) é preciso inserir o aluno na cultura escrita e, posteriormente, apresentar as técnicas da linguagem.

As respostas dos alunos às indagações “Para quê se lê” e “Para quê se escreve” revelam que os alunos não reconhecem a aprendizagem da linguagem escrita como um instrumento cultural que objetiva a comunicação, a expressão, a interação e interlocução com o mundo. Demonstram concepções equivocadas, se comparadas à função social da linguagem escrita. Os alunos relatam que aprendem a ler e a escrever “para saber ler e escrever”, uma concepção redundante. “Para saber mais coisas”, respostas que ressaltam que o aprender a ler e a escrever serve para cumprir uma tarefa escolar — saber mais, melhorar a inteligência, ampliar a memória. Essas respostas, além de “para passar de ano”, revelam a redução do

significado da escrita, ou seja, a escrita não serve para alguma coisa, só a ela mesma.

Alunos justificam também, que aprendem a ler e a escrever “para trabalhar”, “para ter um futuro melhor”, transmitindo o que provavelmente ouvem de seus pais, que é preciso estudar para se ter um bom emprego. O número considerável de crianças — trinta e duas — que não souberam responder à questão comprova que os alunos desconhecem que o ato de ler e escrever é instrumento da cultura humana.

Não podemos pensar a língua somente como um conjunto de sistemas, mas como atividade ativa do homem, um objeto da vida (BAKHTIN, 1990). Por este ângulo, necessitamos de atividades que permitam às crianças pensar, refletir, levantar hipóteses sobre o que estão lendo e escrevendo. Aprende-se a ler e a escrever, lendo-se e escrevendo-se o mundo social e cultural, as coisas que estão no entorno da criança. Miller (2003, p. 11) ressalta que “[...] todo processo de interlocução supõe uma relação dialógica — falante/ouvinte, escritor/leitor — mediada pela palavra, que implica sujeitos em interação, em atos de comunicação tanto face a face quanto distanciados no tempo e no espaço.” A presença dessa interlocução na escola é primordial para o desenvolvimento das relações da criança com o meio.

A criança não inventa a língua, ela encontra textos e palavras já prontos, criados pela humanidade. Ser autor e leitor implica a inserção da criança na cultura: quanto mais contato com a cultura escrita, mais desejo e necessidade ela terá de apropriar-se desse instrumento criado pela humanidade (LEONTIEV, 1978b; MELLO, 2010b). A língua é de natureza social e se fundamenta na necessidade da comunicação, estando presente nos enunciados (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 2011). Sem a presença do outro, a escrita não se realiza em sua essência, já que escrevemos para alguém com algum motivo ou uma necessidade específica. Nesta perspectiva, ensinar a criança a traçar letras, formar palavras e frases, escrever sem ter um destinatário e sem compreender “para quê e para quem eu leio e escrevo” é desconsiderar a complexidade dos processos de apropriação e a própria característica da cultura escrita (MELLO, 1999, SMOLKA, 2003). O ensino da língua materna é vivo e em constante movimento, não pode ser um ensino fragmentado e repleto de frases do tipo “células mortas da língua”, como apontam Volochínov e Bakhtin (2011, p. 7).

Vygotski (2010) e Bakhtin (1990) afirmam que a criança não inventa a sua própria língua, mas encontra palavras já prontas culturalmente criadas. O indivíduo não cria a língua; aprende com sua cultura. A língua é uma criação coletiva, um fenômeno social, necessária para a comunicação. A convivência com essa cultura, necessária à formação dos motivos de estudo, gera a vontade de saber. As situações vivenciadas pelos alunos com a cultura escrita produzem um sentido fundamental para a aprendizagem, ou seja, uma vivência alienada produz um sentido alienado da escrita, em que escrevemos “porque o outro manda”. Por outro lado, uma vivência da linguagem com função social produz leitores e produtores de texto como instrumento de expressão, de comunicação com o outro (MELLO, 2010b).

Diante dos resultados das vozes dos estudantes, que pouco conhecem sobre a função social da linguagem escrita, torna-se essencial mudar a prática pedagógica em sala. Modificando-se o planejamento e o motivo para a leitura e a escrita, possivelmente se modificarão, também, o conceito dos alunos sobre ler e escrever. Assim, um novo sentido será dado para esta apropriação.

CAPÍTULO 4

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E BAKHTINIANA

Um dos objetivos específicos propostos nesta pesquisa é entender como a teoria histórico-cultural e a bakhtiniana contribuem para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita. É importante esclarecer que, no início da pesquisa, não havia a intenção de se planejar e desenvolver ações com os alunos de acordo com as teorias explicitadas. No entanto, como esta pesquisa sempre esteve aberta ao diálogo e à interlocução com os professores colaboradores, estes provocaram em mim, como pesquisadora, um excedente de visão. Em outras palavras, este último objetivo específico, foi vivenciado por mim, enquanto pesquisadora, bem como pelos professores e alunos participantes deste processo de pesquisa. Buscamos juntos, entender como as teorias histórico-cultural e bakhtiniana se concretizavam em possibilidades pedagógicas na sala de aula em relação à apropriação da linguagem escrita.

O impacto esperado de uma teoria na prática pedagógica é a construção de uma pedagogia que sustente a tarefa da educação: formar sujeitos humanizados, participantes, curiosos e desejosos do conhecimento humano acumulado ao longo da história. Para nós, a teoria histórico-cultural e a bakhtiniana oferecem as bases para uma teoria pedagógica, ao explicitar conceitos essenciais à compreensão do desenvolvimento do sujeito e subsidiar o trabalho docente para interferir nesse processo, promovendo o máximo desenvolvimento humano na escola.

O grupo de professores dessa escola abre as portas de suas salas de aula para a pesquisa e querem não só participar, mas compreender a pesquisa, envolvendo-se teoricamente na tentativa de aprimorar sua prática pedagógica. Alguns professores se uniram à pesquisa e iniciaram um processo de pensar junto, me desafiando a entender, planejar e aplicar possibilidades pedagógicas que contemplassem as implicações pedagógicas dessas duas teorias. Não só me desafiaram como desafiaram a si mesmos a olharem para propostas comuns desenvolvidas em sala de aula com outro embasamento teórico. É por este motivo, que a partir deste momento somos nós — pesquisadora, professores e alunos — que descreveremos nossos resultados.

Ressaltamos que utilizaremos o termo possibilidades pedagógicas, sendo o termo possibilidade compreendido como “qualidade ou condição de possível; acontecimento ou circunstância possível, que pode ser, ter sido ou vir a ser real” (FERREIRA, 2010, p. 601). As experiências aqui narradas foram possibilidades vivenciadas em algumas turmas do 1º, 3º e 4º anos, que comprovaram ser possível o envolvimento dos alunos no seu processo de apropriação da linguagem escrita. Possibilidade pedagógica não significa receita de como se faz, mas característica do que é possível, pode ser ou acontecer. Segundo a perspectiva da teoria histórico-cultural, há muitas condições que interferem no grupo e na aprendizagem individual, como a vivência, as funções psíquicas superiores, as zonas de desenvolvimento e a apropriação dos elementos da cultura por parte dos sujeitos, o que não nos permite prescrever uma receita. No entanto, é possível apontar diretrizes.

A vivência destas possibilidades pedagógicas em sala de aula nos auxiliou a compreender uma das questões que norteiam o problema desta pesquisa: *Como a teoria histórico-cultural e bakhtiniana, a partir de suas implicações pedagógicas, possibilitam a apropriação da leitura e da escrita como instrumento cultural complexo, ou seja, de modo que os alunos se formem como leitores e autores?*

Para responder à pergunta, é essencial compreender a concepção de desenvolvimento, aprendizagem e atividade de estudo segundo a teoria histórico-cultural.

O desenvolvimento é um processo contínuo de automovimento, ou seja, os movimentos anteriores se articulam com as novas formações, aparecendo e formando um novo ainda não existente no estágio anterior. O autor acrescenta que “[...] ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento; e por isso aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes.” (VYGOTSKI, 2001, p. 109). O desenvolvimento e a aprendizagem estão interligados e a aprendizagem é o motor do desenvolvimento, que não acontece naturalmente, mas nas relações entre os produtos da cultura, por meio das relações com o mundo, num processo ativo. Por este ângulo, a criança aprende desde que nasce. E a infância é um tempo de apropriação das qualidades humanas que a insere na cultura. Logo, porque aprende, se desenvolve (VYGOTSKI, 2006).

Nas palavras de Vygotski (2001, p. 116), “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem; o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem [...]”. A aprendizagem da cultura é um processo socialmente mediado,

ou seja, a pessoa aprende a utilizar determinado instrumento com a mediação de uma pessoa mais experiente, que já conhece e se apropriou das propriedades específicas daquele objeto. Nas palavras de Leontiev (1978a, p. 272):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada.

A mediação pode ser intencional ou não. Ela é intencional quando há a intenção planejada do ensino das habilidades de um determinado objeto. A mediação pode acontecer de forma espontânea, quando não há intenção específica de ensinar (MELLO, 2010b) — como quando as crianças observam e imitam a atitude dos adultos quanto a como utilizar a sequência dos talheres expostos em uma mesa de um restaurante. A mediação cultural é o fundamento da existência consciente do ser humano, essencial ao desenvolvimento de todas as funções psíquicas superiores (FACCI, 2010; MELLO, 2010c; VYGOTSKI, 1995). Portanto, as relações sociais são primordiais, pois o modo como a criança se relaciona com as pessoas influencia como ela passará a se relacionar consigo mesma, ou seja, o outro se manifestará por meio da criança (VYGOTSKI, 1995). Em outros termos, a mediação é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento do ser humano.

Para a teoria histórico-cultural, a aprendizagem possibilita e impulsiona o desenvolvimento. Vygotski (1995) alerta que é necessário compreender que o desenvolvimento é um processo dialético, um processo de superação de dificuldades e de adaptação, considerando-se que as influências externas, o meio e a vivência são essenciais para o desenvolvimento do sujeito. O autor ressalta que o desenvolvimento da criança “se produz em uma ativa adaptação ao meio exterior” (VYGOTSKI, 1995, p. 142). Esse meio³¹ é fonte de desenvolvimento ao ser a fonte ou o repositório da qualidade humana.

³¹ Em nota, a tradutora do texto explica que refere-se ao meio como o entorno, ambiente em que se dá determinado processo, ambiente psíquico ou cultural e mental no qual o homem se insere. (VYGOTSKI, 2010, p. 681).

Para o autor “[...] entre o meio e o desenvolvimento da criança, existem certas relações inerentes somente ao desenvolvimento da criança e a mais nenhum outro desenvolvimento.” (VYGOTSKI, 2010, p. 693). O universo em que a criança se vê envolvida ao nascer, com formas culturais mais elaboradas, é referência para o seu desenvolvimento e das novas gerações.

O desenvolvimento do aluno depende da sua relação com as formas finais da cultura presentes no seu entorno (VYGOTSKI, 2010). A fonte do desenvolvimento social é a interação das formas iniciais e finais da cultura:

A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, em outras palavras, há algo, algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início desse desenvolvimento (VYGOTSKI, 2010, p. 693).

A criança nasce em um universo com formas finais já desenvolvidas, com as quais convive, e essas formas são referências para o seu desenvolvimento. Em outras palavras, o desenvolvimento ocorre na interação com a cultura inclusive em suas formas mais elaboradas, uma vez que o contato com as formas mais elaboradas promove saltos qualitativos ao desenvolvimento humano. No início de seu desenvolvimento, a criança domina formas primárias sobre determinados assuntos, e, “para que ela se desenvolva é imprescindível que haja no meio a forma ideal que, interagindo com a forma primária da criança, a conduza rumo ao desenvolvimento.” (VYGOTSKI, 2010, p. 7).

Vygotski (2006, p. 382, tradução nossa) salienta, ainda, que “[...] a criança é parte viva do seu entorno, que este meio não é nunca externo a ela. Se a criança é um ser social e seu meio é social, se deduz, portanto, que a criança é parte do entorno social³²”. É a atividade do sujeito no seu entorno que o faz socializar-se culturalmente; se fosse ao contrário, ou seja, o entorno que refletisse no sujeito, seríamos todos iguais a um robô (VYGOTSKI, 2006). Nesta perspectiva, o meio

³² No original: “[...] el niño es una parte del entorno vivo, que esse medio no es nunca externo para él. Se el niño es un ser social, se deduce, por tanto, que el propio niño es parte del entorno social” (VYGOTSKI, 2006, p. 382).

exerce forte influência no desenvolvimento do indivíduo, ou seja, o meio é elemento dinâmico e variável na relação com o desenvolvimento da criança. Dinâmico e variável porque “[...] a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira.” (VYGOTSKI, 2010, p. 691).

O sujeito, ao testemunhar o outro mais experiente se relacionar com o objeto ou fenômeno da cultura, compreende a sua funcionalidade e se apropria da função social. O aprendiz, no entanto, não se constituirá apenas pelo ver ou ouvir o outro, mas pela vivência. Nas palavras de Mello (2010b, p. 191) “em cada idade da vida há uma forma explícita da relação do ser humano com o mundo e é essa a forma por meio da qual o sujeito mais aprende.” Deste modo, para descobrir qual a melhor forma que o sujeito aprende, é preciso conhecer a atividade principal do aluno em seu desenvolvimento.

A atividade principal promove e auxilia o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Leontiev (1978b, p. 65) “a atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de desenvolvimento.” No caso desta pesquisa, a atividade principal dos sujeitos participantes é a atividade de estudo.

Segundo Davydov (1988, p. 159, tradução nossa), a atividade de estudo “determina o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade dada, define o desenvolvimento psíquico geral dos escolares de menor idade, a formação de sua personalidade em conjunto.”³³ Segundo o autor, a atividade de estudo é a forma pela qual o aluno assimila a experiência socialmente elaborada, estimulando a apropriação dos conhecimentos teóricos. É uma das formas de aprendizagem que permite que as crianças deem um salto qualitativo para a construção do pensamento teórico, criando no aluno a necessidade de buscar soluções, de compreender os conceitos científicos.

É função da escola desenvolver o pensamento teórico no aluno, provocar, instigar, alavancar o seu desenvolvimento psíquico. Davydov acrescenta que,

³³ No original: “[...] determina el surgimiento de las principales neoformaciones psicológicas de la edad dada, define el desarrollo psíquico general de los escolares de menor edad, la formación de su personalidad en conjunto” (DAVYDOV, 1988, p. 159).

[...] durante o cumprimento sistemático da atividade de estudo, nos alunos se desenvolvem, junto com a assimilação dos conhecimentos teóricos, a consciência e o pensamento teórico. [...] No curso da formação da atividade de estudo, nos escolares de menor idade se constitui e desenvolve uma importante neoestrutura psicológica: as bases da consciência e o pensamento teórico e as capacidades psíquicas a eles vinculados (reflexão, análise, planejamento).³⁴ (DAVYDOV, 1988, p. 176).

Na atividade de estudo a reflexão, análise e pensamento teórico são componentes necessários da capacidade de aprender. Nesta capacidade está presente a independência, a iniciativa, o ser ativo no seu processo de aprendizagem. Dusavitskii (2014, p. 5) ressalta que “[...] é precisamente entre sete e dez anos de idade, que *as bases da educação* do ser humano contemporâneo são postas.”

No início de sua vida escolar, o aluno ainda não tem a necessidade do conhecimento teórico. Essa necessidade surge na interação professor/aluno e aluno/aluno em suas relações de estudo; assim, “[...] a atividade de estudo dos escolares dá melhor resultado quando eles interagem entre si no processo de assimilação de conhecimentos e habilidades.”³⁵ (DAVYDOV, 1988, p. 171, tradução nossa). O ingresso na vida escolar marca uma nova etapa de organização interna e externa do aluno, amplia suas relações interpessoais e forma os sistemas de ações mentais que permitem relacionar os conhecimentos teóricos à sua realidade. O conhecimento teórico requer a dedução e explicação das manifestações particulares do sistema a partir de sua fundamentação geral e se expressa nos procedimentos da atividade mental (DAVYDOV; MÁRKOVA, 1984).

Repkin (2014, p. 3) ressalta que “o estudo da atividade de estudo tem importância não apenas científica, mas também, e, sobretudo, importância prática e aplicada.” O autor acrescenta que a atividade de estudo é quase uma atividade de pesquisa, pois exige do sujeito fazer uma descoberta, realizar uma investigação, para dominar um conhecimento teórico (REPKIN, 2014).

³⁴ No original: “Durante el cumplimiento sistemático de la actividad de estudio en los alumnos se desarrollan, junto con la asimilación de los conocimientos teóricos, la conciencia y el pensamiento teóricos. [...] En el curso de la formación de la actividad de estudio, en los escolares de menor edad se constituye y desarrolla una importante neoestructura psicológica: las bases de la conciencia y el pensamiento teórico y las capacidades psíquicas a ellos vinculados (reflexión, análisis, planificación)” (DAVYDOV, 1988, p. 176).

³⁵ No original: “[...] la actividad de estudio de los escolares más pequeños da los mejores resultados cuando los niños interactúan entre sí en el proceso de asimilación de conocimientos y habilidades” (DAVYDOV, 1988, p. 171).

A atividade é sempre motivada internamente, ou seja, se constitui quando o indivíduo tem interesse no produto final da atividade. O motivo que leva o sujeito a agir deve, pois, coincidir com o resultado almejado (MELLO, 2010c; LEONTIEV, 1978b). Assim, não é qualquer necessidade que produzirá atividade no sujeito. Cada atividade associa-se com um motivo específico, tendo a função de estímulo e de formação de significado. Os motivos podem ser externos — quando, por exemplo, o aluno pergunta para a professora se a proposta vale nota — ou internos — quando gerados pela atividade em si. Na prática escolar, é preciso transformar a necessidade da nota em uma necessidade de se aprender, criando condições para o surgimento da atividade de estudo.

Conhecer o grupo de alunos é essencial para que o professor entenda quem são as pessoas e qual o meio em que elas convivem diariamente (VYGOTSKI, 2010). As experiências que os alunos vivem e o que expressam sobre elas são importantes para diagnosticar o nível de desenvolvimento da criança — zona de desenvolvimento real —, bem como o nível de desenvolvimento que ainda está para ser alcançado — a zona de desenvolvimento iminente (VYGOTSKI, 2006).

A primeira tarefa do diagnóstico do desenvolvimento é “estabelecer o nível real de desenvolvimento, uma tarefa essencial e indispensável para a solução de todas as questões práticas relacionadas com a educação e a aprendizagem da criança [...]”³⁶ (VYGOTSKI, 2006, p. 266, tradução nossa). Para o autor, não somente é importante diagnosticar aquilo que os alunos já são capazes de realizar sozinhos, como também diagnosticar aquilo que os alunos conseguem realizar com a colaboração de uma pessoa. Vygotski (2006) afirma que ao investigarmos a zona de desenvolvimento real do aluno, investigamos o desenvolvimento do dia anterior, e, ao investigarmos o que ele pode realizar com a colaboração de outrem, determinamos o desenvolvimento de amanhã. Assim, a segunda tarefa do diagnóstico do desenvolvimento consiste em determinar a zona de desenvolvimento iminente.

Logo, não interessa conhecer somente o que o aluno já sabe fazer sem auxílio de outra pessoa, mas o que e como transcorre o próprio processo de seu desenvolvimento. Nesta lógica, o professor cria condições para que o aluno aprenda

³⁶ No original: “Establecer el nivel real de desarrollo es una tarea esencial e indispensable para la solución de todas las cuestiones prácticas relacionadas con la educación y el aprendizaje del niño [...]” (VYGOTSKI, 2006, p. 266).

aquilo que ainda não sabe. Esse processo de aprendizagem se realiza em forma de colaboração do aluno com o adulto (professor) e o seu contato com as formas mais elaboradas da cultura (VYGOTSKI, 2010).

Dessa maneira, o papel da escola é estabelecer uma crítica em relação às necessidades presentes nas crianças e nos alunos — criadas na vida cotidiana — e criar outras novas e humanizadoras, acolhendo a experiência do aluno e avançando em suas necessidades com reflexão e criticidade. A discussão acerca da produção de necessidades humanizadoras envolve os conceitos de motivo e de atividade (MELLO, 2010b).

Uma vez estabelecido o diagnóstico do nível de desenvolvimento do aluno, cabe ao professor promover o encontro do aluno com a cultura, criando novas necessidades humanizadoras que promovam o desenvolvimento pleno, possível pelas vivências. Cada criança ou aluno é uma personalidade diferente e com vivências diferentes; conhecer as peculiaridades do sujeito amplia as possibilidades de ações planejadas pelo professor. O aluno é o conjunto de experiências por ele vivido e a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento. A tarefa do professor é ampliar a relação social da criança com a experiência humana histórica e socialmente acumulada - a cultura - por meio de atividades educativas humanizadoras.

Desse ponto de vista, o professor planeja situações de investigação e pesquisa, valorizando o envolvimento, a participação e as ações de pensamento da criança/aluno. A questão é desafiar o aluno para além das possibilidades já consolidadas, em situações que envolvam as formas mais elaboradas da cultura e nas quais o aprendiz assuma a condição de sujeito ativo. Se uma ação afeta o aluno ou a criança, constituindo-se numa atividade que amplia seu acesso à cultura e promove sua aprendizagem e o exercício de funções psíquicas superiores em processo de formação ou consolidação, então é desenvolvente.

Sendo assim, o foco do trabalho docente é a formação da inteligência e da personalidade de seus alunos. Isso implica educar alunos participativos, curiosos, críticos e pensantes. Implica, também, professores sempre atentos para provocar e perceber os saltos qualitativos no desenvolvimento dos alunos.

Nas palavras de Vygotski (2001, p. 114), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.” Se considerarmos junto a essa afirmação a categoria de atividade pela qual o sujeito que aprende é ativo e está inteiro na atividade

(LEONTIEV, 1978b), sendo positivamente afetado por seu fim, entenderemos que o bom ensino é colaborativo. Vygotski (2006, p. 271) acentua que “o próprio processo de aprendizagem se realiza sempre em forma de colaboração entre as pessoas [...]”. Nessa perspectiva, a tarefa da escola de mediar a apropriação da cultura é tarefa essencialmente de colaboração e não de autoridade.

Vygotski (2001) ressalta a importância dessa qualidade da mediação do professor como o adulto mais experiente na apropriação pelo aluno dos elementos culturais e do conhecimento científico mais elaborado. É o professor quem desafia o aluno para além de seu desenvolvimento real com a proposição de situações promotoras de desenvolvimento. Essa mediação não é autoritária, mas uma relação de parceiros da aprendizagem entre um adulto mais experiente e um aprendiz, que estabelecem uma relação de comunicação com a cultura. O docente, “ao criar mediações para o acesso das crianças ao conhecimento mais elaborado, [...] possibilita que elas se apropriem do conhecimento já elaborado, a partir do que poderão efetivamente criar o novo.” (FARIA; MELLO, 2010, p. 66).

A essência da mediação é promover atividades educativas humanizadoras, que possibilitem ao sujeito a apropriação e o desenvolvimento das qualidades humanas em suas máximas possibilidades (MELLO, 2010c; VYGOTSKI, 1995). São atividades que promovam planejamento, tomada de decisões, escolhas, confrontos de pontos de vista, levantamento de hipóteses, reflexão e avaliação, de modo a possibilitar ao grupo de alunos a realização dessas atividades de forma independente.

Nesse contexto, uma das preocupações do professor é selecionar os conteúdos da cultura humana dos quais os alunos precisam se apropriar e metodologicamente propor, sob forma de atividade, sua apropriação em sala de aula (SAVIANI, 1991). Planejar intencionalmente as atividades de modo a possibilitar a criação de novas necessidades nas crianças — necessidades geram motivos, que são a chave para o desenvolvimento do sujeito (LEONTIEV, 1978b). Segundo o Leontiev (1978b), o indivíduo só aprende quando lhe é despertada a necessidade de aprender, a qual é concretizada pelas vivências (VYGOTSKI, 2010). As vivências propostas pelos professores na escola devem promover o encontro da criança com a cultura mais elaborada, considerando o meio como a fonte de desenvolvimento, o lugar em que as formas finais e os conhecimentos científicos estão presentes e dos quais o aluno precisa se apropriar (VYGOTSKI, 2010).

Nesta condição, o grupo trabalha junto para chegar a um objetivo: a construção do conhecimento científico. O professor considera que o aluno é capaz de aprender, assumindo que a função fundamental da escola é a formação do sujeito e também ensinar o aluno a aprender, ensinar o aluno a ter um método de estudo, criar nele novas necessidades de conhecimento, comprometer-se em desenvolver sua capacidade para realizar um estudo independente (DAVYDOV; SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2014). Desta forma, apropriar-se da linguagem escrita é ser um aprendiz ativo em seu processo de apropriação da linguagem. A criança é protagonista de sua aprendizagem, participante ativa da sociedade de cultura escrita e, como tal, passa a ser parte dela. Participar significa, então, dar voz e vez aos alunos para falarem sobre suas hipóteses, suas elaborações mentais, suas ideias; significa também desafiá-los, inseri-los nas práticas sociais reais de leitura e de escrita.

Com base nos elementos teóricos acima elencados, planejamos e desenvolvemos algumas situações envolvendo a leitura e a escrita:

- 1º A – História “Eu nunca vou comer tomate”.
- 1º B– Atividade “Eleição na Mata”.
- 1º C– Produção coletiva de texto.
- 3º B– Poema Coletivo.
- 3º B– Produção de texto: conte um acontecimento que você vivenciou.
- 3º B– Reestruturação de texto: “o que aconteceu comigo”?
- 3º B– Produção de texto Ida e Volta de Juarez Machado.
- 3º A– Produção e reestruturação do texto “Aqui é a minha casa”.
- 3º A e B – Copa do Mundo.
- 3º B– Reestruturação de texto Ida e Volta de Juarez Machado.
- 3º A– Reestruturação do relatório sobre a Copa.
- 4º A– Reestruturação Individual “A importância da água”.

Dentre o conjunto de propostas desenvolvidas, descreveremos nove, para discutir o princípio comum que as orientou. Analisaremos quatro possibilidades com produções de textos, quatro estratégias de reestruturação de textos uma proposta envolvendo leitura, interpretação, escrita e a conclusão do grupo.

Alguns professores expressaram a preocupação de que os alunos não escreviam muito quando eram solicitados a produzir um texto. Verbalizaram, também, que os alunos não gostavam e não queriam escrever e, por isso, solicitaram nossa ajuda para criar estratégias que incentivassem os alunos a escrever ou que, pelo menos, tentassem despertar o interesse pela escrita.

Segundo Leontiev (1978b) o desenvolvimento de motivos para realizar determinadas tarefas é determinado pelo desenvolvimento de relações reais que o sujeito tem com o mundo. Para escrever alguma coisa, para que o aluno produza um texto, é necessário um motivo. Porém, não será qualquer motivo; é preciso garantir que o aluno saiba “para quê”, e que esse “para quê” provoque um motivo, de modo a levar o aluno a entrar em atividade (LEONTIEV, 1978b) e realizar a tarefa com êxito para a sua aprendizagem.

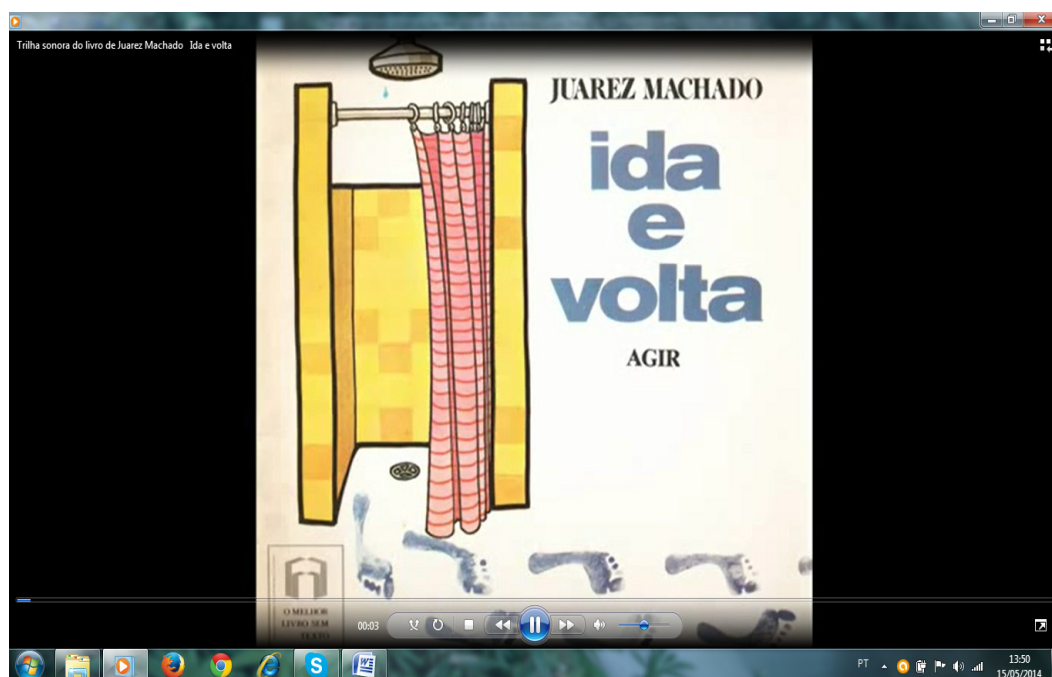
Cabe ressaltar que “os motivos e interesses são aprendidos com base nas condições concretas de vida e educação [...]” (MELLO, 1999, p. 23); a forma como o professor propõe a leitura e a escrita é que promoverá ou não a atividade (LEONTIEV, 1978b) no aluno. Condições concretas de vida e educação, como alerta Mello (1999), são situações em que o aluno sabe para que e para quem está escrevendo, ou seja, produzir um texto proposto tem uma função: comunicar-se ou expressar-se para alguém.

De acordo com as análises das observações, verificamos que alguns alunos reclamavam que não gostavam de escrever porque suas experiências com os exercícios que envolviam a escrita eram mais restritas à cópia, à produção de texto com temas estabelecidos pela professora e a exercícios de caligrafia ou em livros didáticos. À vista disso, procuramos desenvolver produções de texto nas quais os alunos se sentissem autores de textos, como foi a produção das histórias “Minha casa” e “Ida e Volta”.

A proposta foi desenvolvida no 3º ano, em maio de 2014. Elaboramos uma proposta de produção de texto diferente das que haviam sido observadas. Os alunos, ao retornarem da aula de jogos e perceberem a presença do Data Show e da caixa de som, ficaram curiosos para saber o que iria acontecer. A professora regente explicou ao grupo que fariam uma produção de texto. Destaco que esta foi uma proposta isolada que, num contexto de participação ativa dos alunos nas decisões e organização do planejamento, poderia ter nascido de uma discussão com os mesmos. Ainda assim, como experiência pontual, procurei envolver os alunos.

Dois combinados foram importantes para iniciar a proposta: primeiro, ver e ouvir a história atentamente e, segundo, procurar entender a história e imaginar o enredo dela. Combinados acertados, colocamos o vídeo da história “Ida e Volta” de Juarez Machado:

Figura 6 - Vídeo da História Ida e Volta



Fonte: Schrubbe (2012).

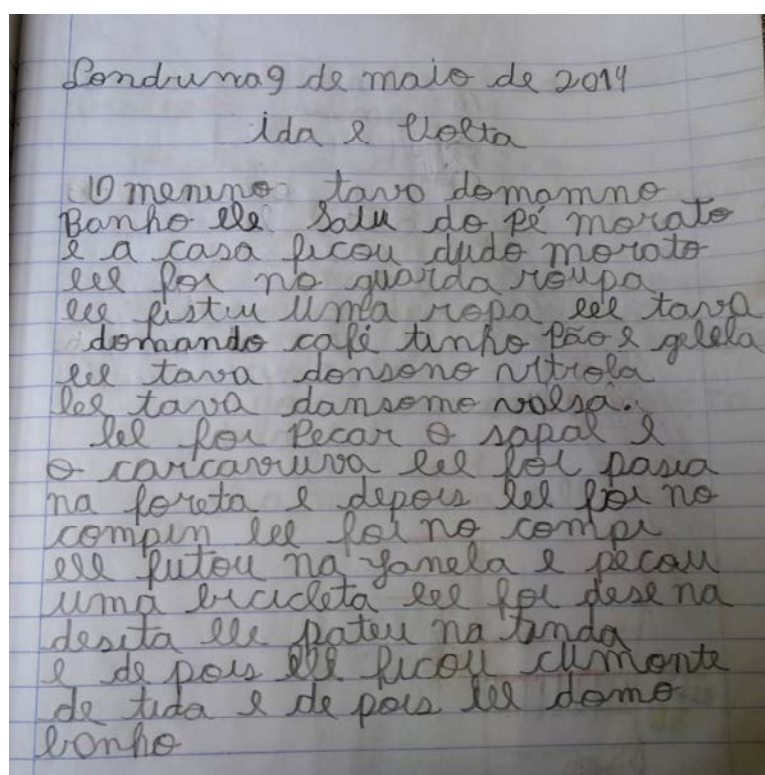
A história é sobre um personagem (cada um cria o seu) que executa várias ações e peraltices, ficando sempre na expectativa das ações que virão a seguir. O vídeo foi passado duas vezes sem abertura para comentários. Na terceira vez, os alunos foram chamados a comentar sobre o enredo e os acontecimentos da história, sobre seu fim e as personagens, sobre as ilustrações do livro e o que não aparecia, e sobre o que dava para imaginar que aconteceria. Enfim, o intuito era aguçar ideias para a escrita do texto. Esse diálogo inicial expôs os diferentes olhares que os alunos possuem para o mesmo texto e ampliou a composição textual dos alunos, havendo mais possibilidades de ideias.

Após esse diálogo, desafiei os alunos a serem os autores da história deste livro. Segundo Orlandi (1988, p. 80), a escola deve propiciar momentos em que “o aluno assuma a posição de autor” e uma das características da posição de autor é a responsabilidade. A autora relata, ainda, que “a responsabilidade é cobrada em várias dimensões: quanto à unidade do texto, quanto à clareza, quanto à não-

contradição, quanto à correção, etc. Exige-se uma relação institucional com a linguagem” (ORLANDI, 1988, p. 80). Para se escrever de modo que o leitor compreenda a mensagem é necessário se preocupar com o conhecimento dos requisitos mínimos para a composição de um texto (organização, coerência, normas linguísticas). Não é qualquer escrita, mas aquela que supõe uma relação dialógica, interagindo na comunicação com o outro. Isto posto, os alunos tinham o desafio de se sentirem autores de um livro com as devidas responsabilidades de um escritor.

O vídeo ficou disponível enquanto os estudantes criavam a história. A professora regente caminhava pela sala acompanhando a escrita dos alunos e o seu comentário foi: “Nossa, o que antes era a produção de um ou dois parágrafos, nesta escreveram uma página!” Como exemplo, mostramos abaixo a produção do aluno Henrique, que, nas palavras da professora, pouco produz em suas histórias.

Figura 7 - Produção de texto da história **Ida e Volta**



Fonte: Caderno do aluno, registro da autora.

A hipótese que levantamos para que este aluno tenha produzido mais é, primeiramente, o diálogo inicial que estabelecemos em grupo sobre a história. Nas palavras de Geraldi (1993, p. 7):

[...] de modo geral, as falas em aula são tomadas como “meio”, como atividades instrumentais de acesso e apropriação de um conhecimento que se erige como tema ou assunto destas falas. Ou seja, o diálogo (exposição do professor ou trabalho entre professor e alunos) normalmente topicaliza um certo tema. Este é considerado como o que se tem a aprender. Fala-se sobre ele, lê-se sobre ele. Nestas interlocuções afloram informações e conformações do tema.

Uma história não se escreve do nada, sem contexto, sem informações sobre a temática. A interação coletiva sobre o enredo da história, sobre o que seria possível escrever, bem como os diferentes apontamentos e ideias, possibilitaram aos alunos pensarem em uma história com a criatividade aguçada.

Outro fator que levantamos como hipótese para a produção do Henrique e demais alunos da turma é a finalidade que foi dada para a escrita, que pode ter gerado uma necessidade de escrever a história. Ao escrever a história de um livro, o aluno assume uma posição de escritor, de alguém que escreve para o outro ler, pois ele sabe que haverá um receptor para a sua escrita. Como afirmam Bakhtin (1990, p. 113), “toda palavra serve de expressão a *um* em relação *ao outro*. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”. A destinação social do texto é um fator essencial para a criança sentir a necessidade de ler e escrever.

Esta proposta poderia ter tido outros desdobramentos como: ter virado um livro, como defendem e fazem as técnicas Freinet (1975), um roteiro de cinema, um roteiro de uma peça de teatro em que o livro seria o cenário e os alunos escreveriam os diálogos, etc., buscando-se, assim, uma finalidade social para a escrita. Nas experiências propostas, ainda se buscava apenas um primeiro nível de envolvimento dos alunos, por assim dizer. Porém, em todas elas havia a possibilidade de avançar em outros desdobramentos que mostrassem a função social da escrita como instrumento cultural.

Nas palavras da professora regente desta turma, o resultado das produções foi muito bom. Os alunos criaram detalhes na história para além do que viram na ilustração mostrada no vídeo, e mesmo aqueles alunos que apresentavam dificuldade na escrita se empenharam e produziram. Ressalto que, a partir do texto de autoria dos alunos, correções coletivas podem ser realizadas, como propõem as técnicas Freinet (1975), por meio das quais as normas linguísticas são aprendidas. A correção coletiva pode ser a forma de avançar sobre o que já sabem.

A professora ficou satisfeita com o resultado e comentou que gostou da estratégia utilizada. Comentou, também, que na caixa de livros, alguns deles eram só com gravuras, e se não era possível pensar na mesma estratégia utilizando-os. Respondi que sim e ela me entregou um deles: “Aqui é a minha casa”. Digitalizei as gravuras, montei uma apresentação em PowerPoint da história, e mudamos um pouco a estratégia com os alunos na semana seguinte:

Figura 8 - História “Aqui é minha casa”



Fonte: do livro citado.

Esta proposta foi realizada em dupla com a intenção de um ajudar o outro na escrita e também para ampliar as ideias da história. Por meio da apresentação, mostramos a história, e os alunos foram comentando o que estava acontecendo. Comentavam as partes da história, criavam hipóteses e imaginavam coisas que não estavam ilustradas. O objetivo era escrever uma história em dupla, mas alguns deles demonstraram dificuldade em compartilhar suas ideias, em pensar junto com o outro. A maioria das duplas ia conversando e criando a história, mas em algumas, um amigo escrevia e depois passava para o outro sem muito diálogo.

Durante a elaboração da história, percebemos que as duplas dialogavam não só sobre a organização das ideias, como também sobre a composição textual e as normas linguísticas. Uma das duplas nos chamou a atenção:

O aluno estava escrevendo a palavra quase com z ('quaze') e a sua dupla o alertou que é com s. Não convencidos, me perguntaram e respondi que era com s. O amigo disse: "Está vendo? Eu estava certo." Em outro momento, presenciamos o amigo dizendo: "O que você escreveu? Eu não entendi". O parceiro pegou o texto novamente e disse: "Deixa eu ver". Pelo gesto, pareceu reler o que havia escrito. Pegou sua borracha, apagou e escreveu novamente (Relato de observação – 3º ano – 19/04/14).

A expressão “*não entendi*” do amigo que leu provocou no parceiro da dupla a necessidade de rever sua escrita e comprovou que a escrita é para comunicar-se: se o outro não entende, não cumpre, então, sua função social (BAKHTIN, 1990; MELLO, 2010b; VYGOTSKI, 1995). Relembrando as palavras de Vygotski (1995), o bom ensino é colaborativo; não somente o professor pode colaborar com a aprendizagem como também um parceiro mais experiente.

As estratégias utilizadas nas produções de texto desenvolvidas nos possibilitaram constatar a importância do conhecimento da zona de desenvolvimento real e iminente dos alunos (VYGOTSKI, 2006). É essencial conhecer o que seu grupo já sabe, bem como o que ainda não sabe, mas tem condições de realizar com o auxílio de um parceiro mais experiente (VYGOTSKI, 2006). O que queremos alertar é que não basta solicitar que produzam um texto, que escrevam sobre algum tema, pois os alunos sempre farão o que já sabem sem entusiasmo e podem não avançar em seus conhecimentos textuais ou normas da língua. Este cenário que apresento pode ser compreendido a partir da situação narrada na página 75 desta tese, na qual a professora do terceiro ano pede aos alunos para criarem um poema, o que resultou no aflorar de uma dificuldade entre eles, revelando, assim, que ainda não sabiam como elaborá-lo.

Dias depois, logo na entrada da escola, ainda no estacionamento, me encontrei com essa professora do terceiro ano. Ela, então, me pediu ajuda para conduzir seus alunos a fazerem um poema coletivo, por verificar que os alunos não haviam conseguido cumprir o que fora solicitado de acordo com o relato de observação que consta na página 75. Planejamos fazer um poema coletivo para mostrar como elaborar um.

Durante as aulas daquele bimestre, a professora leu vários poemas para a turma. Certo dia, lançamos uma proposta com a leitura do poema intitulado “O gato xadrez”, para iniciar um diálogo sobre poemas. Os desdobramentos foram descritos no trecho do relato de observação que apresento a seguir:

Perguntei o que sabiam sobre um poema e depois solicitei que fechassem os olhos e pensassem sobre os poemas que já foram lidos durante a semana. Comuniquei que criaríamos um poema coletivo e a primeira coisa que deveríamos fazer era escolher um tema. Um a um, eles foram expressando a ideia de um tema e fui anotando no quadro com letra cursiva. A primeira reação dos alunos foi me alertar que ainda não usavam esse tipo de letra. Perguntei se não entendiam a letra cursiva e responderam: “pode deixar assim mesmo, a gente entende”. Muitos temas surgiram, como: leão, gato, mundo, terceiro ano, cobra, elefante, família, cachorro, casa, futebol. O critério do grupo para a escolha foi a votação. Combinei que poderiam votar em qualquer tema e anotamos todos os votos. O tema Elefante foi o vencedor. O segundo passo da proposta foi pensar o que sabiam sobre esse animal. Os alunos foram pontuando que ele tinha orelhas grandes, era gordo, comia folhas, vivia na floresta, podia matar pessoas. Alertei que todo poema tem um título e perguntei qual seria o do nosso poema. Escolheram: “O Elefante”. Indaguei: “Como começar um poema?” Um aluno disse que este poema poderia ter rima. Uma menina disse: “O elefante é muito pesado”. Todos concordaram com o início. Desafiei a pensar em outra frase para rimar com a primeira. Pensaram, fizeram algumas tentativas até que um aluno rimou: “Ele é bonito e levado”. E assim foram compondo o poema, dialogando, concordando e discordando entre eles. E o poema ficou assim:

O ELEFANTE

**O ELEFANTE É MUITO PESADO;
ELE É BONITO E LEVADO;
O ELEFANTE É ELEGANTE;
ELE TEM ORELHAS GRANDES;
QUANDO ELE ENCOSTA A PANÇA,
A ÁRVORE BALANÇA;
NÃO CACEM OS ELEFANTES;
PORQUE ELES SÃO IMPORTANTES.**

Finalizado o poema, lemos para verificar se estava faltando mais alguma coisa. Concordaram que estava bom e registraram no caderno de produção, representando-o com desenho (Relato de Observação – 3º ano – 09/04/14).

A participação do grupo foi essencial nesta proposta. Participar deste processo coletivo leva o aluno a perceber uma das possibilidades de como compor um poema, como começar a pensar sobre um tema, quais as informações necessárias. É claro que este é um caso específico, de uma das formas de se elaborar um poema. Em outros momentos seria interessante mostrar outras formas e estruturas de poemas.

De fato, se essa estratégia fosse utilizada antes de propor aos alunos que criassem um poema, como realizado anteriormente, o resultado seria diferente.

Porque o contato com as formas mais elaboradas da cultura promove o desenvolvimento e este contato é mediado por alguém mais experiente (VYGOTSKI, 2010). Nas palavras de Vygotski (2006, p. 271, tradução nossa), “o próprio processo de aprendizagem se realiza sempre em forma de colaboração da criança com os adultos [...]”³⁷ Para que os alunos criem ou escrevam sobre qualquer assunto, precisam primeiramente conhecer, pesquisar, dialogar e ler informações presentes em vários gêneros textuais.

Utilizamos, também, estratégias de reestruturação de textos coletiva e individual demonstrando aos professores que podemos desfrutar dos textos produzidos pelos alunos com o intuito de promover a reflexão sobre as normas linguísticas. A reestruturação de texto é uma atividade que promove a reflexão e a compreensão dos recursos linguísticos. Miller (2003, p. 19) afirma:

É essencial, portanto, que o processo de ensino aprendizagem destinado à formação do aluno autor de textos escritos se estabeleça num contexto interativo, no qual o professor assume o papel de estimular as trocas verbais entre todos os participantes e, com isso, proporciona as condições necessárias ao desenvolvimento, em seus alunos, dos conceitos necessários ao domínio cada vez mais amplo da atividade de produzir textos.

É na reflexão e operação sobre os textos dos alunos que eles começam a refinar o processo comunicativo. Nas propostas que desenvolvemos, buscamos mostrar que não é a repetição dos exercícios sobre as normas gramaticais que levarão o aluno a não cometer desvios na produção textual, mas sim, olhar para a produção e refletir sobre o porquê do equívoco do aluno. Miller (2009) ressalta que não se pode deixar passar a oportunidade de refletir sobre o sistema de representação da língua, e as produções escritas pelos alunos são frutíferas para tais reflexões.

Aproveitando a produção de texto sobre o livro “Aqui é a minha casa” realizamos uma reestruturação de texto. Novamente utilizamos o Data Show para expor o texto escrito. Os alunos retornavam do intervalo e, ao entrar na sala, comentavam: “Outra história?”, “Deve ser outra produção de texto”, “Que história será hoje?”. Início a proposta lembrando a escrita da produção e comento que

³⁷ No original: “El próprio proceso de aprendizaje se realiza siempre en forma de colaboración del niño con los adultos [...]” (VYGOTSKI, 2006, p.271).

uma delas foi a escolhida para a reestruturação de texto, conforme o trecho do relato de observação:

Perguntei aos alunos o que era reestruturação de texto e um aluno respondeu: "É corrigir o texto do amigo". Continuei: "E por que fazemos isso?" Responderam: "Pra gente corrigir os erros", "Pra gente aprender", "Pra gente saber onde errou". Mostrei o texto escolhido e pedi permissão para o aluno. O aluno abriu um sorriso e balançou a cabeça consentindo. Ele até mudou de lugar para se aproximar do Data Show! Projetando a história, li o texto e, após a leitura, solicitei que a turma analisasse e verificasse se havia equívocos cometidos na escrita e na estrutura do texto. Lendo frase por frase, os alunos iam interrompendo quando identificavam algo para a correção e/ou modificação da estrutura do escrito. Ao mesmo tempo em que identificavam os equívocos, eu mudava na tela projetada e os alunos conseguiam acompanhar. A produção antes da reestruturação era esta:

Figura 9 - Produção de Texto do aluno

Essa é a minha casa

Era uma vez um menino o nome dele é Gabriel ele está andando e tá com que na mão e ele fez uma rodada e ficou entalado na cadeira e passou um cavaco da o cavaco ando e desmanchei o cavaco da o Gabriel arrumou o cavaco dai ele ficou entalado na cadeira e dai apertou o galho e ele rodou com o cavaco e ele ficou entalado dai veio a busca e ele fez mais e concertou o busca dai vem a folha e ele limpou dai ele ficou entalado dai uma folha dai ele ficou entalado na cadeira dai veio o cavaco e ele apertou o cavaco dai ele ficou entalado na cadeira dai veio a busca e o Gabriel mate a busca e dai veio o amigo e dai ele parou e veio a busca e voltou para casa dai ele apertou a busca dai ele falou depois de falar comigo e o amigo falou qual é o meu nome e Gabriel e o meu João namor Brincar do que de paga paga fuma.

Fonte: Caderno do aluno, registro da autora.

Nesta produção reformulamos algumas frases, apontamos equívocos como a diferença entre esta e está, e e é, identificamos palavras grafadas equivocadamente, com ss e com rr, acrescentamos pontuação para representar o diálogo no texto (dois pontos, parágrafo, travessão) e ressaltamos que é importante evitar o uso das palavras daí e né.

Ao final da reestruturação, li a produção com as correções, que ficou assim:

Figura 10 - Produção Reestruturada

<p>Essa é a minha casa</p> <p style="text-align: right;">Reestruturação do Texto.</p> <p>Era uma vez um menino chamado Gabriel. Ele estava andando com o giz na mão e resolveu fazer um risco no chão. Ficou sentado na cadeira quando, de repente passou um caracol.</p> <p>O caracol andou e desmanchou o risco. Gabriel arrumou o risco e voltou a sentar na cadeira. Apareceu o galho da árvore e ele cortou com o serrote para não ultrapassar o risco e ficou sentado novamente. E um buraco apareceu. O Gabriel colocou um pouco de cimento para tapar o buraco.</p> <p>Um vento trouxe muitas folhas invadindo o risco, ele limpou as folhas e ficou sentado novamente. De repente veio o coelho e atravessou a linha correndo. O Gabriel ficou nervoso e espantou o coelho. De novo ele ficou sentado na cadeira. Agora apareceu uma aranha e Gabriel matou a aranha.</p> <p>Depois veio um amigo dele, parou perto do risco e voltou para casa. Gabriel percebeu que o amigo foi embora porque tinha um risco no chão que o impedia de passar. Resolveu, então, apagar o risco e falou:</p> <p>- Ei amigo, quer brincar comigo?</p> <p>E o amigo João perguntou:</p> <p>- Qual é o seu nome?</p> <p>- Meu nome é Gabriel.</p> <p>E o Gabriel perguntou:</p> <p>- Vamos brincar do quê?</p> <p>- De pega-pega – respondeu João.</p> <p>E os dois amigos foram brincar na casa do Gabriel.</p>
--

Fonte: Da autora.

Após a leitura, perguntei ao grupo: “O que aprenderam hoje com esta reestruturação de texto?” Os alunos responderam: “Eu aprendi que não se usa daí e né na história”; “Eu aprendi que para colocar diálogo na história tem que colocar na outra linha com parágrafo”; “Que não tem palavra que começa com dois ss e nem rr”; “Tem que usar pontuação certa para indicar conversa na história”.

Um fator que realçamos nas propostas de reestruturação é que a primeira escrita do texto não é a única e nem a final, ela pode e deve ser revista e reconsiderada pelo aluno. Para exemplificar, narramos outra experiência de

reestruturação de texto. Dessa vez, a professora do 4º ano nos solicitou uma ideia para realizar a reestruturação de uma produção que os alunos realizaram sobre a importância da água.

Primeiramente lemos as produções e, durante a leitura, colocamos algumas indagações anotadas na margem das folhas, para que os alunos pudessem ampliar e rever a escrita das produções. No dia seguinte, chamamos cada aluno individualmente para dar a devolutiva.

Uma das produções nos chamou a atenção³⁸: o aluno escreveu um dos parágrafos de maneira que não havia condições de se compreender suas ideias. Perguntamos ao aluno: “Para quê a gente escreve?” Ele respondeu: “A gente escreve porque a professora pede.” Então explicamos: “Nós escrevemos para comunicar para outras pessoas as nossas ideias. Escrevemos para o outro ler. Li sua produção e não consegui entender algumas coisas. Por exemplo, o que você quis dizer aqui?”, mostrando um dos parágrafos. O aluno olhou, olhou para a folha, levantou os olhos e disse: “Puxa, nesse dia eu escrevi feio, hein? Nem eu entendo!” Solicitei que ele reescrevesse o texto com a preocupação de colocar as suas ideias de uma forma que eu pudesse compreendê-las. E ele concordou!

O mesmo procedimento foi realizado com os demais alunos. Alguns, durante o momento da reescrita em sala de aula, pareciam não acreditar que poderiam rever o que haviam escrito e, para confirmar, perguntavam: “Pode mudar o que eu quiser?” Nesse momento de reescrita, o aluno reelabora algumas partes do texto e reflete (com a mediação do professor) sobre a adequação dos recursos lingüísticos, “possibilitando-lhe produzir textos cada vez mais extensos e de melhor qualidade.” (MILLER, 2003, p. 18).

O aluno que não entendeu o que havia escrito, ao entregar o novo texto disse: “Você viu minha produção? Escrevi um monte pra você!” - exclamou orgulhoso. A expressão “*escrevi um monte para você*” revela a importância e o significado da escrita quando temos um motivo e um destinatário para se escrever. O texto é um diálogo entre dois interlocutores; a escrita de alguma coisa só terá sentido se for destinada a alguém (BAKHTIN, 1990). O aluno, ao se deparar com um interlocutor para a sua escrita, escreveu com mais cuidado e interesse. Isso se confirma nas palavras de Bakhtin (2003, p. 288), que ressalta que “[...] toda informação

³⁸ Parte desta análise foi apresentada no artigo “Ler e escrever: ações da herança cultural”, na 14ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, realizado entre os dias 11 e 13 de agosto de 2015.

semelhante dirige-se a alguém, é suscitada por alguma coisa, tem um objetivo [...].” Ao se possibilitar formas de comunicação para aquilo que se escreve, formam-se nos alunos necessidades que provocarão a apropriação da linguagem escrita.

Realizamos, também, discussões sobre temas atuais e de interesse entre os alunos, como, por exemplo, a Copa do Mundo no Brasil. Planejamos uma atividade que possibilitasse o diálogo entre os alunos; a leitura e interpretação de textos informativos sobre o tema “copa do mundo”, a expressão e a comunicação do pensamento na elaboração dos cartazes.

Iniciamos a proposta perguntando aos alunos o que sabiam sobre a copa do mundo. Eles disseram que a copa aconteceria no Brasil, nomearam algumas cidades sedes e que o país gastou muito dinheiro para a construção dos estádios. Trouxemos reportagens e textos sobre a construção dos estádios, a história do futebol, a origem do nome da mascote da copa, cidades sedes da copa no Brasil, sua localização geográfica, a representação da taça na visão de Romero Brito e apresentei para eles. Os alunos se dividiram em grupos por interesse dos temas. Escolher o grupo pelo tema de interesse gerou cooperação, produtividade e maior organização entre os alunos.

No entanto, ao iniciar a tarefa, alguns alunos demonstraram dificuldades para ler, entender e resumir as informações contidas nos textos, como pode se comprovar no trecho a seguir:

Uma das equipes me chamou e disse: “Pronto, já lemos. O que é para fazer agora?” Perguntei: “O que conta o texto de vocês?” “Sobre a copa” – responderam. Insisti: “Todos os textos falam sobre copa do mundo. O que especificamente é o tema do seu texto?” Um deles respondeu: “Vixi, vamos ter que ler de novo”. Retomaram a leitura. Outro grupo disse que terminou a leitura. Fiz a mesma pergunta: “O que conta o texto de vocês?” “Sobre a origem da copa do mundo”, responderam. “E como foi a origem a copa do mundo?” “Foi um francês” (um aluno da equipe respondeu). “Isso, e quando foi?” (insisti) “Em 1928”. Continuei: “Como foram as primeiras competições?”. Os alunos narraram e, então, expliquei que deveriam escrever essas informações no cartaz, sem copiar do texto, era para escrever do jeito deles (Relato de Observação – 3º ano – 30/05/14).

Com a tarefa de ler as informações sobre a copa para planejar o que os alunos fariam no cartaz, alguns grupos perceberam que não era somente decodificar as palavras dos textos. E, com a nossa mediação, provocamos nos alunos a necessidade do ato de ler como ação de construir sentidos (ARENA, 2010). Para

Arena (2007, p. 12), o bom leitor é aquele que sabe dizer o sentido atribuído ao conjunto do enunciado. Ao perguntar ao grupo “o que conta o texto?”, provoço a necessidade nos alunos de dizer o sentido das informações do texto, procurando mostrar que ler é compreender (ARENA, 2010; BAJARD, 2014).

Procuramos trazer elementos da cultura escrita para o ambiente escolar, utilizando reportagens de jornais, textos informativos e pesquisas online para que os alunos entrassem em contato com os portadores de textos sobre a copa do mundo, o que permitiu discussões e aprofundamento sobre o assunto. Um detalhe que chamou a atenção dos alunos foi a diversificação dos assuntos, ou seja, cada grupo tinha uma informação específica que, posteriormente, teriam que compartilhar com a turma durante as apresentações. Um aluno de cada grupo apresentou o cartaz, contando sobre o que leram e o que escreveram.

Após as apresentações dos grupos, os cartazes ficaram expostos na sala:

Figura 11 - Cartazes sobre a Copa do Mundo



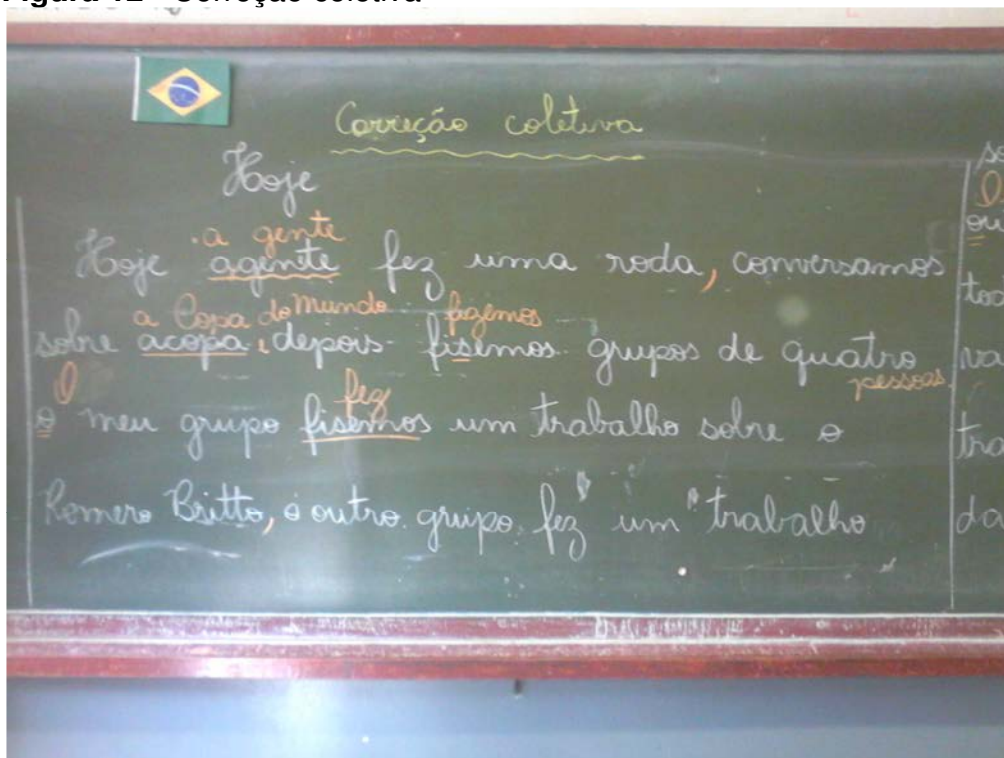
Fonte: Da autora.

Nessa proposta, possibilitamos aos alunos atuarem como sujeitos ativos: na escolha dos textos, no planejamento dos cartazes, na escrita do resumo, na escolha de quem apresentaria o cartaz para a turma, no tempo gerido pelo grupo e na

divisão das tarefas entre os integrantes do grupo. Dessa forma, o aluno é um sujeito ativo nas tarefas que precisam ser cumpridas. Os alunos fizeram um relatório da proposta. Aproveitamos a escrita do relatório para fazer uma reestruturação de texto no dia seguinte.

O relatório escolhido foi escrito no quadro:

Figura 12 - Correção coletiva



Fonte: Da autora.

Expliquei que em uma reestruturação de texto aprendemos um com o outro, os erros que eu identifico nos ajudam a não cometê-los novamente. Distribuí para cada um deles o texto do relatório. Pedi que lessem o relatório e circulassem as palavras que estavam escritas de forma equivocada e colocassem as pontuações se necessário. Enquanto faziam isso, escrevi a produção no quadro. Primeiramente os alunos iam identificando os possíveis erros e eu ia anotando no quadro acima da palavra. A cada equívoco apontado, o aluno explicava o porquê da correção. Podemos observar na figura 12 que eles corrigiram a palavra agente (a gente), mas não identificaram o verbo 'conversamos' que estava no plural. Após os apontamentos dos alunos, retomei a leitura do texto e trabalhei a diferença entre a gente e agente, conversou e não conversamos, brasil (substantivo próprio com letra maiúscula), fez e fizemos (plural e singular), tasa e taça, ganhase e ganhou. Durante a leitura também colocamos a pontuação que faltava (Relatório de Observação – 3º ano – 11/06/14).

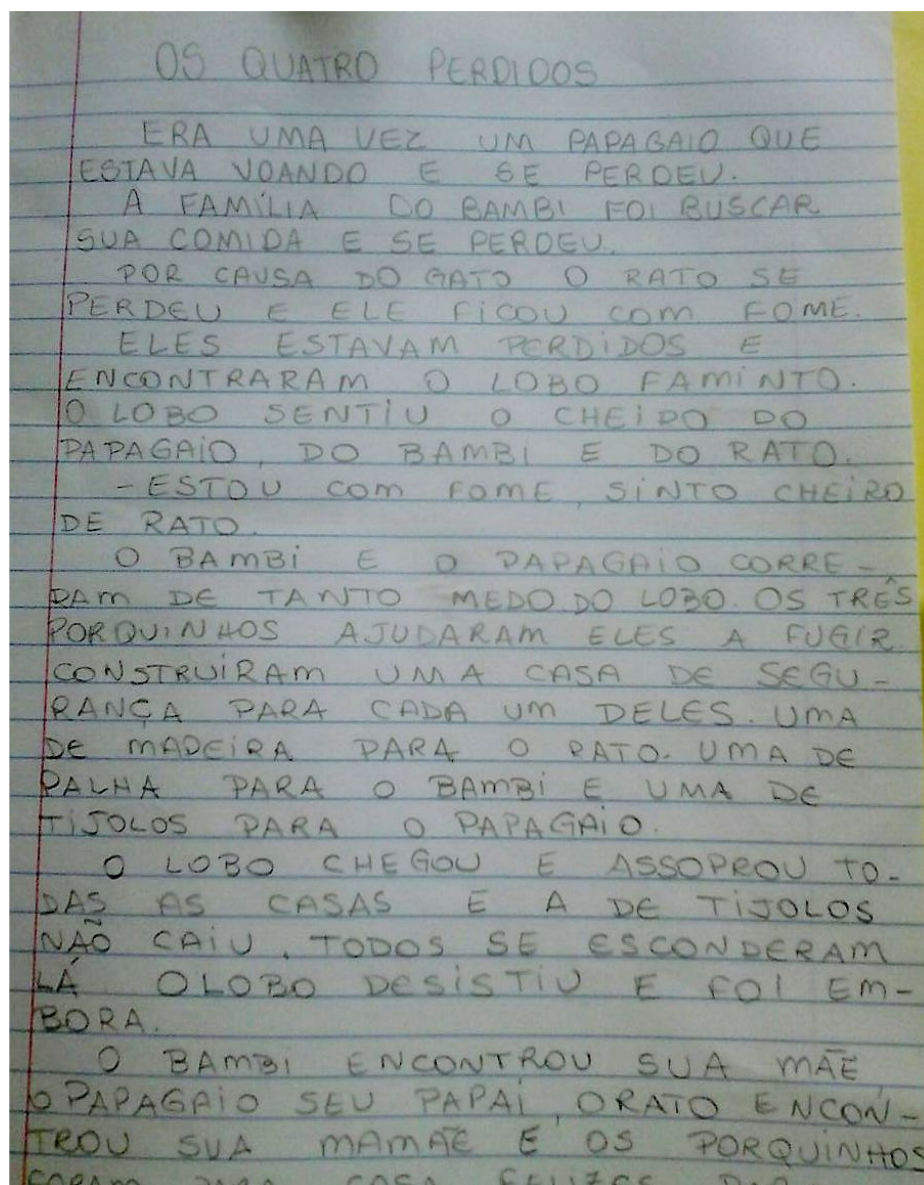
As propostas de produções e reestruturações de textos que planejamos e desenvolvemos em sala de aula tiveram como propósito despertar nos alunos o desejo de ler e de escrever. Provocamos a participação dos alunos, dando-lhes a oportunidade de expressarem suas ideias e colocá-las em prática, o que foi possível vivenciar também no primeiro ano. Na proposta de produção de texto com o primeiro ano fomos (pesquisadora e regente da turma) as escribas das crianças. O objetivo maior era aguçar a criatividade das crianças nas produções. Alguns dias antes desta proposta, a professora deu uma sequência de três gravuras para as crianças escreverem uma história. Percebi que as crianças tiveram dificuldade na escrita da história e, ao ter dificuldade para “escrever certo” — como os alunos pontuavam —, eles acabavam não criando a história e, sim, escrevendo palavras.

Para essa nova proposta, levei vários livros de história, um para cada integrante dos grupos. Cada aluno pôde escolher um livro e ler a história. Eles podiam trocar os livros entre eles (dentro de um mesmo grupo) quando terminassem de ler. As histórias eram dos Três Porquinhos, da Galinha, do Sítio, do Dinossauro, dentre tantas outras. Em cada grupo havia três ou quatro livros de história (dependendo do número de alunos no grupo). A proposta dessa produção de texto era escolher um livro de história, depois escolher um personagem dessa história, reunir os personagens escolhidos por cada um e, em grupo, criar uma nova história.

Assim que apresentei a proposta, um dos alunos perguntou: “Nós vamos escrever a história?”, ao que respondi que não. Deveriam pensar na história, enquanto nós (eu e a professora regente) seríamos as escribas da história. E assim, começaram a pensar na história e discutir as ideias. Enquanto eu e a professora passávamos de grupo em grupo para escrever a história deles, cada um tinha um papel sulfite para representar os personagens.

Registramos a história, e quando o grupo sentia dificuldades em continuar, fazíamos perguntas para que continuassem a pensar no enredo da história. Pegamos papel almaço e iniciamos a escrita das histórias; eis uma delas:

Figura 13 - Produção coletiva de um grupo



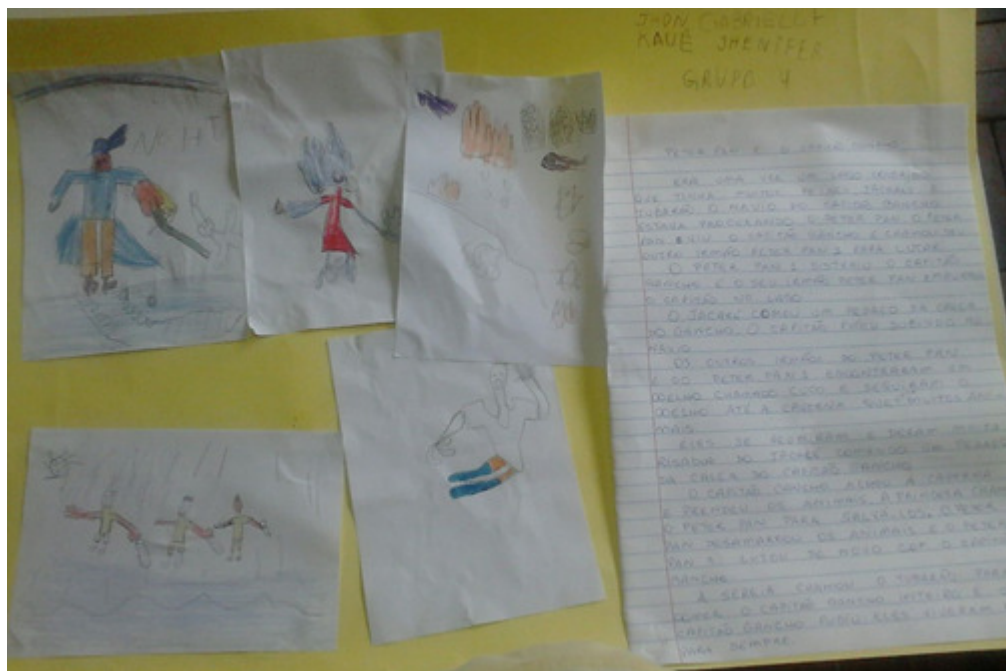
Fonte: Atividade do aluno, registro da autora.

Os grupos foram criativos. O fato de ter um escriba permitiu que as ideias fluíssem e um ia completando a ideia do outro formando a história. Tendo um escriba nessa fase de apropriação da leitura e da escrita os alunos, eles não se preocupam, neste caso, com que letra eu escrevo palavra por palavra, mas com as ideias para a história.

A proposta era desenvolver a imaginação deles. Foi interessante que durante a escrita da história algumas crianças expressavam: “Nossa, olha o quanto a gente já pensou”; “Lê pra gente ver como está ficando a história”; “Nossa! Que história legal”. Um grupo queria ver e saber da história criada pelos outros, por isso cada

grupo recebeu uma cartolina e colaram a história escrita e os personagens para expor no quadro e após o intervalo a professora regente contaria as histórias dos grupos. Os cartazes com os desenhos dos personagens e a escrita da história ficaram assim:

Figura 14 - Cartaz produzido pelo grupo A



Fonte: Cartaz do grupo, registro da autora.

No primeiro ano é necessário possibilitar esses momentos de criação de histórias com o auxílio de escribas, pois a preocupação com a letra que se usa para escrever esta ou aquela palavra inviabiliza a criatividade para a história. Materializar a ideia da história no papel surpreendeu os alunos e alguns disseram: “Olha o tanto que inventamos!” Depois, ouvir a história que criaram e compartilhar a criação com os amigos teve um sentido único para cada grupo, pois escreveram uma história para todos ouvirem.

As escritas foram registros ou relatos das nossas discussões e escritas de histórias. Essas propostas buscaram trazer motivos para que a escrita tivesse um sentido, propiciar conhecimentos sobre as normas gramaticais nas reestruturações de textos, provocar o diálogo entre alunos/alunos e professor/aluno, valorizar as vozes e a participação dos alunos.

A concepção de desenvolvimento e aprendizagem, o protagonismo dos alunos como capazes de participarem ativamente do seu processo de ensino e

aprendizagem como sujeitos pensantes, o sentido despertado para ler e escrever, o trabalho coletivo para compartilhar os conhecimentos, a valorização das experiências dos alunos, o papel do professor como mediador da apropriação da cultura escrita, são princípios que podem se constituir como orientadores de uma nova prática de qualidade.

CONCLUSÃO

O LUGAR DA CULTURA ESCRITA NA ESCOLA

Preocupar-se com a apropriação da linguagem escrita na escola não é nada novo, porém é singular e uma questão sobre a qual ainda se precisa refletir. Neste sentido, busquei uma fundamentação teórica para a prática pedagógica com o objetivo de compreender o lugar que a cultura escrita ocupa na apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental e de refletir sobre as implicações pedagógicas das teorias histórico-cultural e bakhtiniana para sua apropriação.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Londrina-Paraná em dois momentos concomitantes: identifiquei e interpretei teoricamente as práticas que envolviam a linguagem escrita desenvolvidas em sala de aula com os alunos do 1º ao 5º ano, e, entrevistei os alunos, verificando o conceito que aprenderam a atribuir à leitura e à escrita. Durante a realização da pesquisa, um terceiro momento surgiu no processo: possibilidades pedagógicas que foram desenvolvidas com os grupos, a pedido das professoras.

É preciso ressaltar que a pesquisa de campo só foi possível pela relação estabelecida entre eu (pesquisadora) e os profissionais da escola (diretora, coordenadoras, professores, auxiliares, secretária). Construimos um espaço de confiança e liberdade onde compartilhávamos as preocupações quanto ao ensino da língua materna, com a disponibilidade para aprender como se alcançar o objetivo de formar leitores e produtores de textos. De acordo com a teoria histórico-cultural, essa busca por um objetivo comum (entre pesquisadora e profissionais da escola) despertaria um motivo para aprender, gerando a necessidade de apropriar-se de uma teoria que envolvesse os alunos no seu processo de aprendizagem da língua materna.

Nos estudos de Vygotski (2010), evidencia-se a importância da presença da forma mais elaborada da cultura humana no processo de apropriação dos instrumentos criados pela humanidade - no caso desta pesquisa, a linguagem escrita. Apropriar-se da cultura escrita significa vivenciá-la, entrar em contato com os instrumentos criados culturalmente pela humanidade. Desta forma, a escola precisa compreender e ensinar ao aluno a linguagem escrita como um instrumento

cultural complexo (MELLO, 2010b; VYGOTSKI, 1995) que possui uma função social de comunicação e expressão de sentimentos, ideias, opiniões e registro de memórias. Porém, aprender a ler e escrever só terá sentido para o aluno se a criança sentir necessidade dessas aprendizagens (LEONTIEV, 1978b). Para despertar a necessidade de aprender, é preciso conhecer como as crianças aprendem; organizar o meio educativo de modo a promover essa necessidade no aluno, e planejar a prática pedagógica visando suprir essa necessidade com base em um referencial teórico que, no caso desta pesquisa, refere-se a perspectiva da teoria histórico-cultural e à concepção de linguagem segundo Bakhtin (1990).

Formar leitores e produtores de textos significa formar estudantes que compreendem o que leem e o que escrevem. Para tanto, considera-se que esta formação acontece na interação e interlocução com o outro, na mediação com o parceiro mais experiente, nas experiências que o meio (VIGOTSKI, 2010), como fonte de desenvolvimento, promove e no sentido que o aluno dá à sua aprendizagem. Com este olhar teórico, turmas dos anos iniciais do ensino fundamental foram observadas para se identificar as práticas destinadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

As interpretações teóricas realizadas no capítulo II são fruto das observações realizadas entre os meses de agosto de 2013 e novembro de 2014. A análise das observações me permitiu conhecer as propostas desenvolvidas com os alunos no que se refere à leitura e à escrita. Foi possível constatar que a leitura é uma prática constante na rotina das aulas. Na maioria das vezes ela é realizada em voz alta, exigindo-se do aluno pronúncia, ritmo e entonação adequada. O professor também lê para os alunos, interpretando os fatos para a turma, facilitando a compreensão do assunto abordado.

O ensino da escrita é pautado no domínio das técnicas, reconhecimento das letras, composição das sílabas, cópias de palavras, identificação e realização de exercícios sobre as normas gramaticais. A escrita está presente nos textos que copiam do quadro, nas produções de textos (com temas estabelecidos pelas professoras ou sobre datas comemorativas), nos exercícios dos livros didáticos, nos exercícios dos cadernos. A ênfase do ensino da linguagem escrita está na codificação e decodificação das palavras.

Esta ênfase se justifica pelo fato de os professores considerarem que, como resultado da aprendizagem das letras, sílabas e palavras, ou seja, da composição

do código linguístico, surja a compreensão do que se lê e se escreve. É pensar que primeiro conhecemos os fragmentos das palavras e frases, para depois conhecermos a cultura escrita inserida no meio em que vivemos. Em todas as ações que foram desenvolvidas pelas professoras, durante as observações, há a tentativa de ensinar aos alunos a ler e a escrever, porém possuem uma única referência do ensino da língua, não refletindo sobre outras possibilidades. Porém, enquanto pesquisadora, analiso tais situações à luz da teoria histórico-cultural e bakhtiniana, trazendo reflexões sobre a importância da presença da cultura escrita no processo de apropriação da linguagem escrita, e trago um outro olhar — o teórico —, visando à apropriação da linguagem escrita (em específico para a escola participante desta pesquisa).

A primeira pergunta proposta nesta pesquisa foi: *qual o lugar da cultura escrita nos anos iniciais do ensino fundamental?* Posso afirmar, mediante as observações descritas e analisadas, que a cultura escrita ocupa um espaço restrito aos textos informativos que constam nos livros didáticos e aos fornecidos pelos professores. Smolka (2003, p. 17) alerta que “o livro didático é apresentado para o aluno como uma “fonte de conhecimento do mundo”, ao invés de ser um dos objetos de conhecimento no mundo.

Os gêneros textuais foram presença mínima durante a minha permanência em sala de aula. Pude presenciar três situações de escrita de poemas, uma de receita, uma de convite e duas de cartas, de um total de cento e setenta e nove propostas que envolveram a leitura e a escrita. Ainda assim, todas foram restritas aos exercícios nos livros didáticos. Trabalhar com os diferentes gêneros textuais é inserir o aluno na cultura escrita. Britto (2012, p. 17) enfatiza que “na medida em que a criança vivencia a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos como os seus gêneros são organizados, é que encontrará sentido nela.” Ao esvaziar a presença dos gêneros (BAKHTIN, 2003) e da cultura escrita na escola, a língua materna passa a ser composta por palavras da cultura escolar, desvinculada de um contexto social.

A cultura escrita foi criada pela humanidade. Estamos imersos nesta cultura, tão essencial para a reprodução e avanço da humanidade (GOODY, 2003). Por que, então, sua presença se torna restrita no processo de sua apropriação na escola? A presença da cultura escrita no contexto escolar é fator primordial para que o aluno se constitua como leitor e produtor de textos; segundo Vygotski (2010), o meio é a

fonte do desenvolvimento e a forma como a criança aprende a ler e a escrever será a forma como conceberá a leitura e a escrita (MELLO, 2000). Não podemos perder a riqueza da cultura escrita negligenciando-a no processo de apropriação da linguagem escrita. Lembramos que o ser humano, para se tornar humano, se apropria dos instrumentos criados pela humanidade e produz novos instrumentos para a sua sobrevivência (LEONTIEV, 1978a; MELLO, 2000; OLIVEIRA, 2010). Por conseguinte, é válido afirmar que os alunos, para serem leitores e produtores de textos utilizando a linguagem escrita em sua função social, precisam apropriar-se da cultura escrita - não de letras e sílabas; e esta apropriação só ocorre nas relações sociais e com o acesso aos elementos da cultura escrita como instrumentos culturais verdadeiros.

É na convivência com a cultura escrita - compreendida como o conjunto da obra humana, conjunto dos escritos que expressam sentimentos, modos de ver e viver, modos de comunicar-se de um grupo social - que se aprende o sentido para se ler e escrever. Na convivência com a cultura escrita, o aprendiz deve ser ativo e realizar atividades com o conteúdo cultural; não basta, por exemplo, ouvir de outros, ou apenas observar outros agindo. Essas ações também são importantes, pois constituem modelos a serem imitados, mas não fundamentam a aprendizagem; o fundamento da aprendizagem é a atividade do sujeito, suas ações sobre o objeto da cultura.

Ainda observamos a cultura escrita entrar na escola de forma muito limitada, perdendo sua qualidade de interação com o outro e sua função social. Mello (2010b) ressalta que as vivências das crianças com a linguagem escrita condicionam a formação do sentido da leitura e da escrita, mesmo na escola. Ouvir a voz dos alunos contribuiu para verificar o conceito que eles aprenderam a atribuir à leitura e à escrita.

Constatai, nas entrevistas com oitenta e um alunos, que o conceito que atribuem à função social da linguagem escrita é a que vivenciam em sala de aula. Em outras palavras, os alunos vivenciam atividades escolares que não envolvem a linguagem escrita como produção cultural. É por este motivo que, nas questões “Para quê se lê?” e “Para quê se escreve?”, os alunos consideraram que aprendem a ler e a escrever para ter um futuro melhor, para trabalhar, para passar de ano; muitos não souberam responder e alguns poucos tentaram atribuir um sentido para aprender a ler e escrever que se aproxima da função social da linguagem escrita.

A partir das análises das observações de sala de aula e das entrevistas realizadas com os alunos, julgo ser possível apresentar as conclusões sobre o lugar da cultura escrita no ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, e possibilitar, assim, uma compreensão mais aprofundada acerca da importância da presença da cultura escrita na escola.

A contribuição desta pesquisa, após constatação de que a cultura escrita é raramente inserida nas propostas escolares e que isso implica o conceito dos alunos sobre “para que se lê e se escreve”, é também refletir e apontar possibilidades para a segunda questão inicialmente formulada: *como a teoria histórico-cultural e a bakhtiniana, a partir de suas implicações pedagógicas, possibilitam a apropriação da leitura e da escrita como instrumento cultural complexo, ou seja, de modo que os alunos se formem como leitores e autores?*

Tendo os professores como parceiros ativos neste processo de pesquisa, foi possível realizar em sala de aula novas possibilidades pedagógicas. Com um aporte teórico definido e um motivo que nos movia (a mim, pesquisadora, e aos professores) a pensar sobre uma dificuldade enfrentada nos anos iniciais — a apropriação da linguagem escrita, as propostas foram elaboradas com base nas implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural e da bakhtiniana.

Priorizamos tarefas coletivas com a participação dos alunos em produções de textos, reestruturações e montagem de cartazes, na tentativa de possibilitar o diálogo sobre o tema abordado, a mediação do outro mais experiente, a ampliação e troca de informações, com o aprender com o outro. Aproveitamos temas atuais e de interesse dos alunos, como a copa do mundo no Brasil e eleições, trazendo diferentes gêneros textuais da vida cotidiana das crianças para discutir na escola. Contextualizamos o ensino das normas lingüísticas nas reestruturações que devem ser ensinadas e inseridas de acordo com as dificuldades dos alunos. Consideramos e provocamos a participação ativa dos alunos como sujeitos falantes, envolvendo-os nas decisões em grupo, na verbalização do que já sabiam sobre determinado assunto, o que facilitou nossa tarefa de superar a zona de desenvolvimento real (VYGOTSKI, 2006) dos alunos, desafiando-os a pensarem para além do que já sabiam.

Com a vivência dessas práticas pedagógicas foi possível constatar que o estabelecimento de uma prática pedagógica que coloca o aluno em atividade (LEONTIEV, 1978b), em situação de leitura e escrita como função social, com um

sentido de vida para eles, como resposta a uma necessidade, leva-os não só a querer aprender, como, de fato, aprendem.

As reflexões de duas professoras do quarto ano expressam a necessidade e a urgência de se repensar as práticas que envolvem a apropriação da linguagem escrita. Eis o trecho de dois relatos de observação:

Um menino veio em transferência para a escola e a professora o estava avaliando. O aluno não sabia escrever e nem conseguia ler os exercícios que a professora propôs. A professora, indignada com a situação, olhou para mim e expressou: “Há algo muito errado: quatro anos na escola e ainda não sabe ler e escrever? Onde está o erro? Estamos ensinando? Ou o espontaneísmo da aprendizagem ainda predomina?” (Relatório de Observação – 4º ano – 19/02/14).

A professora me narrou sua preocupação com o nível de escrita das crianças. Ela diz: “o que os professores estão fazendo que as crianças chegam no 4º ano assim, sem saber escrever? Falta muita coisa para trabalhar até o final do ano”. (Relatório de Observação – 4º ano – 19/03/14).

Espero que a fundamentação teórica escolhida e as análises das práticas observadas, das entrevistas com os estudantes e das possibilidades pedagógicas narradas nesta pesquisa, possam responder às preocupações formuladas por essas duas professoras. Constatei que a cultura escrita ainda se encontra distante das propostas escolares. Ouvi a voz dos estudantes que pouco sabem sobre a função social da escrita. Demonstrei possibilidades pedagógicas vivenciadas em sala de aula pautadas nas implicações das teorias aqui defendidas.

Vygotski (1995) ressalta que é a presença da cultura mais elaborada na educação que promoverá o desenvolvimento das máximas qualidades humanas nos sujeitos envolvidos. Pautada nessa visão, a proposta é, a partir das implicações pedagógicas apontadas neste estudo, que a escola repense a prática pedagógica da apropriação da linguagem escrita, defendendo que a presença da cultura escrita no processo de apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental é essencial para formar escritores e produtores de textos que utilizam a língua em sua função social.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. **A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento.** Interface - Comunic., Saúde, Educação, v. 11, n. 22, p. 313-25, maio/ago. 2007.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa, 2004.
- ARENA, D. B.; ARENA, B. P. A.; SANTOS, S. O. Escolhas de letras nas primeiras escritas infantis: função e unidade no discurso. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 18, p. 67-80, 2011.
- ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun.2010.
- ARENA, D. B. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara: J. M., 2006. p. 169-180.
- ARENA, D. B. Relações entre ler e fazer locução no ensino fundamental. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas, 2007. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais16>>. Acesso em: 21 maio 2010.
- BAJARD, E. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito.** São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção questões da nossa época, 28).
- BAJARD, E. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 493-507, set./dez. 2006.
- BAJARD, E. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau, Série formação do professor, 16).
- BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 5. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais.** Brasília: FNDE, 2004.
- BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 3-19.(Coleção polêmicas do nosso tempo, 93).

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CRUVINEL, F. R. **A leitura como prática cultural e o processo de escolarização**: as vozes das crianças. 2010. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CRUZ, M. V. **Ensino e aprendizagem da linguagem escrita no ensino fundamental**. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

DAVYDOV, V. V., La actividad de estudio en La edad escolar inicial. In: _____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscu: Editorial Progreso, 1988. p. 158-191.

DAVYDOV, V. V.; SLOBODCHIKOV, V. I.; TSUKERMAN, G. A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, jan./jun. 2014.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: _____. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscou: Progreso, 1984. p. 316-337.

DUSAVITSKII, A. K. Educação desenvolvente e a sociedade aberta. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, jan./jun. 2014.

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. Araraquara: J. M., 2010. p. 123-148.

FARIAS, M. A. S.; MELLO, S. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1603>>. Acesso em: 9 out. 2015.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, Juiz de Fora, n. 116, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002>. Acesso em: 9 out. 2015.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. 4. ed. Tradução de Silva Letra. Lisboa: Estampa, 1975.

GALVÃO, A. M. O. Histórias das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 218-248.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOODY, J. **Domesticação do pensamento selvagem**. Tradução de Nuno Luís Madureira. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

_____. Las consecuencias de la cultura escrita. In: GOODY, J. **Cultura escrita em sociedades tradicionais**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003. p. 39-82.

GROSSI, E. P. **Didática da alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 2. ed. tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Inaf 2011/2012**: Instituto Paulo Montenegro e ação educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década. 2012. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>. Acesso em: 12 dez. 2014.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Tradução de Bruno C. Manguê. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

_____. **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução de Walkiria M.F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alberico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978a.

_____. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978b.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-118.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. **O conceito marxista de homem**. Tradução de T. B. Bottomore. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962. p. 91-179.

MATTOS, M. **Enem 2014**: apenas 250 pessoas tiveram nota máxima na redação. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/enem-2014-apenas-250-pessoas-tiveram-nota-maxima-na-redacao>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

MELLO, S.A. Algumas Implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999.

_____. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. **Introdução à psicologia da educação**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000. p. 135-155.

_____. O lugar da criança na pesquisa sobre a infância: alguns posicionamentos na perspectiva histórico-cultural. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, p. 183-197, 2010a. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1525>>. Acesso em: 9 out. 2015.

_____. A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. Araraquara: J. M., 2010b. p. 181-192.

_____. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 329-343, 2010c.

MILLER, S. Sem reflexão não há solução: o desenvolvimento do aluno como autor autônomo de textos escritos. In: MORTATTI, M. R. **Atuação de professores**: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental. Araraquara: J. M., 2003. p. 9-22.

_____. Ensinar a ler e a escrever: radiografia de uma aula. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 2, n. 3, p. 383-392, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. Araraquara: J. M., 2010. p. 3-26.

OLIVEIRA, S. R. F.; LUGLE, A. M. C.; AGUIAR, B. C. L. (Org.). **O movimento da ação docente no ensino fundamental I**. Londrina: UEL, 2013.

OLSON, D. R. Cultura escrita e objetividade: o surgimento da ciência moderna. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995. p. 163-178.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 1998.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez, 1988.

PRESTES, Z. R. **Quando não e quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054>>. Acesso em: 9 out. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHRUBBE, C. A. **Trilha sonora do livro de Juarez Machado**: ida e volta. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tJKdhApiT40>>. Acesso em: 9 out. 2015.

SILVA, G. F. **O leitor e o re-criador de gêneros discursivos na educação**. 2013. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, E. C. F. **As práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental**. 2010. 314 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

VYGOTSKI, L. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Márcia Pilleggi Vinha. **Psicologia**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2006. v. 4.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1993. v. 2.

_____. **Obras escogidas**. Moscú: Editorial Pedagógica, 1982. v. 1.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro, 2007.

VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**: a palavra na vida e na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Professor

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estou realizando uma pesquisa intitulada **"A cultura escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural"** e gostaria de solicitar sua participação na realização dessa pesquisa permitindo a minha observação participante em sua turma.

A pesquisa tem como objetivo geral: compreender o lugar que a cultura escrita ocupa na apropriação da linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental e refletir sobre as implicações pedagógicas das teorias histórico-cultural e bakhtiniana para a sua apropriação.

Caso aceite participar dessa pesquisa gostaria que soubesse que:

- A) SUA PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA E QUE PODERÁ DESISTIR DE PARTICIPAR EM QUALQUER MOMENTO;
- B) VOCÊ PODERÁ ACEITAR OU RECUSAR A RESPONDER QUAISQUER PERGUNTAS QUE LHE FOREM FEITAS;
- C) As informações obtidas através da sua colaboração na entrevista serão DOCUMENTADAS/DESCRITAS em relatório de pesquisa (Tese), feito por mim para a obtenção do título de doutor, junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília/SP;
- D) OS RESULTADOS PODERÃO SER DIVULGADOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS E REVISTAS E QUE ME COMPROMETO A MANTER EM ABSOLUTO SIGILO A IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES E ENTREVISTADOS;

Agradeço a sua atenção e coloco-me à disposição para qualquer outro esclarecimento.

Atenciosamente,

ANDREIA MARIA CAVAMINAMI LUGLE
Doutoranda responsável pela pesquisa; Telefone para contato: (43) 30353550
e-mail: andreialugle@uel.br

Eu, _____ portador do RG _____
ACEITO PARTICIPAR da pesquisa intitulada “**A cultura escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural**”. Declaro estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Data: ____/____/____ .

Professor participante

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Aluno

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Senhor(a),

Convido, com seu consentimento, seu filho(a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada “A cultura escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural”, que está sendo realizada na escola em que ele se encontra matriculado. A pesquisa tem como objetivo geral: compreender o lugar que a cultura escrita ocupa na apropriação da linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental e refletir sobre as implicações pedagógicas das teorias histórico-cultural e bakhtiniana para a sua apropriação.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o (a) aluno (a) será observado (a) durante as atividades escolares em sala de aula, que serão registradas em um diário de campo, e participará, também, de uma entrevista. Essas ações possibilitarão conhecer a opinião dos alunos sobre para que ler e escrever, se gostam ou não, e o porquê — qual o sentido da leitura e escrita para eles. A entrevista será realizada individualmente em forma de conversa com as crianças.

A importância da pesquisa justifica-se pelo fato de trazer uma teoria, nesse caso a teoria histórico-cultural, para pensar a apropriação da cultura escrita. Acreditamos que a contribuição da pesquisa caminha para olhar o que a escola tem trabalhado em relação à leitura escrita do 1º ao 5º anos e repensar o trabalho pedagógico da apropriação da cultura escrita.

Caso aceite que seu filho (a) participe dessa pesquisa gostaria que soubesse que:

- A) A PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA E QUE PODERÁ DESISTIR DE PARTICIPAR EM QUALQUER MOMENTO;
- B) SEU FILHO (A) PODERÁ ACEITAR OU RECUSAR RESPONDER QUAISQUER PERGUNTAS QUE LHE FOREM FEITAS;
- C) As informações obtidas através da colaboração na entrevista serão DOCUMENTADAS/DESCRITAS em relatório de pesquisa (Tese), feito por mim para a obtenção do título de Doutor junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília/SP;

- D) OS RESULTADOS PODERÃO SER DIVULGADOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS E REVISTAS E ME COMPROMETO A MANTER EM ABSOLUTO SIGILO A IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES E ENTREVISTADOS.

Agradeço a sua atenção e coloco-me à disposição para qualquer outro esclarecimento.

Atenciosamente,

ANDREIA MARIA CAVAMINAMI LUGLE

Doutoranda responsável pela pesquisa; Telefone para contato: (43) 30353550

e-mail: andreialugle@uel.br

DE ACORDO: Dra. SUELY AMARAL MELLO

Orientadora; Professora do Curso de Pós Graduação em Educação

E-mail: suepedro@terra.com.br

Eu, _____ portador do RG nº _____

AUTORIZO A PARTICIPAÇÃO do meu filho (a) _____ na pesquisa intitulada "A cultura escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural", tendo como responsável a doutoranda Andreia Maria Cavaminami Lugle, portadora de RG nº 5734865-8.

Declaro estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança (comunidade): _____

Data: _____

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Nome do responsável)