

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

VANILDA GONÇALVES DE LIMA

**ATIVIDADE DE ESTUDO E APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM
ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

MARÍLIA

2019

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

VANILDA GONÇALVES DE LIMA

**ATIVIDADE DE ESTUDO E APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM
ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília, Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira, Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas, para a obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dra. Suely Amaral Mello.

MARÍLIA

2019

L732a Lima, Vanilda Gonçalves de
 Atividade de estudo e apropriação da linguagem escrita
 no ensino fundamental / Vanilda Gonçalves de Lima. --
 Marília, 2019
 202 p.

 Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
 (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
 Orientadora: Suely Amaral Mello

 1. Educação. 2. Atividade de estudo. 3. Alfabetização
 de crianças. 4. Construção de jornal. 5. Níveis de escrita. I.
 Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

VANILDA GONÇALVES DE LIMA

**ATIVIDADE DE ESTUDO E APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM
ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília, Área de Concentração 1: Ensino na Educação Brasileira, Linha de Pesquisa 3: Teoria e Práticas Pedagógicas, para a obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dra. Suely Amaral Mello.

Defesa em, 28 de fevereiro de 2019.

Membros titulares da banca examinadora:

Dra: Suely Amaral Mello (UNESP-Marília)_____

Dra: Stela Miller (UNESP-Marília)_____

Dra: Andréia Maria Cavalinami Lugle (UEL-Londrina)_____

Dra. Beatriz Carmo Lima de Aguiar (UEL-Londrina)_____

Dra: Regina Marques de Souza (UFMS-Corumbá) _____

Suplentes:

Dra: Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende (UFU- Uberlândia)_____

Dra: Greice Ferreira (UEL – Londrina) _____

Dra: Adriana Pastorello Buim Arena (UFU – Uberlândia)_____

MARÍLIA

2019

Aos meus pais Joana e Geraldo (*In Memoriam*)

Às minhas filhas Sofia e Joana Julia

À pequena Maria Laura

Ao companheiro José Luiz

Às crianças protagonistas da pesquisa

À Prof^ª Nilza de Freitas Colombo– minha alfabetizadora

AGRADECIMENTOS

Meus mais sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para a concretização de meu desejo que ora torna-se possível e realizável, tornando-me feliz e grata por tudo.

Agradecimento especial aos companheiros mais experientes que contribuíram com seus conhecimentos para minha formação docente e acadêmica na perspectiva da educação desenvolvente.

Ao Prof^o Dr. Dagoberto Buim Arena pelo carinho e paciência em exercer a profissão que lhe compete na formação de professores alfabetizadores externado em suas aulas de Metodologias e Práticas de Alfabetização na Graduação e nas aulas de Práticas de Leitura e pelas reflexões filosóficas sobre a linguagem na disciplina “Círculo de Bakhtin/Volosinov” na Pós-Graduação. Por me fazer sentir a necessidade e acreditar na capacidade de ser professora, pois me ensinou a trilhar o caminho do ensino e da pesquisa na realização do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia e colaborou no aperfeiçoamento da minha produção acadêmica nos momentos históricos de qualificação e defesa do Mestrado.

À Prof^a Dra. Stela Miller pela parceria na trajetória histórica de formação docente e acadêmica como orientadora em minha pesquisa do Mestrado, pelas capacitações pedagógicas oferecidas à rede pública municipal de Marília, pelas significativas contribuições externadas na qualidade de Professora Examinadora na Banca de Qualificação desta pesquisa que ora encerro com gratidão aos seus conhecimentos científicos e humanos por compor a Banca Examinadora de Defesa do Doutorado.

À Prof^a Dra. Suely Amaral Mello, pela colaboração no desenvolvimento desta *atividade de estudo* que, por meio da realização consciente das *tarefas de estudo*, ora alcanço o *objetivo* almejado, impulsionada pela *necessidade* que me *motivou* a materialização deste trabalho que resultou do desenvolvimento da atividade mental - produto final intencionalmente planejado. Pela experiência compartilhada na organização do nosso livro “Educação de Bebês” como fruto das discussões e reflexões sobre as Implicações da Teoria Histórico-Cultural. Por ser a Orientadora acadêmica desta pesquisa de Doutorado.

À Prof^a Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza pelas contribuições ofertadas para o aperfeiçoamento de minha produção acadêmica pela participação como membro na Banca Examinadora de Qualificação. Pela valorização e credibilidade em meu trabalho docente e acadêmico. Pela oportunidade de lhe conhecer pessoalmente e encantar com sua personalidade.

Às Prof^{as} Dras. Andréia Maria Cavaminami Lugle (UEL-Londrina), Beatriz Carmo Lima de Aguiar (UEL-Londrina) e Regina Marques de Souza (UFMS-Corumbá) pela disponibilidade e valorização do trabalho acadêmico e aceitarem compor a Banca Examinadora de Defesa de Doutorado na qualidade de Professoras Titulares.

Às Prof^{as} Dras Adriana Pastorello Buim Arena (UFU-Uberlândia), Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende (UFU-Uberlândia) e Greice Ferreira da Silva (UEL-Londrina) pelo carinho e respeito acadêmico no aceite como suplentes na composição da Banca Examinadora de Defesa de Doutorado.

À Prof^a Dra. Tânia Suely Marcelino Brabo pelo carinho e companheirismo no campo do ensino e da extensão na área de “Educação e Direitos Humanos”, por me fazer capaz de sentir indignada pelas injustiças sociais encontradas na sociedade e me encorajar na luta em defesa da educação pública de qualidade e pela garantia dos direitos à educação a todos os pequenos cidadãos.

À Prof^a Dra. Gilsenir Maria Dátilo pelo carinho e confiança na parceria nos trabalhos de Extensão sobre “Orientação Profissional” e por me fazer acreditar no *real*, no *possível* e no *desejável*. Pelos laços de carinho, amizade e profissionalismo que construímos em nossos encontros na graduação, nos grupos de estudos, nas visitas às escolas e nas tardes de produção de relatórios e artigos científicos.

À Prof^a Rosane Michelle Castro pelas valiosas aulas de Didática que me fizeram ousar na elaboração teórico-metodológica de que outra prática pedagógica possível na transformação do ensino e da aprendizagem no contexto da educação contemporâneo.

Aos meus familiares pelo carinho e respeito na compreensão de minha ausência em muitos momentos de festividades, não sendo possível estar presente especialmente junto aos meus irmãos Claudio e Claudeci e com as minhas irmãs Claudenise e Zilda.

Aos meus amigos com carinho pelo apoio, companheirismo, força, motivação e confinação. Gratidão especial à amiga/irmã paulistana Otília Nair Obst, as amigas Liene keite, Rowana Quadros, Luciana Cavalcanti, Gisele Gelme, Andreia Zinette, Geralda e Márcia Neire.

À Equipe Gestora, Comunidade Escolar, Pais e Responsáveis pela colaboração, valorização e confiança em meu trabalho longitudinal como professora e pesquisadora com crianças em idade escolar.

Às crianças protagonistas desta atividade de estudo pelo desejo e pela necessidade em fazer uso sociocultural da linguagem escrita como instrumento de interação dialógica no processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Pelo envolvimento e realização

consciente nas *tarefas de estudo*, atuando como sujeitos ativos no processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita. Grata pela parceria e colaboração no desenvolvimento deste significativo trabalho que, com certeza, proporcionou atribuição de “sentido pessoal” em cada um dos sujeitos da investigação. Gratidão por me escolher para ser *Paraninfa* da turma na solenidade de *Colação de Grau* do 5º Ano do Ensino Fundamental, em dezembro de 2018.

Resumo

O presente trabalho apresenta os resultados da pesquisa que teve como objetivo analisar e compreender a contribuição do início do desenvolvimento da atividade de estudo como estratégia pedagógica essencial ao processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa teve como objeto o processo de apropriação da linguagem escrita das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista defender a tese de que a iniciação da atividade de estudo, especificamente da tarefa de estudo, como propulsora do desenvolvimento do processo de apropriação da linguagem escrita na produção de diferentes gêneros discursivos. Como processo inicial da atividade de estudo desenvolvemos a proposta de construção de jornal com base nas técnicas pedagógicas freinetianas, com a finalidade de criar necessidades de produção escrita de textos de diferentes gêneros discursivos como conteúdo do jornal. Esse trabalho resultou na construção coletiva de 6 (seis) edições de jornal, uma ao final de cada semestre letivo. O conteúdo das produções textuais resultou das vivências das crianças no contexto escolar, problematizadas e produzidas coletivamente. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública municipal de Marília-SP envolvendo como sujeitos crianças no período do 1º ao 3º Anos do Ensino Fundamental que foram acompanhadas pela professora, caracterizando-se como uma investigação longitudinal a partir da abordagem metodológica do experimento formativo, cuja base é a Teoria Histórico-Cultural. Os dados foram gerados a partir do processo de produção textual individual de diferentes gêneros discursivos realizadas ao final de cada edição do jornal, totalizando 09 (nove) produções textuais de cada sujeito da pesquisa, durante os 3 anos (três) anos da pesquisa. As produções textuais individuais formam ordenadas e analisadas com base nas categorias dos níveis de desenvolvimento histórico da linguagem escrita pela criança e dos elementos linguísticos da enunciação discursiva como enunciado, pontuação, paragrafação, coerência, coesão, título e corpo de texto, ortografia e vocabulário. As produções textuais das crianças foram ordenadas e analisadas de acordo com o ano de escolaridade, tendo em vista evidenciar a evolução processual da apropriação da linguagem escrita com base nas especificidades do 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa demonstraram desenvolvimento gradual do processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita simbólica pelos sujeitos a partir do desenvolvimento da atividade de estudo - tarefa de estudo. Esse resultado nos permite concluir que a construção do jornal como desenvolvimento inicial da atividade de estudo constituiu-se estratégia teórico-metodológica essencial ao desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Educação. Atividade de estudo. Alfabetização de crianças. Construção de jornal. Níveis de escrita.

ABSTRACT

The present work reports the research results that aimed analyze and comprehend the primary development of the study activity contribution as an essential appropriate pedagogic strategy for the appropriation and objectification process of written language for children who are in the beginning of Elementary School. The research had as object the appropriation and objectification process of written language of children who are in the beginning of Elementary School, in order to defend the thesis that the initiation of the study activity, specifically, the accomplishment of study tasks as a propelling of the development of the appropriation and objectification process of written language by means of different discursive genres production. As primary process of the study activity, we developed the proposal of the collective newspaper construction based on Freinet's pedagogic techniques, aiming the creation of necessity of written texts production in different discursive genres as the newspaper content. This work resulted in the collective construction of 6 (six) newspaper editions, one at the end of each school semester. The text productions content for the newspaper was resulted from the written register of different children experience on school context, objected and produced collectively. This research was developed in a municipal public school of Marília-SP involving children as subject from 1st to 3rd grade of Elementary School which was accompanied by the educator-researcher, characterized by a longitudinal investigation realized by a methodological approach of the formative experiment which is based on Historical-Cultural Theory. The data were generated as of the process of individual text production of different discursive genres accomplished in the beginning and in the end of each newspaper edition, totaling 9 (nine) text productions per subject, during the 3 (three) years of the research, constituting 90 (ninety) written productions. The individually text productions were ordered and analyzed based on historical development levels on written language gradually reported by the child as of the linguistics elements of discursive enunciation as wording, punctuation marks, paragraphing, coherence, cohesion, title and body text, spelling and vocabulary. The children text productions were ordered and analyzed according to their year of schooling, in order to emphasize the procedural growth of the appropriation and objectification of written language based on specificities of each year of schooling of Elementary School. The research results demonstrated the growth and gradual process of appropriation and objectification of written symbolic language by the subjects as of the primary development of study activity characterized as study tasks. This result allows us conclude and defend the thesis that the newspaper construction as the primary development of the study activity in school context constituted an essential theoretical-methodological strategy for the development of the appropriation and objectification process of written language for children who are in the beginning of Elementary School.

Keywords: Education. Study activity. Children's literacy. Newspaper construction. Writing levels.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Níveis de escrita das crianças em fevereiro de 2014	100
Quadro 2: Níveis de escrita das crianças em junho/2014	115
Quadro 3: Níveis de escrita das crianças em dezembro/2014	124
Quadro 4: Níveis de escrita das crianças no ano letivo de 2014	129
Quadro 5: Evolução dos níveis de escrita de cada criança no ano letivo de 2014	177

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	
O PROCESSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA EDUCAÇÃO DESENVOLVENTE: PERCURSOS DA DOCÊNCIA E DA PESQUISA	19
1.1 - Docência e pesquisa: a gênese do objeto de estudo	20
1.2 - A base teórico-metodológica da investigação e da prática docente: o processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva da educação desenvolvvente	28
1.3 - Caracterização do contexto e dos sujeitos da pesquisa	44
1.4- Metodologia de geração e análise dos dados	48
1.4.1- Atividade de estudo : o processo de construção do jornal	55
CAPÍTULO 2	
ATIVIDADE DE ESTUDO E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL	91
2.1- A linguagem escrita no 1º ano: sistematização do processo de ensino e de aprendizagem	96
2.2- A linguagem escrita no 2º Ano: consolidação do processo de ensino e de aprendizagem	130
2.3- A linguagem escrita no 3º Ano: aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem	149
2.4- A intervenção pedagógica e o processo de apropriação da escrita pelas crianças	168
CONSIDERAÇÕES RELEVANTES	
ATIVIDADE DE ESTUDO E APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: ALGUMAS REFLEXÕES	174
O desenvolvimento das tarefas de estudo e a evolução dos níveis de escrita	174
A importância do experimento formativo no processo de aperfeiçoamento da qualidade da produção textual	180
O experimento formativo e a formação do conhecimento teórico-científico: evolução dos níveis de escrita da criança	189
REFERÊNCIAS	200

INTRODUÇÃO

A Teoria História-Cultural fundamenta os princípios e pressupostos da educação desenvolvente com base na concepção marxista por reconhecer a constituição do homem como resultado de suas relações sociohistóricas de interação com a natureza e a sociedade. O homem não nasce humanizado, mas torna-se a partir das relações que estabelece com o outro na sociedade em que vive e, a partir dessa interação modifica o seu meio e a si mesmo pela ação de sua própria atividade, expressa por meio da atuação crítica e transformadora.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a linguagem oral e escrita é concebida como instrumento de interação do homem com outros homens. É por meio da atividade de linguagem orais e escritas que o homem estabelece as relações sociais necessárias ao processo de humanização.

A linguagem, por exemplo, constitui-se elemento das funções psíquicas superiores do ser humano que, por sua vez, propicia a formação e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais (VYGOTSKI, 1995) como o pensamento teórico, a consciência e o conceito científico – aspectos fundamentais à educação desenvolvente. Cabe à educação escolar fundamentar suas práticas pedagógicas em procedimentos teórico-metodológicos que propiciam o desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões humanas; dentre elas encontram-se a linguagem oral e escrita, a memória, atenção voluntária e o raciocínio lógico.

A partir de uma perspectiva de educação comprometida com a formação de crianças leitoras e escritoras, o processo de aprendizagem da linguagem escrita na educação escolar parte de uma concepção da linguagem como enunciação discursiva, ou seja, fundamenta-se no próprio discurso oral e escrito desenvolvido pela criança como sujeito do processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Para isso, constrói-se uma proposta de ensino e de aprendizagem da língua materna que valorize e impulse a relação de interação dialógica como instrumento didático-pedagógico. A criança tem necessidade de se relacionar sócio culturalmente com os seus pares e com os adultos, pois ao falar expressa seus pensamentos, ideias, sentimentos, desejos, angústias, sonhos e projetos de vida.

Nessa perspectiva, a criança ao ser considerada como sujeito histórico-cultural atribui sentido pessoal aos significados culturais aos signos e objetos de estudo. Nesse contexto, o processo de ensino e de aprendizagem da língua materna passa a ser significativo para a criança em processo de *atividade* de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Para que isso aconteça, é essencial que a criança estabeleça uma relação socioafetiva com o objeto de estudo, no caso específico, com a linguagem escrita, de forma que estabeleça sentido aos significados, aos conteúdos selecionados e com o planejamento intencional.

Sabemos que a Teoria Histórico-Cultural considera a *atividade de estudo* formulada por Davidov (1988) como procedimento teórico-metodológico de ensino e de aprendizagem com a finalidade de promover o processo de transformação do sujeito histórico e de toda a sociedade a partir da formação e do desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões necessárias ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Nesse contexto, a presente investigação traz à luz da Teoria Histórico-Cultural uma proposta de reflexão e análise teórico-prática: a *atividade de estudo* pode ser considerada uma estratégia teórico-metodológica essencial ao desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para desenvolver essa proposta planejei as condições necessárias ao desenvolvimento de uma investigação longitudinal com base na aplicação do experimento formativo no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, fundamentada na concepção materialista histórico-dialética, objetivando analisar e compreender a contribuição da atividade de estudo como estratégia teórico-metodológica essencial ao desenvolvimento da apropriação e da objetivação da linguagem escrita pelas crianças no período do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental.

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola do município de Marília, envolvendo como sujeitos as crianças que iniciaram o 1º Ano em 2014 e que permaneceram na mesma turma até ao final do 3º Ano do Ensino Fundamental, em 2016, período em fui a professora da turma durante todo o período de realização da investigação.

A proposta de *atividade de estudo* desenvolvida com a finalidade de promover nas crianças a criação de necessidade de estudo, ou seja, motivá-las e sentirem a necessidade de desenvolverem atividades de leitura e produção textual de diferentes gêneros discursivos com função social que realmente saíssem do contexto da sala de aula e da escola. Dessa forma, motivei-as à construção coletiva de um jornal como atividade de estudo ao desenvolvimento de ensino e de aprendizagem da língua materna.

O jornal foi o produto final e material da atividade de estudo por ser constituído por diferentes gêneros do discurso escrito e por ser um suporte textual que circula diariamente na sociedade e concretiza a função pela qual materializa a existência do texto como unidade de sentido discursivo na relação dialógica entre o enunciador/autor e o interlocutor/leitor – “dizer algo para alguém” (GERALDI, 1994).

O interesse em estudar a atividade de estudo e concretizar esse trabalho de pesquisa surgiu a partir da preocupação pedagógica de instigar a criação de necessidades de estudo nas crianças, principalmente para promover o desenvolvimento do processo de apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como já atuava no campo da alfabetização e ao conhecer a teoria da Atividade de Estudo de Davídov (1987-19988) nas disciplinas do Mestrado (2011-2013), senti a necessidade e a motivação para desenvolver uma prática de apropriação da linguagem escrita com base nos princípios da Atividade de Estudo, despertando a criação de necessidades de escrita nas crianças, motivando-as ao envolvimento pessoal com a proposta de construção coletiva do jornal como estratégia de produção textual de diferentes gêneros discursivos.

De acordo com a aprovação da equipe gestora da unidade escolar, tive a permissão para atuar como professora da mesma turma durante os anos iniciais que contempla o ciclo de alfabetização, tendo em vista promover, gerar e analisar os resultados do processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita das crianças a partir do procedimento teórico-metodológico de aplicação do método do experimento formativo, tendo em vista promover os princípios básicos do desenvolvimento inicial da atividade de estudo com as crianças no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados analisados foram gerados a partir do processo de produção textual do gênero do discurso jornalístico e por outros gêneros, produzidos de forma individual no início e final de cada semestre letivo. A produção textual realizada no início do semestre letivo teve como finalidade promover o processo de conhecimento real da criança sobre o nível de escrita convencional e, ao final do semestre, favoreceu-me acompanhar e analisar o processo de apropriação da linguagem escrita de modo processual e constatar a gradual evolução dos níveis de escrita apresentados pelas crianças ao longo do processo de alfabetização.

Após a construção e publicação das edições do jornal, totalizamos nove propostas de produções textuais de diferentes gêneros discursivos, nos respectivos anos da escolarização, a saber: No 1º Ano: Proposta número 1: Escrita da cantiga “A galinha do vizinho”, em fevereiro de 2014; Proposta número 2: Escrita de texto de opinião sobre a festa junina, em junho de 2014; Proposta número 3: Escrita de relato de vivência “Notícia do dia”, em dezembro de 2014. No 2º Ano: Proposta número 4: Escrita de anúncio publicitário sobre o combate ao mosquito da Dengue, em fevereiro de 2015; Proposta número 5: Escrita de texto de opinião sobre nossa escola, em junho de 2015; Proposta número 6: Escrita de notícia sobre a

apresentação musical do amigo Kaike , em dezembro de 2015. No 3º Ano: Proposta 7: Escrita do texto fábula “O lobo e a ovelha”, em fevereiro de 2016; Proposta número 8: Escrita de anúncio publicitário “Procura-se”, em junho de 2016 e Proposta 9: Escrita de textos de opinião sobre os animais selvagens mantidos em presos em zoológicos, em dezembro de 2016.

A construção coletiva do jornal totalizou 6 (seis) edições ao longo dos 3 (três) anos letivos de desenvolvimento do experimento formativo. O processo teórico-metodológico de geração, categorização e análise dos dados fundamentou-se nos princípios da Lei Genética Geral de Desenvolvimento Humano, formulada por Vygotski (1995), que defende que as capacidades e habilidades psíquicas do homem se desenvolvem primeiramente na esfera coletiva-social para, depois, serem desenvolvidas na esfera individual-particular, na qual desempenhei o papel de sujeito mais experiente para estabelecer a mediação entre as crianças e o objeto de conhecimento constituído pela linguagem escrita materializada nos diferentes gêneros discursivo, dentre eles o jornalístico.

O processo de análise das produções textuais fundamentou-se nas categorias dos níveis da linguagem escrita elaborados por Luria (2012) denominadas de Nível I – Pré-Instrumental; Nível II – Signo primário ou signo-estímulo; Nível III – Signo-símbolo; Nível IV – Escrita Simbólica e Nível V – Escrita simbólica propriamente dita. Os níveis de desenvolvimento da linguagem escrita se formam e evoluem de acordo com as condições concretas de interação e apropriação cultural em que as crianças estão inseridas na sociedade e da forma em que são organizados e propiciados ao processo de sistematização, consolidação e aperfeiçoamento da qualidade textual na modalidade da linguagem escrita.

As crianças, sujeitos da investigação, foram acompanhadas por mim durante os três anos iniciais do Ensino Fundamental com a finalidade de propiciar as condições concretas e necessárias para promover e analisar o processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita a partir do envolvimento teórico-metodológico inicial da atividade de estudo como estratégia teórico-metodológica, tendo em vista a motivação e criação da necessidade de construção coletiva do jornal como suporte de publicação e circulação dos diferentes gêneros discursivos produzidos coletivamente pelas crianças nas tarefas de estudo realizadas no processo de ensino e de aprendizagem.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança é impulsionado, em cada momento histórico, por uma determinada atividade principal que, de acordo com Leontiev

(2012), caracteriza-se como aquela atividade que promove e impulsiona o desenvolvimento das capacidades e habilidades da criança em cada etapa de sua vida.

Na idade pré-escolar, a atividade principal caracteriza-se pela atividade do brincar que desempenha papel fundamental na formação e constituição da inteligência e personalidade infantil, pois, por meio da brincadeira, a criança interage com o mundo físico e social, desenvolve a socialização, apropria-se dos objetos culturais e de suas funções sociais, faz uso da linguagem como instrumento de interação sociocultural e desenvolve as representações simbólicas necessárias à aprendizagem da linguagem escrita e à formação do pensamento teórico e da consciência.

Na idade escolar, a atividade principal que impulsiona o desenvolvimento da criança constitui-se pela *atividade de estudo* que favorece a formação e o desenvolvimento do pensamento e da consciência da criança como sujeito ativo no processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos.

Para Davídov e Márkova (1987) a atividade de estudo propicia o processo de formação e desenvolvimento da capacidade de planejar e executar das tarefas de estudo pelo sujeito da aprendizagem de estabelecer os objetivos e o processo de execução e avaliação das ações, isto é, o sujeito desenvolve a capacidade de autorregulação da conduta da atividade de estudo, pois “no ensino escolar a criança se apropria da experiência socialmente elaborada por meio da atividade de estudo” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, 323 – tradução nossa).

A atividade de estudo visa favorecer o desenvolvimento do processo de elevação dos conhecimentos espontâneos aos conhecimentos teóricos científicos por meio da apropriação e objetivação dos conhecimentos e, dessa forma, propiciar o desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas necessárias à abstração e generalização conceitual pelo sujeito a partir da intervenção dialógica do professor, atuando como parceiro mais experiente, concretizando processo da educação desenvolvente.

Para a concretização da *atividade de estudo*, promovi o envolvimento das crianças no processo de realização de tarefas de estudos de construção coletiva de um jornal como suporte de texto jornalístico e de outros gêneros. As crianças desenvolveram atividade de leitura, produção e revisão textual a partir de análise linguística, tendo em vista a produção e publicação do jornal como produto final da atividade de estudo. Os conteúdos das produções textuais de diferentes gêneros textuais foram tematizados a partir das vivências das crianças no contexto das relações da própria escola.

No início e final de cada semestre letivo solicitava às crianças a realização de uma produção de escrita individual de diferente gênero discursivo, dentre eles o jornalístico, para ser *objeto* de análise e compreensão do processo de apropriação e de objetivação dos conhecimentos da linguagem escrita das crianças ao longo da pesquisa longitudinal.

Para apropriação e objetivação dos conhecimentos científicos do(a) leitor(a) organizei este trabalho da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresento a fundamentação teórico-metodológica da investigação na perspectiva da educação desenvolvente fundamentada nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, bem como abordo a teoria da atividade de estudo proposta por Davíдов (1988) e Davíдов; Márkova (1987) em que os autores ressaltam a estrutura e os procedimentos da *atividade de estudo* como princípio de elevação dos conceitos espontâneos aos conceitos teórico-científicos. Os princípios da educação desenvolvente são abordados como a base do processo de formação e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores que dão sustentação à formação das funções psicológicas especiais como o pensamento teórico, da consciência e dos conceitos teórico-científicos. Ainda nesse capítulo, apresento o panorama histórico-cultural de minha formação docente e acadêmica para contextualizar o desenvolvimento da investigação. A caracterização espacial do contexto de realização da investigação e dos sujeitos envolvidos no processo é apresentada para evidenciar ao leitor-interlocutor o cenário didático-pedagógico e os sujeitos protagonistas da escrita dessa história teórico-metodológica da prática de ensino e de pesquisa da linguagem escrita por meio do experimento formativo.

Para explicitar o processo de geração dos dados analisados e o desenvolvimento das ações e tarefas de estudo apresento, nesse capítulo, o processo de construção coletiva de todas as edições do jornal, bem como os procedimentos de organização, categorização e análise dos dados, destacando o método dialético do experimento formativo e as categorias de evolução dos níveis de escrita, bem como o processo de domínio dos conhecimentos linguísticos necessários à sistematização, consolidação e aperfeiçoamento da linguagem escrita e da qualidade da produção textual, entendida como apropriação e utilização dos elementos linguísticos necessários a compreensão textual apresentados pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental como, por exemplo, a clareza de compreensão discursiva, paragrafação, pontuação, coerência e coesa textual, ortografia, título e corpo de texto que constituem conhecimentos linguísticos necessários à identificação e distinção dos elementos linguísticos entre os diferentes gêneros discursivos.

No segundo capítulo, discuto o processo de análise dos dados gerados a partir das 9 (nove) produções textuais organizadas por ano de escolaridade. O procedimento de análise dos dados fundamentou-se na concepção dialética de explicação dos fenômenos do processo educativo. No 1º Ano, as produções textuais foram analisadas com base nas categorias da evolução dos níveis de escrita formulados por Luria (2012) de modo a estabelecer relações entre o processo de desenvolvimento das tarefas de estudo e o processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita pelas crianças em idade escolar. No 2º Ano, as produções textuais foram analisadas a partir das categorias de níveis de escrita de Luria (2012) acrescidas pela elaboração de categorias referentes ao domínio pleno e processo de desenvolvimento da apropriação da linguagem escrita. No 3º Ano, o processo de análise das produções textuais teve por base a elaboração de outras categorias como domínio pleno dos conhecimentos linguísticos e, ainda em desenvolvimento, da apropriação dos conhecimentos linguísticos necessários à qualidade textual da produção escrita de diferentes gêneros do discurso. Para encerrar esse capítulo, abordei a importância de minha intervenção no processo de ensino e de aprendizagem como professora na perspectiva do trabalho teórico-metodológico de sistematização, consolidação e aperfeiçoamento da linguagem escrita no percurso histórico do desenvolvimento da atividade de estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nas considerações, apresento algumas reflexões teórico-metodológicas relevantes ao processo de desenvolvimento inicial da atividade de estudo por meio da realização das tarefas de estudo e da apropriação dos conhecimentos teórico-científicos necessários à evolução dos níveis de escrita propostos por Luria (2012). Também ressalto a importância do método dialético aplicado no processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita e no aperfeiçoamento da qualidade textual, na evolução processual dos níveis de escrita e para o desenvolvimento da apropriação do conhecimento teórico-científico.

Como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na área da leitura e da linguagem escrita (alfabetização) defendo a atividade de estudo como estratégia teórico-metodológica essencial ao processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita pela criança e, dessa forma, contribuir com o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da educação desenvolvendo, tendo em vista a formação da criança leitora e produtora de textos com sentido pessoal e significado cultural, para que a atividade de estudo possa promover a elevação dos conhecimentos espontâneos da criança aos conhecimentos teórico-científicos.

CAPÍTULO I

O PROCESSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA EDUCAÇÃO DESENVOLVENTE: PERCURSOS DA DOCÊNCIA E DA PESQUISA

A Teoria Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-Dialético defendem que o homem é um ser social e concreto constituído nas relações histórico-culturais que estabelece com o outro por meio da interação dialógica. O homem se torna sujeito histórico-cultural a partir das interações dialógicas estabelecidas no meio social em que está inserido e do papel que exerce nesse meio.

Nessa perspectiva, como sujeito histórico-cultural, no percurso de realização deste trabalho de docência e pesquisa desempenhei duplo papel social, pois atuei como professora e pesquisadora em uma sala de aula concreta, envolvendo sujeitos sociais também concretos em uma relação dialógica socio comunicativa. Isto é, ao me apropriar dos conhecimentos teóricos aplicava-os na prática pedagógica fazendo uso desses conhecimentos para analisar, compreender e produzir novos conhecimentos teóricos e científicos.

No decorrer desse percurso de formação pessoal, acadêmica e profissional, até aqui percorrido, dialoguei com muitos interlocutores - sujeitos históricos - que contribuíram para meu desenvolvimento humano, profissional e acadêmico. Dessa forma, em meu dizer ecoam muitas vozes que se inter-relacionam na relação dialógica, isto é, que “ressoam numa mesma voz” (BAKHTIN, 2011, p. 50).

A apresentação desse percurso histórico nesse momento torna-se relevante devido ao rigor teórico-metodológico da investigação científica desenvolvida, pois ao tomar posse dos conhecimentos teórico-metodológicos necessários à prática docente me apropriei de novos conhecimentos e renovei os instrumentos pedagógicos, problematizei e teorizei minha atividade prática de forma colaborativa com as experiências e vivências de meus interlocutores e sujeitos da investigação como também produzi conhecimento científico em situação colaborativa com os orientadores, colaboradores intelectuais e profissionais e crianças – sujeitos envolvidos nesse processo.

Ao discutir a importância do processo de organização do ensino para a formação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, como as capacidades e habilidades de desenvolvimento da linguagem, atenção voluntária, memória e raciocínio

lógico, pela mediação do conhecimento, Bernardes (2017, p. 75) ressalta a importância da relação dialética existente nesse processo, “pois ao ensinar o professor também aprende, e o estudante ao estudar também tem a oportunidade de aprender”. A autora explicita a necessidade dos sujeitos (estudantes e professores) superarem o pensamento empírico e espontâneo atingindo o desenvolvimento de pensamento teórico e científico por meio da atividade consciente do ensinar e do aprender.

O desenvolvimento do processo de constituição do professor requer rigor teórico-científico para sustentar, gerar e analisar o próprio objeto de investigação de acordo com a perspectiva teórico-metodológica desenvolvida no processo de análise e compreensão do fenômeno educacional.

A perspectiva da Teoria Histórico-Cultural nos revela o método dialético como norteador para o desenvolvimento do processo de construção da educação crítica e humanizadora, isto é, da educação desenvolvente, fundamentada na concretude das ações pedagógicas planejadas de forma intencional, tendo em vista promover meios adequados de ensino e aprendizagem às crianças no contexto da educação escolar.

Com base nas implicações teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural para a organização do processo pedagógico, discuto, neste capítulo, o percurso realizado em minha formação profissional como professora na rede pública de educação, fator que justifica a metodologia aplicada na pesquisa e na prática docente, tendo em vista evidenciar o percurso de construção da necessidade de estudo do processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental – objeto de estudo desta investigação.

1.1 - Docência e pesquisa: a gênese do objeto de estudo

O processo de minha formação acadêmica e docente profissional teve início no curso de Ensino Médio Profissionalizante oferecido pelo então “Centro de Educação, Formação e Aperfeiçoamento do Magistério” (CEFAM), na cidade de Marília entre os anos de 1992 a 1995. Em 1995, mesmo cursando o último ano do magistério ingressei no curso de Ciências Sociais, no período noturno, da Universidade Estadual Paulista – UNESP-Marília.

Durante os anos de 1996-1997, já formada, iniciei minha primeira atuação docente como estagiária remunerada pela rede pública estadual de educação, vinculada à antiga Delegacia Regional de Ensino do Estado de São Paulo, atual Diretoria Regional da Educação

do Estado de São Paulo. Nesse período, tive minhas primeiras experiências como professora nas atividades de acompanhamento e auxílio pedagógico aos professores da 1ª a 5ª séries do Ensino fundamental- Ciclo I, em uma unidade escolar da periferia da cidade de Marília.

Em fevereiro do ano de 1999, ingressei como professora de Educação Infantil, em uma turma de Maternal II na mesma cidade, permanecendo até o mês de março do mesmo ano, momento em que fui convocada, por outro concurso, para assumir cargo de professora no Ensino Fundamental. Ao assumir o novo cargo atuei, inicialmente, como professora volante (substituta) e, depois, como professora efetiva, ministrando aulas nos anos iniciais.

Durante os anos de 1999 a 2006, desempenhei a função de professora alfabetizadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Marília. Foram muitas as vivências e experiências com crianças com 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade referentes ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

A minha formação docente constituída no magistério não era mais suficiente para responder aos meus questionamentos e fundamentar teoricamente minha prática docente sobre o processo de alfabetização, considerando o desenvolvimento histórico-cultural da sociedade. Sentia falta de mais estudos, apropriar de novos conhecimentos que pudessem responder as minhas indagações sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças a partir da concepção educativa utilizada no sistema de ensino público denominada de Construtivismo, com base na abordagem psicológica de Piaget (1988) como *Epistemologia Genética de Desenvolvimento Humano*.

Na área da alfabetização, a psicologia genética sustentava a concepção da *Psicogênese da língua escrita* desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991). Para esses autores, primeiro, a criança desenvolve as estruturas cognitivas internas para, depois, aprender os conhecimentos socioculturais. De acordo com essa teoria, o processo de aprendizagem depende, exclusivamente, da maturação biológica, influenciando no ritmo de desenvolvimento humano como condição cognitiva necessária ao processo de aprendizagem dos conhecimentos externos pela criança.

Na área da alfabetização, essa concepção, do ponto de vista da didática concebe um processo linear de aprendizagem da linguagem escrita com base nos níveis de escrita elaborados por Ferreiro e Teberosky (1991) que se inicia com os registros de garatuñas e evolui, sucessivamente, para escritas pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e, finalmente, chega ao nível alfabético da escrita. No entanto, as crianças que chegam à escola nos anos iniciais do ensino fundamental e apresentam conhecimentos culturais sobre o

processo de aprendizagem da linguagem escrita que contradiz a linearidade dos processos de desenvolvimento dos níveis de escrita apresentados pela concepção construtivista do processo de aquisição da escrita, pois as crianças, independentemente, da idade e estágio de desenvolvimento cognitivo, demonstram apropriação dos conhecimentos sobre a linguagem escrita e sua função social, pois já usam como instrumento de interação sociocultural nas relações interpessoais cotidianas.

Diante dos conflitos teórico-metodológicos para atuação docente na área da alfabetização, retornei à faculdade para cursar Pedagogia no ano de 2007, na Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Marília com a finalidade de conhecer novos referenciais teórico-metodológicos que pudessem me esclarecer o processo de aprendizagem da criança, especificamente, na área da alfabetização, para além do cognitivismo genético da concepção construtivista.

Então, ano de 2007, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília, concluindo-o no ano de 2010. Durante o curso de Pedagogia fui apresentada à Psicologia Histórico-Cultural pelos professores que foram meus interlocutores, e ainda são, os companheiros mais experientes nessa caminhada acadêmica e de formação profissional docente.

Ao conhecer a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida pelos psicólogos soviéticos, tendo como representante L. S. Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores identifiquei-me, política e pedagogicamente, com os princípios e pressupostos teórico-metodológicos dessa abordagem por constituir-se sob as bases do pensamento filosófico marxista já estudado no curso de Ciências Sociais (1995-1999), que considera o homem como sujeito histórico, formado nas relações interpessoais estabelecidas a partir da linguagem (oral e escrita) como instrumento de interação e mediação cultural.

As implicações da Teoria Histórico-Cultural aos professores são fundamentais, pois esclarecem e orientam o processo de ensino e de aprendizagem, bem como o processo de humanização. Nessa perspectiva, teórico-metodológica, o professor é visto como um dos sujeitos do processo de mediação cultural, responsável por apresentar e mediar o objeto de conhecimento ao sujeito da aprendizagem, contribuindo para a apropriação da cultura e desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões humanas – processo de educação e humanização (VYGOTSKY, 1995).

Nesse contexto, desenvolvi pesquisa bibliográfica sobre a literatura sobre a Teoria Histórico-Cultural com a finalidade de apropriar-me ainda mais dos conhecimentos teórico-

científicos para compreender o processo de desenvolvimento da linguagem escrita pelas crianças por meio dos dizeres de alguns autores-interlocutores. Uma das primeiras leituras sobre essa abordagem teórica foi Vigotsky (1994) *“El problema del desarrollo”*, sugerido pelo Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, seguido de outros como Vigotski (1991) *“A formação social da mente”*, Vigotsky (2001) *“A construção do pensamento e da linguagem”*, Vigotsky (2001) *“Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”*, Vygotski (2009) *“Imaginação e criação na infância”*, Rego (1988) *“Vygotsky: uma perspectiva sócio-cultural da educação”*, Luria (2012) *“O desenvolvimento da escrita na criança”*, Smolka (2008) *“A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”*, Góes (2000) *“A linguagem e o outro no espaço escolar”*, Geraldi (2010) *“O texto ”*, etc.

A partir das leituras e reflexões desse referencial teórico-metodológico compreendi que o processo de aprendizagem não ocorre apenas a partir da interação da criança com o objeto de conhecimento de forma linear, com base no desenvolvimento biológico. Mas, sim, por meio do processo de apropriação dos conhecimentos histórico-culturais a partir do processo de interação social, tendo a linguagem – oral e escrita – como instrumento de mediação. No campo educacional, a abordagem da Teoria Histórico-Cultural considera o contexto histórico-cultural e as condições de interação social como elementos primordiais ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano, uma vez que o reconhece como sujeito protagonista da própria constituição histórico-cultural.

Nesse sentido, como protagonista no processo de formação acadêmica e profissional docente senti a necessidade de desenvolver na prática os conhecimentos já apropriados sobre o processo de ensino e de aprendizagem propostos pela Teoria Histórico-Cultural, elaborei e desenvolvi, no ano de 2010, o projeto de pesquisa, sob a orientação do Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *“Pontuação: o processo de apropriação da concepção de parágrafo nas atividades textuais dos educandos no 1º Ano do Ensino Fundamental”*, atuando diretamente também como pesquisadora e professora. Na ocasião, tive a oportunidade de conhecer e pôr em prática os conhecimentos teóricos apropriados no curso de Pedagogia referentes ao processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita e ampliar meus conhecimentos teórico-pedagógicos a partir da perspectiva da teoria da enunciação discursiva proposta por Bakhtin (2011) *“A estética da criação verbal”* e (2010) *“Marxismo e filosofia da linguagem”* e Cardoso (2000) *“Da oralidade à escrita: a produção de texto narrativo no contexto escolar”*, Cardoso (2002) *“A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal”*, Cardoso (2008) *“O que*

as crianças sabem sobre a escrita”, Goulart (2001) *“A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador”*, etc., que ressaltam a importância da relação dialógica e interacionista entre os interlocutores nas produções textuais de diferentes gêneros discursivos, no processo de ensino e de aprendizagem da linguagem oral e escrita.

No desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, problematizei a concepção de parágrafo pelos educandos ainda no 1º ano do Ensino Fundamental, por meio da metodologia da pesquisa-ação, na qual desenvolvi, para e com as crianças, planejamento intencional de ações pedagógicas direcionadas à geração dos dados a partir da produção de texto narrativo escrito do gênero “contos clássicos” como objeto de análise do processo de apropriação e objetivação dos sinais de pontuação convencionais.

Com a participação ativa das crianças no desenvolvimento do projeto de ensino e pesquisa, planejamos ações pedagógicas intencionais como leitura e seleção dos contos clássicos que fizeram parte do objeto de pesquisa, produção coletiva e individual dos contos de fadas, na qual desempenhei o papel de escriba, registrando na lousa as produções e revisões textuais elaboradas coletivamente pelas crianças, com a finalidade de sistematizar os processos de apropriação da escrita, bem como interlocutor-leitor nas atividades de intervenção individual de revisão, tendo em vista a norma convencional da língua escrita para fins de publicação do “Livro de Contos Clássico” como produto final do trabalho acadêmico e pedagógico.

Como resultado desse trabalho foi constatado que a criança demonstra capacidade de apropriação e objetivação de conhecimentos linguísticos no processo de paragrafação textual ao longo da apropriação da linguagem escrita, pois apresentou, por meio dos indícios de signos gráficos, o uso dos sinais convencionais e, também, não convencionais de pontuação nas produções de texto narrativo escrito - gênero contos clássicos.

Desse modo, constatei que a criança, desde o início do processo da apropriação da língua escrita, é capaz de se apropriar e objetivar dos conhecimentos linguísticos, ou seja, de se apropriar não somente do sistema alfabético de escrita (letras e palavras), como dos diferentes recursos que a compõem, entre eles, os sinais de pontuação convencionais, bem como é capaz de reelaborar suas concepções de sinais de pontuação considerados não convencionais como, por exemplo, o espaço em branco, tendo em vista a preocupação de se fazer compreender frente ao interlocutor leitor, na perspectiva da enunciação discursiva. Evidenciou-se que ao ter acesso à cultura escrita, a criança também é capaz de se apropriar e reelaborar a cultura escrita conforme seus conhecimentos linguísticos e teórico-científicos.

A Teoria Histórico-Cultural oferece implicações educacionais para analisarmos e compreendermos o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança na educação escolar, concebendo-a como sujeito ativo no processo de aprendizagem que ocorre por meio das relações interpessoais desenvolvidas no contexto sociocultural de vivência como, por exemplo, o professor como mediador do processo de interação entre a criança e o objeto a ser conhecido – conteúdos culturais – intermediado pela linguagem como instrumento de interação sociocomunicativa.

Nesse contexto, atuando como professora na rede municipal da Educação Básica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental desde o ano de 1999, posso dizer que foram muitas as experiências e as reflexões sobre o processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita pela criança, ou seja, foram e ainda são muitas as indagações sobre os fatores que interferem no processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita pelos sujeitos da aprendizagem como, por exemplo, a questão teórico-metodológica, a relação professor e aprendiz, os conteúdos curriculares, os recursos e, principalmente, a criação de necessidade e motivação para a criança envolver-se com o objeto de conhecimento, se apropriar e objetivar dos conhecimentos sociohistóricos produzidos pela humanidade.

No período entre os anos de 2011 a 2013, dei continuidade e aprofundamento ao Trabalho de Conclusão de Curso no desenvolvimento da pesquisa em nível de Mestrado intitulada “O processo de pontuação e estruturação do gênero narrativo escrito por crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental”, sob a orientação da Profª Dra. Stela Miller, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciência – UNESP-Marília.

Para desenvolver a pesquisa de Mestrado desempenhei, também, a função de professora no desenvolvimento de atividades de planejamento pedagógico com a finalidade de propiciar a geração de dados que foram objetos de análise. Desse modo, trabalhei com a mesma turma durante o período letivo de 2 (dois) anos, no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental. Nessa investigação, tive por objetivo compreender o processo de apropriação e utilização dos sinais de pontuação na produção e estruturação de texto narrativo escrito, do gênero contos clássicos, com crianças ao longo do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Como estratégia para geração dos dados, desenvolvi, com base na metodologia da pesquisa-ação, um projeto de intervenção pedagógica de leitura, análise linguística, produção e revisão de texto narrativo escrito – gênero contos clássicos - sustentado na relação dialógica entre professora e crianças e entre elas próprias, em um contínuo processo de interação social

durante a realização de atividades coletivas e individuais. Isto é, organizei para e com as crianças, ações pedagógicas de forma intencional de modo que mobilizassem o desenvolvimento de estratégias pedagógicas essenciais ao processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, bem como apropriação e objetivação dos sinais de pontuação convencional nas produções textuais.

Dessa forma, criei a necessidade nas crianças de produção de um “Livro de contos clássicos”, que as motivou ao estabelecimento de objetivos e desenvolvimento de ações para atingir a concretude da construção do produto final – o “Livro de contos clássicos”. A proposta de produção de um livro de contos envolveu as crianças em atividade de leitura, produção e revisões coletiva e individual de textos narrativos do gênero contos clássicos. Ao desenvolver essa proposta de trabalho pedagógico, percebi que as crianças se envolveram no processo de realização de atividades em que tinham consciência de suas ações e domínio do processo como, por exemplo, sabiam o que estavam fazendo, para quê, com quê, como e por que, isto é, vivenciaram situações de ensino que favoreceram de fato a atuação como sujeitos ativos na atividade de aprendizagem.

De acordo com a teoria da atividade de Leontiev (1978) e Davidov; Márkova, (1987) o envolvimento consciente da criança como o objeto de conhecimento promove o processo de elevação dos conceitos espontâneos aos conceitos teórico-científicos mediados pela interação dialógica e, impulsiona o desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas superiores especiais como a formação do pensamento conceitual e da conduta humana.

O resultado dessa pesquisa demonstrou que, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança apresenta os primeiros indícios (ABAURRE, 1996) de signos gráficos que evidenciam o processo do desenvolvimento de apropriação e objetivação dos conhecimentos linguísticos e epilinguísticos necessários à produção e estruturação textual do gênero contos clássicos, tendo em vista garantir a relação dialógica entre seu provável interlocutor-leitor, uma vez que conta com a mediação didático-pedagógica do professor para articular a interação da criança com o objeto de conhecimento.

O percurso histórico de formação acadêmica e docente profissional favoreceu o desenvolvimento do processo de internalização dos conceitos teórico-científicos que fundamentam a minha prática pedagógica, constituindo-me, historicamente, professora ao longo do processo de ensino e de aprendizagem.

O envolvimento das crianças com o objeto de conhecimento impulsionado pela necessidade de estudo me levou à criação de outra necessidade de investigação sobre as

possíveis estratégias didático-pedagógicas essenciais ao processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças no decurso do 1º ao 3º Anos do Ensino Fundamental, período de desenvolvimento específico das atividades de sistematização, consolidação e aperfeiçoamento da língua escrita convencional na educação escolar.

No final do ano letivo de 2013, formulei e apresentei à equipe gestora da escola um pré-projeto de ensino e de pesquisa com a intenção de ser desenvolvido em uma turma de 1º Ano, no ano letivo de 2014 e permanecer como professora da turma ao longo do período de alfabetização, isto é, até ao 3º ano do Ensino Fundamental para pôr em prática os conhecimentos apropriados sobre a teoria da atividade de estudo proposta por Leontiev (1978; 2012) e Davidov; Márkova (1987), já praticados no trabalho de ensino e de pesquisa desenvolvido no Mestrado (2011-2013), agora, com a intenção de avançar até ao 3º Ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de analisar e compreender a contribuição da atividade de estudo para o desenvolvimento do processo de apropriação da linguagem escrita das crianças no período do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental.

Após acordo estabelecido com a equipe gestora da escola assumi, no início do ano letivo de 2014, uma turma de 1º Ano que foram os sujeitos da presente pesquisa. Para obter autorização e consentimento dos pais/responsáveis no desenvolvimento do trabalho apresentei-lhes, na primeira reunião do ano letivo, a proposta de ensino e de pesquisa que seria desenvolvida ao longo dos anos letivos de 2014 a 2016. Os pais e responsáveis presentes¹ na reunião compreenderam a proposta de trabalho e de pesquisa por mim apresentada e concordaram em colaborar com o trabalho, tendo em vista o desenvolvimento de condições essenciais ao processo de ensino e de aprendizagem aos seus filhos. Nessa mesma ocasião, solicitei aos pais e responsáveis a gentileza de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para darmos início ao processo de desenvolvimento do projeto da atividade de investigação e docência.

Com todas as providências tomadas para assumir e ser professora da turma durante o período de alfabetização (1º ao 3º Anos) restava-me a sistematização do pré-projeto de pesquisa e participação junto ao processo seletivo da Pós-Graduação da UNESP-Marília para concorrer a uma das vagas na Linha 3 de Pesquisa: Teoria e práticas pedagógicas, em nível de Doutorado, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação da UNESP-Marília, em junho de 2014. Participei do processo seletivo, sendo aprovada para desenvolver o projeto de pesquisa

¹- Para os pais/responsáveis ausentes na reunião foi enviada carta explicativa e folha de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser lida, assinada e devolvida para escola.

entre os anos de 2015-2019. A partir de então, passei a ser, oficialmente, professora da turma até o final do ano letivo de 2016.

Os princípios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural contribuíram para minha formação acadêmica e docente profissional, sendo a sala de aula o espaço para o desenvolvimento do experimento formativo, apresentado mais adiante, como procedimento de investigação para geração e análise dos dados de modo a explicitar o movimento processual do desenvolvimento da apropriação da linguagem escrita pelas crianças ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A historicidade constitui-se elemento fundamental para que possamos compreender o fenômeno em seu real processo de desenvolvimento. Daí a justificativa da Teoria Histórico-Cultural e do Método Dialético constituírem-se as bases teórico-metodológicas da presente investigação. Nessa perspectiva, apresento, a seguir, os princípios teórico-metodológicos que sustentaram tanto o desenvolvimento desta investigação como minha atuação pedagógica na perspectiva da educação desenvolvente.

1.2 - A base teórico-metodológica da investigação e da prática docente: o processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva da educação desenvolvente

O processo de investigação e construção de conhecimentos científicos na esfera educacional promove o desenvolvimento do pensamento humano como fator essencial ao desenvolver a consciência do sujeito social e o domínio do pensamento conceitual como princípio do autogoverno pelo sujeito da aprendizagem. Neste sentido, Kopnin (1978) ressalta que:

[...] o processo de desenvolvimento da ciência e da prática social exige atualmente que se domine o processo de pensamento numa medida que permita dirigir o seu desenvolvimento. O homem deve não só apreender, mas também dominar o pensamento, conquistá-lo, subordiná-lo, governá-lo (KOPNIN, 1978, p. 225).

O desenvolvimento do processo de pensamento constitui-se como instrumento de transformação das potencialidades naturais e sociais relacionados ao objeto de análise. “A base metodológica desse sistema é constituída pela lógica dialética, cujas leis e categorias caracterizam o processo de conhecimento do aspecto epistemológico” (KOPNIN, 1978, p. 226).

O pensamento dialético apresenta-se como base teórico-metodológica do processo de investigação científica, pois se caracteriza como lógica de categorização do objeto a ser analisado em suas múltiplas variáveis de forma inter-relacionada.

A relação dialética se concretiza no processo de interrelação do sujeito com seu objeto de conhecimento. No contexto específico da educação, esse processo ocorre na relação de interação do sujeito aprendiz com seu objeto de conhecimento, no caso, os conhecimentos socioculturais produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, intermediado pela professora.

A investigação científica enquanto ato de conhecimento se realiza à base da interação prática do sujeito com o objeto. Ela constitui uma forma teórica de apreensão do objeto pelo sujeito, nela se manifesta especialmente a natureza social do objeto (KOPNIN, 1978, p. 226 – grifo do autor).

O processo de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos culturais sustentados na relação dialógica estabelecida entre crianças e professora ocorre por meio da relação teórico-metodológica de investigação científica, pois o processo educativo se concretiza no movimento contínuo de problematização, levantamento de hipóteses, análises e reflexão dos fatores relacionados ao objeto investigado, formulação e elaboração de síntese, dando origem à ampliação do conceito inicial problematizado, ou seja, na construção de um novo conhecimento teórico e científico.

Desse modo, o professor propiciar o processo de formação e de desenvolvimento da interação prática entre o sujeito da aprendizagem com seu objeto de investigação científica – cultura humana - de modo que ambos os sujeitos possam ser afetados e transformados. Também atua na transformação da realidade histórico-social em que estão inseridos.

A partir dessa dupla atuação como sujeito professora me propus a desempenhar o papel histórico-cultural de agente mediador entre a criança e o objeto de conhecimento, tendo em vista a formação e o desenvolvimento da capacidade do pensamento como instrumento indispensável ao processo de análise e de construção do conhecimento teórico-científico.

A partir da atuação efetiva como professora com base na prática de mediação dialógica entre a criança e o objeto de conhecimento, especificamente, da cultura escrita como elemento cultural complexo, deparei-me com inúmeras problemáticas sobre o processo de apropriação, internalização e objetivação da linguagem escrita pela criança que interferem na formação e no desenvolvimento de seu pensamento.

Nessa atividade investigativa problematizei questões pedagógicas para analisar compreender tais questões: como o professor pode organizar o trabalho pedagógico? Quais os procedimentos didático-pedagógicos do professor para promover o processo de apropriação da linguagem escrita da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como se caracteriza a atividade que promove o processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Diante desses questionamentos teórico-metodológicos, entendo que o professor se constitui historicamente nas relações de ensino e de aprendizagem e atua como sujeito mediador no processo de construção de conhecimento teórico-científico. Desse modo, planeja, organiza e desenvolve os procedimentos pedagógicos, tendo em vista garantir a aprendizagem da criança por meio de condições essenciais de apropriação e objetivação dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade.

Nesse contexto, a presente investigação objetivou analisar e compreender como a atividade de estudo pode contribuir para o desenvolvimento do processo de apropriação da linguagem escrita da criança ao longo do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental. Como proposta de *Atividade de Estudo*, apresentei a proposta de construção coletiva de um jornal como estratégia didático-pedagógica para suscitar a criação de necessidades, por parte das crianças ao envolvimento com a atividade de produção textual a partir da leitura e da escrita de diferentes gêneros textuais com o objetivo de impulsionar o processo de apropriação dos níveis da linguagem escrita, até atingir o nível de escrita simbólica propriamente dita (LURIA, 2012).

A proposta da educação desenvolvente nos leva a refletir sobre os princípios da formação e desenvolvimento do pensamento como capacidade que diferencia o homem dos demais animais e que constitui as funções psíquicas superiores de ser humano – base de formação e desenvolvimento da inteligência e da personalidade do homem.

A educação desenvolvente objetiva promover o desenvolvimento das máximas capacidades humanas, dentre elas, o pensamento como instrumento de reflexão, análise e revelação das contradições postas pela realidade histórico-social. A educação desenvolvente tem por finalidade ensinar a criança a pensar para resolver situações problema decorrentes das condições históricas concretas de vida do homem em sociedade.

O processo de formação e desenvolvimento da inteligência e personalidade não resulta da herança biológica herdada pelo ser humano, mas constitui-se no processo de apropriação individual da cultura por meio das relações histórico-sociais estabelecidas com o outro em seu

entorno. “É necessário abrir o acesso de cada pessoa às condições de desenvolvimento humano, incluindo as condições para o desenvolvimento da capacidade de “pensar de forma independente” como um dos principais componentes da cultura humana” (ILYÉNKOVA, 2007, p.12).

Nessa perspectiva, é necessário garantir o acesso da criança aos conhecimentos histórico-culturais como condição ao processo de apropriação individual da cultura produzida historicamente pela humanidade. Dessa forma, “[...] a mente não é outra coisa senão essa cultura, transformada em posse e legado pessoal, no princípio da atividade de uma pessoa [...] é a riqueza espiritual individualizada da sociedade” (ILYÉNKOVA, 2007, p.12).

O ensinar a pensar na escola fundamenta-se no desenvolvimento da capacidade de formular questões que provoquem a análise e a reflexão da realidade pelo sujeito a partir de uma situação problema, ou seja, ensinar a pensar exige do professora um rigor científico para buscar explicações coerentes com a determinada situação problema, analisando-a em suas múltiplas relações de modo a resultar na construção de um novo conhecimento.

Nesse contexto, deparei-me com um problema teórico-científico que ainda persiste historicamente em nossas reflexões: a educação contemporânea existente na escola garante à criança condições essenciais de apropriação dos bens culturais histórico-sociais como condição de desenvolvimento individual da cultura necessária ao máximo desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas? Há um rigor teórico-científico no processo metodológico de ensino e aprendizagem nas práticas escolares? Como garantir o desenvolvimento do processo de educação desenvolvente com base na formação do pensar? Com relação às questões teórico-metodológicas, procuro fundamentar teoricamente o processo de análise e reflexão sobre a problemática.

A Teoria Histórico-Cultural, base deste trabalho, fundamenta-se na concepção marxista de análise e compreensão da realidade social como processo histórico em movimento constante de mudanças e transformações na gênese do desenvolvimento do ser humano de forma processual, histórica e dialética. Marx (1979) desenvolveu o método do materialismo histórico-dialético para analisar e compreender a realidade com base na relação direta existente entre a teoria e a prática, ou seja, na práxis como instrumento lógico de percepção das contradições histórico-sociais da sociedade.

O método histórico-dialético visa orientar a atividade humana de investigação científica no processo de busca de respostas aos questionamentos da realidade frente ao processo de construção de conhecimentos científicos a partir das inquietações histórico-

sociais, bem como propiciar condições concretas de construção de novos conhecimentos teóricos capazes de explicitar a complexidade da natureza e da sociedade.

Ao analisarmos o processo educacional na sociedade contemporânea com as lentes do método marxista, podemos constatar as contradições histórico-sociais existentes entre o desenvolvimento histórico-cultural da sociedade e o processo de apropriação individual da cultura como condição concreta de humanização, pois a estrutura política e econômica do sistema neoliberal propaga a competitividade, a concorrência entre os sujeitos históricos no livre mercado capitalista de produção.

O processo de educação escolar atual propaga uma proposta de formação do sujeito apenas para atender às demandas do mercado de trabalho, determinada pela competitividade e concorrência pautada na formação profissional, ou seja, impulsionado pela necessidade de acesso ao conhecimento, caracterizando a sociedade contemporânea conhecida, atualmente, como a sociedade do conhecimento.

A educação neoliberal, predominante na educação escolar atual, não objetiva o desenvolvimento do ensinar a pensar como princípio de educação desenvolvente, pelo contrário, intensifica o distanciamento entre quem “pensa” e quem “executa” como estratégia para manutenção e reprodução do *status quo* da classe dominante (DUARTE, 2006).

Historicamente, a educação escolar vem sendo marcada pela disputa de várias tendências pedagógicas e por diferentes vertentes da psicologia que, nem sempre, fundamentam-se em princípios filosóficos concernentes à análise e compreensão do processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano fundamentado nos princípios da transformação e emancipação humana (FACCI, 2010).

A análise das contradições da sociedade contemporânea que influenciam no contexto escolar demonstra que a proposta de educação imposta pelo modelo político-econômico neoliberal não garante o acesso aos bens culturais e a apropriação individual da cultura pelo sujeito como instrumento de formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano, pois não há, nas práticas escolares, um rigor teórico-científico fundamentado em princípios filosóficos de análise e compreensão do processo de formação e desenvolvimento do ensinar a pensar na escola.

Esse fato nos faz considerar que a escola atual não está desempenhando sua função social de ensinar o ser humano a pensar de forma autônoma, crítica e consciente, o que evidencia a necessidade de se elaborar um método de investigação capaz de analisar e

compreender o processo de desenvolvimento humano como produto das relações histórico-sociais.

Vygotski (1998) discute o problema do método de investigação científica como necessidade de rompimento e superação da experimentação estímulo-resposta predominante na psicologia objetiva que visa ao ensino mecânico, reprodutivo e passivo por parte dos sujeitos aprendizes. A esse respeito, o autor ressalta a necessidade de novos métodos de investigação e análise científica para a psicologia contemporânea, pois “qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise” (VYGOTSKI, 1998, p. 77).

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas da atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado de estudo. (VYGOTSKI, 1998, p. 86).

A questão do método torna-se fenômeno fundamental na investigação científica a partir dos princípios epistemológicos do materialismo histórico-dialético, pois fornece condições para compreender a importância da análise histórica da formação da psique do sujeito como resultante do desenvolvimento histórico geral da espécie humana.

No contexto da sociedade atual ser professor na educação escolar, dar aulas e ter o domínio do conteúdo a ser transmitido e as técnicas didático-pedagógicas, não é mais suficiente frente à complexidade da realidade contemporânea, pois a configuração histórica da instituição escolar nos exige ir além dos domínios didático-metodológicos e, sim, assumirmos o compromisso político e social de transformação da realidade, nos posicionando como professor crítico a partir da análise de nossa própria prática pedagógica, de sermos comprometidos com o processo de formação intelectual e humana dos sujeitos da aprendizagem.

Desse modo, a educação desenvolvente requer do professor um posicionamento político-pedagógico frente à realidade educativa para atuar de forma intencional, planejada e consciente no processo de educação e humanização. De acordo com Duarte (2006, p. 254), a educação consiste na base do processo de formação e desenvolvimento do homem como ser humano para atuar de forma ativa na realidade histórico-social, pois valorizar a “historicidade do homem implica defender a concepção de que o gênero humano pode tornar-se sujeito na formação dos processos psicológicos humanos, por meio da educação”. Entendemos que o ensino desenvolvente promove o processo de educação e humanização.

Nesse contexto, Vigotski já explicitava, em seu livro *Psicologia e Pedagogia*, publicado em 1929, a preocupação com a prática educativa em criar uma ciência específica da educação que pudesse auxiliar o professor no processo científico-pedagógico, “já afirmava seu objetivo de auxiliar o professor no desempenho de seu trabalho bem como contribuir com a elaboração de uma concepção científica do processo pedagógico” (MARTINS, 2012, p. 49). Toda a produção do autor esteve voltada para a elaboração de uma ciência pedagógica que pudesse garantir o pleno desenvolvimento das capacidades humanas, pois educação é a influência premeditada, planejada e prolongada no desenvolvimento do sujeito que pretendemos formar a partir das condições histórico-sociais.

A prática pedagógica como teoria científica pode propiciar o processo de humanização, transformando-o para transformar a sociedade em que vive. Entendemos que compete ao professor conhecer o sujeito a quem educa e ter claro os fins do processo educativo para planejar, organizar as atividades pedagógicas para desenvolver as máximas capacidades e potencialidades de apropriação e objetivação de conhecimentos possíveis ao sujeito.

A proposta de educação desenvolvente visa ao desenvolvimento do processo de humanização, propiciando uma educação que favoreça o desenvolvimento das potencialidades do sujeito, o que consiste em promover a formação dos processos psíquicos superiores, que por sua vez requer apropriação e objetivação da produção cultural como condição necessária à elevação das formas primitivas de pensamento ao nível superior da consciência humana.

A formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores constitui-se no processo de apropriação da cultura pelo sujeito nas relações histórico-sociais da atividade humana, materializadas nos instrumentos culturais, por meio da consciência como elemento de regulação das ações do ser humano. As funções psicológicas superiores se desenvolvem nas relações de mediação entre os sujeitos, e a apropriação da cultura torna-se fundamental no processo de formação e desenvolvimento do pensamento.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores propicia a formação da consciência a partir da formação do pensamento em conceitos, constituído nas complexas relações no processo de educação e humanização, fator que possibilita a análise concreta da realidade de modo a revelar a essência dos fenômenos. Daí a importância do processo educativo fundamentar-se nos princípios e pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, consolidada na concepção marxista de homem como sujeito.

O processo de elevação dos conceitos cotidianos e/ou espontâneos aos conceitos científicos constitui-se como base teórico-científica da proposta de trabalho pedagógico comprometida com a educação desenvolvvente, isto é, com o processo de humanização.

Para Martins (2012, p. 57) a importância da teoria e da ciência no processo educativo, pois “[...] é enquanto possibilidade explicativa, enquanto abstração mediadora na análise do real que as teorias, a ciência e, portanto, a transmissão dos conhecimentos clássicos assume sua máxima relevância”. De acordo com o método materialista histórico-dialético, a teoria científica favorável ao desenvolvimento e análise do processo de humanização foi denominada por Vigotski e seus colaboradores como sendo a Psicologia Histórico-Cultural.

Para a Teoria Histórico-Cultural, os processos de aprendizagem são fontes de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ainda em processo de formação e desenvolvimento. Nesse sentido, compete à escola promover uma educação que reconheça os conhecimentos cotidianos dos sujeitos e que os conduza à ampliação dos conceitos espontâneos à formação dos conceitos científicos, ocorridos por meio da sistematização dos conhecimentos que possibilita ao sujeito o domínio do processo de análise, síntese e generalizações de conceitos científicos, assegurando-lhe o desenvolvimento necessário à formação plena das funções psicológicas superiores.

Conforme Vygotski (1995), as funções psicológicas superiores são desenvolvidas a partir de dois processos distintos, porém, inseparáveis entre si, a saber: a) as funções psicológicas superiores que compreendem os processos de domínio dos meios externos de formação e desenvolvimento da cultura e do pensamento, tais como a linguagem, a escrita, o cálculo e desenho e, b) as funções psicológicas superiores que compreendem os processos de desenvolvimento das funções psicológicas especiais como, por exemplo, a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre pela mediação cultural existente entre o sujeito histórico e os conhecimentos culturais, desenvolvendo o pensamento e a consciência humana por meio do processo de apropriação dos conhecimentos e formação de conceitos.

O pensamento em forma de conceitos caracteriza-se como princípio de formação da consciência como expressão máxima do desenvolvimento do psiquismo humano, ou seja, pela capacidade de uso dos mediadores culturais – instrumentos e ferramentas - que trazem em si os traços da criação humana, pois estão incorporadas às operações do trabalho, historicamente elaborados pelo sujeito. (LEONTIEV, 1978).

A gênese do processo de desenvolvimento e formação dos conceitos pode ser evidenciada desde a primeira infância da criança por meio da relação sociocomunicativa da linguagem oral que reorganiza as estruturas psicológicas superiores e os processos de domínio das ações humanas. As necessidades e motivações da criança na realização de suas atividades impulsionam o desenvolvimento intelectual necessário à formação dos conceitos que se consolidam na adolescência pelo pensamento conceitual ou pensamento concreto.

Leontiev (1978) ressalta que o processo de educação visa à transformação e humanização uma vez que é por meio da atividade de educação o ser humano se apropria da cultura historicamente produzida pela humanidade, internaliza e objetiva os conhecimentos, dando continuidade ao processo de construção e reconstrução dos saberes culturais no processo de humanização.

De acordo com Vigotski (2000), a linguagem desempenha papel fundamental no processo de formação dos pensamentos em conceitos, pois consiste em instrumento de operacionalização dos processos intelectuais necessários à tomada de consciência pelo sujeito. É pela atividade da linguagem que o sujeito desenvolve o domínio de seus próprios processos psíquicos necessários ao controle da atividade e às formas de resolução dos problemas cotidianos, pois, é por meio da utilização das palavras e signos que o sujeito atribui sentido e significação cultural às situações histórico-sociais concretas, “[...] o significado da palavra existe antes objetivamente para os outros e somente depois começa a existir para a própria criança. Todas as formas fundamentais da comunicação verbal do adulto com a criança se convertem mais tarde em funções psíquicas [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 150 – tradução nossa).

Com o uso da palavra, o sujeito desenvolve várias operações psíquicas como a capacidade de atenção, síntese, simbolização dos conceitos abstratos e os utilizam como signos culturais nas relações entre os vários significados das palavras, favorecendo a formação de tipos complexos de generalização que podem resultar na formação conceitual e no desenvolvimento da consciência como base para a formação e desenvolvimento de novos conceitos (FACCI, 2010, p. 130).

Vigotski (2001) considera a formação de dois tipos de construção de conceitos pelo sujeito: os espontâneos e os científicos. Os conceitos espontâneos são formados na relação sociocomunicativa estabelecida com o outro, pela manipulação e exploração de objetos culturais, ou seja, pela experimentação empírica. Os conceitos científicos são formados no processo de educação escolar, ou seja, a partir da apropriação e objetivação dos

conhecimentos. Dessa forma, há uma relação direta entre os dois tipos de conceitos, pois os conceitos espontâneos constituem a base do desenvolvimento dos conceitos científicos no processo de aprendizagem e desenvolvimento na educação escolar.

O processo de elevação dos conceitos espontâneos aos científicos torna-se questão central no processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar, pois ao apropriar-se dos conhecimentos científicos, mediados pelo professor, o sujeito desenvolve o pensamento em conceitos e se humaniza, isto é, a educação promove o processo de humanização.

[...] O desenvolvimento dos conceitos científicos se inicia na esfera do caráter consciente e voluntário e continua mais longe, surgindo de baixo, na experiência pessoal e concreta. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa na esfera do concreto e do empírico e se move na direção das propriedades superiores dos conceitos: o caráter consciente e voluntário. A relação entre o desenvolvimento destas duas linhas opostas revela, sem dúvida alguma, sua verdadeira natureza: *a conexão entre a zona de desenvolvimento próximo e o nível atual de desenvolvimento*. (VYGOTSKI, 2001, p. 254 – tradução nossa e grifos do autor).

A atividade de mediação do professor parte do conhecimento real que a criança já possui sobre o objeto de conhecimento denominado de nível de desenvolvimento real, de modo a atuar ativamente na área das capacidades e potencialidades de aprendizagem da criança em fase de formação, denominada zona de desenvolvimento proximal², capaz de desenvolver as capacidades humanas necessárias à apropriação dos conhecimentos histórico-culturais. Esse processo acontece de forma dinâmica e dialética e possibilita a elevação dos níveis de desenvolvimento histórico-cultural do sujeito.

O processo de mediação da atividade de ensino e de aprendizagem na educação escolar acontece por meio da ação planejada, intencional e consciente do professor frente às reais necessidades de intervenções pedagógicas demandadas pelos sujeitos. Como mediador, o professor tem por finalidade proporcionar condições favoráveis para que a criança possa ampliar seus conhecimentos espontâneos, elevando-os ao nível dos conhecimentos científicos, pois “[...] o que se espera é que, na escola a aprendizagem se constitua em uma fonte de desenvolvimento dos conceitos científicos, pois ela é o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança” (FACCI, 2010, p. 135).

² Esse conceito pode ser nomeado de diferentes maneiras como, por exemplo, Zona de Desenvolvimento Proximal, Potencial, Próximo e Iminente. Neste trabalho, optamos pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

A respeito da educação escolar planejada e organizada intencionalmente para desenvolver as capacidades humanas de todos os sujeitos histórico-sociais, Vygotski (2003, p.77) ressalta que:

[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de ser humano que olhe para além de seu meio; [...] não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida.

O objetivo da educação consiste em propiciar ao sujeito o desenvolvimento de atividades pedagógicas planejadas intencionalmente, tendo em vista o desenvolvimento das máximas capacidades necessárias ao processo de humanização, isto é, a formação do pensamento teórico, eis o *princípio e fim* da educação desenvolvente.

O processo educativo que proporciona a formação e o desenvolvimento das estruturas mentais acontece de forma ativa, isto é, pressupõe que os sujeitos envolvidos estejam em situação de *atividade*. Para Davídov e Márkova (1987) a categoria atividade expressa o caráter ativo da criança no processo de apropriação dos conhecimentos científicos constituindo-se fator essencial ao processo de criação das neoformações no desenvolvimento intelectual da criança.

Em relação ao processo de ensino do professor, sua prática docente constitui-se, também, em uma atividade no sentido de que desenvolve operações mentais na ação de problematizar a realidade educativa, planejar, acompanhar o desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação dos conteúdos escolares pelas crianças e avaliar as mudanças qualitativas ocorridas nas estruturas intelectuais dos sujeitos e suas implicações na formação do pensamento em conceitos.

Entendemos que é por meio do processo de apropriação e internalização ativa dos conhecimentos culturais, na educação organizada e sistematizada pelo professor que o sujeito desenvolve suas funções psíquicas superiores – o processo de educação proporciona o processo de humanização (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987; LEONTIEV, 1978).

Nesse sentido, a educação desenvolvente pressupõe do professor o desempenho de atividade docente fundamentada nos princípios da elevação dos conceitos espontâneos aos conceitos científicos a partir da ação de problematizar, planejar e acompanhar o processo de aprendizagem do sujeito, tendo em vista o máximo desenvolvimento das capacidades humanas tão necessárias à formação do pensamento em conceitos, conforme preconiza a teoria científica da educação desenvolvente.

O processo de educação visa à transformação e humanização, pois é por meio da atividade de educação que o homem se apropria da cultura produzida pela humanidade. Atribui sentido e objetiva conhecimentos, dando continuidade à construção e reconstrução dos saberes como instrumentos ao processo de constituição do homem como ser omnilateral, consciente e transformador.

Para Mello (2000, p. 138), o “processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem. Esse processo de aprendizagem da cultura e de reprodução das aptidões humanas nela encarnada é um processo socialmente mediado”. A educação é considerada como a *atividade* pela qual ocorre o processo de transmissão consciente dos conhecimentos às novas gerações, com a finalidade de promover o processo de desenvolvimento das máximas capacidades humanas, isto é, o desenvolvimento do pensamento e da consciência na perspectiva da educação desenvolvente.

Nessa atividade investigativa, desempenhei tanto o papel de sujeito professor como de sujeito pesquisador, pois constituí parte do processo de investigação científica, como sujeito da pesquisa e docente na educação desenvolvente.

A atividade de trabalho pedagógico e de investigação científica desenvolvida com as crianças favoreceu tanto o processo de transformação dos sujeitos como a transformação da professora, pois houve uma relação dialética de interação sociocultural, mediado pelos conteúdos e conhecimentos científicos escolares que propiciaram o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das capacidades superiores da psique humana das crianças e da professora.

No contexto da educação escolar, a categoria atividade assume fundamental importância no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças, pois tem origem no pensamento marxista como categoria de atividade de trabalho, pela qual o homem interfere na natureza, modifica-a e, nesse processo, modifica a si mesmo. No processo educativo, ao aprender as crianças desenvolvem suas capacidades e habilidades psíquicas essencialmente humanas como, por exemplo, a atividade de falar e pensar. Posteriormente, a categoria de atividade foi estudada por Vygotski e seus colaboradores, dentre eles destacando-se Leontiev e Davidov, passando a fazer parte das propostas didático-pedagógicas do processo de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos escolares nas produções teóricas e científicas.

Leontiev (2012) considera que toda ação do homem está orientada a uma finalidade, isto é, direciona-se a um objeto, portanto, apresenta um caráter objetual. A premissa básica

defendida pelo autor consiste em que ao apropriar-se do objeto, por meio das ações, o ser humano também se apropria das formas e atributos culturais encarnados no objeto, ou seja, apropria-se das propriedades físicas e objetivas características dos objetos ocorrendo o processo de construção de correspondência das imagens com o objeto por meio da internalização da atividade externa.

Para o autor, a internalização da atividade externa pelo ser humano decorre da estrutura mental formada pelos componentes: necessidades, motivos, finalidades e condições de concretização das finalidades por meio da interação sociocultural viabilizada pelas diferentes formas de linguagem, dentre ela a linguagem escrita.

Leontiev (2012, p. 64-65) apresenta os períodos de desenvolvimento psicológico da criança e a atividade principal que promove tal desenvolvimento em um dado momento histórico da vida. De acordo com o autor, a atividade principal pode ser caracterizada da seguinte maneira:

a) consiste na atividade que impulsiona o surgimento de outras atividades relacionadas entre si;

b) é a atividade que molda os processos psíquicos individuais como, por exemplo, a imaginação e o pensamento da criança;

c) é a atividade que proporciona as principais mudanças no desenvolvimento psíquico da criança em um determinado momento histórico de sua vida. Para discutir nosso objeto de estudo, interessa observar a atividade principal dos últimos anos da criança em idade pré-escolar e a atividade que tem início no Ensino Fundamental.

As brincadeiras e jogos simbólicos são formas específicas de atividade infantil que a criança desenvolve para relacionar-se com o mundo real, pois constituem elementos culturais que determinam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a linguagem, o pensamento, a percepção, a memória, a atenção voluntária e a formação da conduta.

Durante as atividades do brincar de faz de conta ou jogos de papéis, a criança expressa as vivências socioculturais de sua realidade, imita e reproduz para si própria as capacidades, habilidades e aptidões humanas encarnadas historicamente nos objetos culturais. Desse modo, a atividade do brincar de *faz de conta* constitui-se na atividade que mais possibilita o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das funções psíquicas superiores resultantes desse seu contínuo processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Na atividade da brincadeira simbólica a criança relaciona-se com o outro desenvolvendo o pensamento, a linguagem oral, aprende a controlar sua conduta, bem como

desenvolve a função simbólica dos objetos culturais, sendo capaz de representar simbolicamente uma situação com uso de objetos, como quando faz uso de um cabo de vassoura, por exemplo, para representar um cavalinho de pau ou um foguete espacial. Essa capacidade de representação simbólica pela criança torna-se base para compreender o processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita, sendo esta também uma representação simbólica.

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 um certo estágio de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2012, p. 65).

A atividade do brincar, especificamente da brincadeira com o jogo simbólico do *faz de conta*, é a atividade principal da criança pré-escolar que impulsiona o processo de seu desenvolvimento cultural e humano a partir das condições históricas concretas de vivências que estabelece com o outro e com os bens culturais. Apesar de ser uma atividade que caracteriza o processo de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, a atividade do brincar também faz parte da proposta de educação desenvolvente no ensino fundamental.

Os primeiros indícios de desenvolvimento e formação da função simbólica e de consciência humana da criança, com base no domínio das ações e funções sociais dos objetos, aparecem a partir dos 3 (três) anos de idade e predominam, aproximadamente, até ao final dos 6 (seis) e início dos 7 (sete) anos, momento em que esta adentra a educação escolar e seu desenvolvimento passa a ser impulsionado por outra atividade principal, resultante das mudanças qualitativas que ocorrem na psique infantil a partir das condições concretas por ela vivenciadas.

Leontiev (2012) considera que os estágios de desenvolvimento da criança apresentam conteúdos precisos na atividade principal, bem como certa sequência temporal, ou seja, há um liame de desenvolvimento com base na idade da criança e nos conteúdos de vivências significativas e o desenvolvimento desses estágios não é fixo e nem pré-determinado com o nascimento, mas, são mutáveis e constituídos a partir das relações socioculturais da criança em seu contexto concreto de vida.

As condições históricas concretas exercem influências tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo [...] Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio de desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais (LEONTIEV, 2012, p. 65 – grifo do autor).

Os conteúdos e os estágios de desenvolvimento psicológico da criança são determinados pelas condições concretas de vida em sociedade, bem como as modificações psicológicas que se alteram a partir da mudança no contexto histórico-social de vivência. Para que ocorram as modificações qualitativas na psique da criança far-se-á necessária a criação de condições históricas concretas de vivências de conteúdos significativos que possam promover alteração nos estágios de desenvolvimento individual e, também, no próprio processo de desenvolvimento psíquico do ser humano como um todo.

De acordo com Davídov (1988), o pensamento teórico na educação escolar visa proporcionar o processo de elevação do conhecimento abstrato ao concreto, ou seja, ao analisar um objeto de estudo a criança procura nele uma relação geral que pode ser encontrada, também, em outras particularidades existentes no objeto de estudo, elaborando o conceito ou princípio de generalização do conhecimento teórico-científico.

Dessa forma, “[...] a atividade de estudo é, antes de tudo, aquela atividade, cujo produto resulta em transformações no sujeito. Trata-se de uma atividade de autotransformação e nisto consiste sua particularidade, [pois], [...] *o conteúdo principal da atividade de estudo é a apropriação dos procedimentos generalizados da ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre essa base [...]*” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 324, tradução nossa e grifo dos autores).

Davídov e Márkova (1987) consideram que a estrutura da atividade de estudo pode ser constituída por 3 (três) componentes interligados entre si, a saber:

a) a conscientização da criança de suas tarefas de estudo, sua atuação como sujeito da aprendizagem na organização das ações de estudo, com base na relação existente entre a tarefa de estudo, a necessidade e o motivo;

b) a realização das ações de estudo pela criança, tendo em vista a modelação individual a partir das orientações gerais do objeto de estudo, proporcionando a internalização e generalização conceitual;

c) realização pela criança das ações de controle e avaliação do objeto de estudo que possibilita o controle das transformações da modelagem do objeto de estudo em objeto concreto de estudo (produto final da atividade de estudo). Por meio da avaliação constata-se o nível de compreensão e internalização do processo de generalização desenvolvido pela criança em seu processo de aprendizagem, tendo em vista as ações, as tarefas, o controle e avaliação do objeto de estudo.

Para Davídov (1988) a *atividade de estudo* consiste na atividade principal da criança em idade escolar, tendo por finalidade o desenvolvimento da apropriação das formas de conscientização mais complexas necessárias à formação do pensamento teórico-conceitual. O conteúdo da aprendizagem constitui-se em conhecimento teórico que resulta da estrutura da atividade da aprendizagem: tarefa de aprendizagem, ações da aprendizagem e as ações de acompanhamento e avaliação, tendo em vista a análise e compreensão do objeto de estudo, resultando no processo de aprendizagem do pensar teoricamente com base nas condições histórico-sociais da vida concreta.

De acordo com Davídov (1988), por meio do desenvolvimento da atividade de estudo, as crianças reproduzem o processo de formação conceitual já desenvolvido historicamente pela humanidade, se apropriam e generalizam os conceitos, dando origem à criação de novos conhecimentos.

Os procedimentos teórico-metodológicos da educação desenvolvente pressupõem a fundamentação teórica da atividade prática do processo de ensino e de aprendizagem organizada e sistematizada pelo professor, tendo em vista a formação e desenvolvimento do pensamento em conceitos. Nesse processo, o método materialista histórico-dialético torna-se indispensável, pois proporciona ao professor os instrumentos necessários à análise do fenômeno estudado em suas múltiplas relações com outros fenômenos histórico-sociais.

O desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares, nesta perspectiva favorece a elevação do pensamento abstrato ao pensamento concreto pelo sujeito, quando a escola desempenha seu papel histórico-social de transmitir os conhecimentos teórico-científicos aos sujeitos da aprendizagem. É por meio da mediação dos conceitos espontâneos aos conceitos científicos promovida pelo professor que as crianças se apropriam dos conhecimentos já elaborados historicamente pela humanidade e os transformam, dando origem a um novo conhecimento.

Na relação dialética existente entre o conhecimento espontâneo e o conhecimento científico ocorre a ascensão do pensamento concreto ao pensamento abstrato, pois o processo de apropriação e internalização do conhecimento escolar provoca mudanças qualitativas no desenvolvimento das operações mentais da criança que influenciam na transformação dos conhecimentos espontâneos e provocando a formação dos conhecimentos teórico-científicos. Daí a necessidade da atividade docente fundamentar-se em uma teoria científica pedagógica comprometida com o desenvolvimento do pensamento e da consciência humana, isto é, em defesa da educação desenvolvente.

A partir desses pressupostos propus como objeto e produto da *atividade de estudo* a construção coletiva de um jornal, tendo em vista propiciar estratégias pedagógicas essenciais para criar a necessidade de escrita pelas crianças ao longo do processo de construção coletiva do jornal.

Ao unificar os princípios teóricos com a prática pedagógica fui me constituindo parte do processo de docência e de pesquisadora acadêmica na constituição do objeto de estudo – o processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita – Portanto, me reconheço e assumo a identidade profissional como professora nas relações didático-pedagógicas, compartilhando como compromisso sociocultural e político de contribuir com o processo de aprendizagem dos conhecimentos e conteúdos escolares pelas crianças na perspectiva do desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões responsáveis pela formação da inteligência e da personalidade humana.

Dessa forma, apresento a seguir a caracterização do contexto de realização da atividade investigativa e os sujeitos envolvidos, pois são fatores que contribuem para a compreensão do processo de geração e análises dos resultados do trabalho longitudinal.

1.3 - Caracterização do contexto e dos sujeitos da pesquisa

A presente investigação foi concretizada em uma escola da rede pública de Educação Básica da cidade de Marília, envolvendo como sujeitos crianças dos anos iniciais da escolarização, as quais foram acompanhadas por mim durante o período de apropriação da linguagem escrita – denominada ciclo de alfabetização do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental, respectivamente nos anos de 2014, 2015 e 2016.

A unidade escolar, local de realização da investigação, tem 13 anos de existência e localiza-se na região periférica de uma cidade de Marília, em um bairro caracterizado como residencial, pois há predomínio de núcleos habitacionais do Programa Federal “Minha Casa Minha Vida” e de Condomínios Residenciais particulares. A região encontra-se em processo contínuo de expansão residencial e comercial, pois além de várias construções de residências, também conta com a existência de comércio como lojas de confecções, supermercados, farmácias, academias, lanchonetes, salões de beleza e uma praça pública com *playground*, academia ao ar livre e pista de *cooper* que se constitui como espaço de relações socioculturais, lazer e esporte aos moradores da comunidade.

Trabalho nessa escola desde o início do ano de sua inauguração, ocorrida no dia 20 de abril de 2005. Desde então, atuo como professora nos anos iniciais, denominada de Primeira

Série do Ensino Fundamental até o ano de 2006, pois a partir de então, passou a ser denominada de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos³. Sou parte da história de constituição da unidade escolar e, dessa forma, posso dizer que houve uma mútua relação de constituição histórica entre escola e professora, pois, por meio da atividade de trabalho pedagógico e atividade acadêmica, concomitante, fui construindo a base teórica e prática de minha formação como Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação.

Como ressalta Vygotsky (1995), o ser social se constitui nas relações com o outro, determinado pela forma de como os elementos culturais e históricos influenciam nas vivências e no processo de desenvolvimento do sujeito. As situações históricas e sociais vivenciadas no contexto escolar, existentes entre “Eu e a escola”, determinaram as condições históricas de minha formação humana, profissional e acadêmica sustentada no compromisso ético-profissional de garantir o processo de educação como princípio de formação e desenvolvimento humano das crianças.

Os sujeitos participantes da investigação foram 10 (dez) crianças que fizeram parte das 25 (vinte e cinco) que foram matriculadas no 1º Ano do Ensino Fundamental no início do ano letivo de 2014 e permaneceram juntas com a professora até o ao final do 3º ano, em 2016. Em virtude do processo de transferência e remanejamento permaneceram juntas na mesma turma no período do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, considerando que o processo de transferência e remanejamento escolar que ocorre de forma intensa durante todo o ano letivo. Em grande parte devido à instabilidade de fixação de moradia das famílias, em decorrência das condições socioeconômicas impostas pelas circunstâncias da vida nesta sociedade.

As 10 (dez) crianças, sujeitos da investigação, já estavam na escola desde a Educação Infantil, pois, se caracteriza como Escola Municipal de Ensino Fundamental e Infantil (EMEFEI). Desse modo, favoreceu o processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

As crianças já conheciam o espaço escolar, mantinham relações interpessoais com professores, funcionários, colegas e toda a comunidade escolar, isto é, já havia uma relação de interação entre as crianças e seu entorno escolar, favorecendo a ampliação do processo de desenvolvimento de outras vivências, capazes de provocar modificações em si e em seu contexto de vida (VIGOTSKI, 2010).

³ O Ensino Fundamental de nove anos se tornou meta progressiva da Educação Nacional de acordo com a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 que tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração.

O nível socioeconômico e cultural dos pais e responsáveis das crianças caracteriza-se como população menos favorecida, pois, em sua maioria, as crianças advêm de famílias com baixo nível de instrução educacional, concentrando o nível de formação no Ensino Fundamental Incompleto, tanto os pais como as mães. Em relação à atividade de trabalho, a maioria dos pais desempenha a função de trabalhador autônomo e, alguns responsáveis já são aposentadas, no caso das responsáveis serem as avós.

Quanto às mães, a maioria, desempenha a função de dona de casa e diarista. Poucos pais e responsáveis terminaram o Ensino Médio e apenas duas (2) mães concluíram o Ensino Superior, uma em Design Gráfico e a outra em Administração de Empresas. Entre os pais e responsáveis, as mães (mulheres) apresentavam maior nível de instrução educacional em relação aos pais (homens), pois dentre aqueles que concluíram o Ensino Fundamental e Médio, destacavam-se as mães.

Diante do baixo nível socioeconômico dos pais e responsáveis, a formação cultural das crianças apresenta-se restrita, pois a maioria delas relata não realizar passeios, viagens, frequentar cinema, teatro, biblioteca e outras atividades culturais ou eventos com a família, ficando exposta, maior parte do tempo, aos programas de televisão como único meio de “entretenimento, diversão e cultura” - fator que interfere diretamente no nível de formação e desenvolvimento cultural e educacional da criança.

Desse modo, a escola demonstra ser espaço central no processo de desenvolvimento das relações socioculturais dos sujeitos, uma vez que o contexto social se apresenta insuficiente na garantia do acesso da criança aos bens culturais da humanidade. Cabe ao professor desenvolver meios para suprir essas necessidades socioculturais na formação e desenvolvimento da criança por meio da oferta de acesso e condições para apropriação dos bens culturais já produzidos pela humanidade como, por exemplo, livros, música, teatro, artes visuais e cênicas, etc.

A oferta sociocultural pode ser garantida às crianças por meio da realização de atividades educacionais a partir do contexto de vivência de modo a viabilizar o acesso aos conhecimentos culturais mais elaborados. Nesse sentido, proporcionei diferentes formas de vivências e experiências às crianças durante período de pesquisa como aulas passeios, brincadeiras, oficinas de artes visuais, realização coletiva de receitas culinárias, apreciação de vídeos, contação de histórias, rodas de leitura, produções textuais, etc.

Essas atividades são determinantes no desenvolvimento da formação cultural do sujeito sociohistórico, pois a forma como interpreta os elementos culturais por meio da

vivência é que pode influenciar no processo de desenvolvimento humano futuro. Nesse sentido, as crianças sujeitos da pesquisa, com 5 (cinco) e 6 (seis) anos de idade encontravam-se no período de transição de atividade propulsora de seu desenvolvimento humano, ou seja, da atividade principal, predominante na Educação Infantil, para a atividade principal, na educação escolar no Ensino Fundamental.

As atividades como as brincadeiras e os jogos de faz de conta são formas específicas da criança se relacionar com o mundo real em que vive, como também constituem elementos culturais que podem determinar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano como a linguagem, o pensamento, a percepção, a memória, a atenção voluntária e a formação da conduta.

Como vimos, para Vigotskii (2012), essas funções não nascem prontas no indivíduo, mas são formadas e desenvolvidas, primeiramente, a partir das vivências sociais interpessoais externas e, depois, internalizadas e incorporadas internamente como funções intrapsíquicas individuais, sendo impulsionadas pela educação como promotora do processo de humanização.

Na educação escolar esse processo direciona a atuação pedagógica do professor no sentido de propiciar às crianças situações históricas concretas e significativas que possam influenciar tanto no conteúdo de vivência e, em seu estágio individual de desenvolvimento, como no processo contínuo de desenvolvimento psicológico em geral. Isto é, a aprendizagem de conteúdos concretos vivenciados pela criança em contexto significativo leva-a ao desenvolvimento de estágio individual em particular e promove o processo de desenvolvimento psicológico como um todo – como a formação da inteligência e personalidade humana (LEONTIEV, 2012).

Ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos, a criança encontra-se no período de transição, teoricamente, entre as atividades principais que promovem o processo de desenvolvimento psicológico, ou seja, a *atividade do brincar* e a *atividade de estudos*. No entanto, a necessidade de brincar permanece na vida da criança, mesmo ainda no Ensino Fundamental. Mukhina (1996) ressalta que é a *atividade do brincar*, que impulsiona o desenvolvimento psicológico da criança na idade pré-escolar, contribui para o processo de mudanças qualitativas na psique infantil, tendo em vista o desenvolvimento de estágios individuais e do processo psicológico do sujeito histórico.

Desse modo, a atividade do brincar constitui-se como a base da criação de condições da criação de condições histórico-sociais para as vivências de conteúdos concretos e

significativos necessários à apropriação da cultura pela criança, primeiramente por meio das relações externas, na esfera coletiva e, depois, na relação intrasubjetiva, com base no processo individual de desenvolvimento psicológico, isto é, necessários à formação e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKY, 2010).

As condições históricas e concretas de vivências foram propiciadas às crianças a partir da problematização, contextualização, planejamento intencional de conteúdos significativos para favorecer o desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita por meio da construção coletiva de jornal.

Desse modo, apresento a seguir os procedimentos metodológicos desenvolvidos no percurso histórico de geração, análises e compreensão dos dados na presente atividade investigativa.

1.4- Metodologia de geração e análise dos dados

“[...] *Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*: esse é o requisito básico do método dialético [...]” que, por sua vez, fundamenta todo o processo de desenvolvimento da presente investigação científica. (VYGOTSKI, 1998, p. 68, grifo do autor).

A partir da epistemologia do método materialista histórico-dialético, Vygotski (1998) ressalta que, para analisar as funções psicológicas do ser humano, torna-se necessária a existência de um método que considere o processo histórico em contínuo movimento para demonstrar as mudanças e transformações que ocorrem na gênese do desenvolvimento humano uma vez que há três princípios básicos de análise dialética das funções psicológicas superiores do ser humano, a saber:

a) análise da investigação em processo a partir do estudo da gênese e da evolução dos fenômenos que provocam as mudanças ocorridas na relação dinâmica de constituição dos acontecimentos históricos. O desenvolvimento do processo psicológico do homem constitui-se como aspecto fundamental na pesquisa psicológica, pois garante as condições necessárias para a reconstrução de todo processo de desenvolvimento.

b) análise explicativa e, não apenas descritiva dos fenômenos, de forma genética e dinâmica para revelar o verdadeiro processo de mudança ocorrida no decurso da constituição histórica. A análise do desenvolvimento em processo favorece a reconstrução das relações de modo a estabelecer os nexos entre os fenômenos de análise e o retorno a sua origem histórica

para compreendê-lo. Como fenômeno resultante desse método surgem formas qualitativamente novas no desenvolvimento psíquico do ser humano;

c) análise do processo psicológico fossilizado, automatizado como resultado do extenso processo histórico de desenvolvimento pautado no movimento de apropriação da produção humana.

A fossilização da conduta se manifesta nos processos psíquicos automatizados. São processos que, devido ao intenso funcionamento, têm se repetido milhões de vezes e, assim, se automatizam, perdendo seu aspecto primitivo e sua aparência externa não revela a natureza interior, perdendo todos os indícios de sua gênese. (VYGOTSKI, 1995, p. 105).

O desenvolvimento dos processos psíquicos do ser humano encontra-se em constante movimento de constituição impulsionado pelas condições de apropriação e objetivação da cultura humana produzida e acumulada historicamente. Desse modo, para analisar e compreender os processos psíquicos já automatizados pelo homem tornar-se-á necessário retornar à origem do fenômeno e reconstruir os processos desenvolvidos, indo à busca dos indícios da essência interna mais explicitados pela aparência externa dos fenômenos históricos.

No campo da educação, a circunstância histórica e o papel educacional que desempenhamos na sociedade nos exigem a tomada de consciência sobre a realidade que nos leva à reflexão, análise e atuação consciente no processo de autotransformação de nós mesmos e do contexto histórico constituído nas relações com o outro.

É na perspectiva de educação e transformação humana que adotei como referencial de investigação os princípios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-cultural e o método histórico-dialético por propiciarem as condições essenciais ao processo de geração e análise dos dados no real movimento histórico de constituição das relações sociais entre os sujeitos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, atuando diretamente com as crianças, apresento a narrativa do processo de geração e análise dos dados, explicitando a origem e os processos históricos de mudanças ocorridas na conduta de aprendizagem das crianças durante o desenvolvimento da atividade de estudo proposta como estratégia pedagógica essencial à criação das condições favoráveis ao processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita às crianças sujeitos da investigação.

Para Vygotsky (1995), a preocupação com a dinâmica do processo na atividade investigativa nos permite desenvolver uma análise indo à gênese da constituição do fenômeno

analisado para explicitar por meio da análise dialética as relações dinâmico-causais que dão base à formação histórica do fenômeno.

A partir da caracterização do contexto e dos sujeitos da investigação, minha narrativa explicita a dinâmica dos movimentos de interação sociocultural viabilizados no contexto da sala de aula entre os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, intermediado pela linguagem oral e escrita como instrumento cultural nas relações inter e intrapessoais. Os dados utilizados como objeto de investigação foram, historicamente, sendo gerados na relação dialógica de apresentação, discussão, tomada de decisões coletivas e individuais, negociações, avanços e recuos, mudanças contínuas no processo de desenvolvimento das capacidades de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos teórico-científicos no espaço da sala de aula.

De acordo com a gênese de geração dos dados - objeto de análise - permeados pela interação dialógica entre os sujeitos, a presente pesquisa teve por base o método de investigação denominado de Experimento Formativo (MONTEALEGRE, 1998) como sendo aquele que permite estudar o fenômeno no movimento histórico de constituição. Para Vygotski (1995, p. 67, tradução nossa), o estudo da historicidade do objeto de investigação tem por finalidade “aplicar as categorias do processo à investigação dos fenômenos” no movimento histórico-dialético em suas sucessivas etapas de mudanças e transformações no percurso da apropriação e objetivação da linguagem escrita.

Davídov (1988) reconhece o experimento formativo como método genético modelador, também denominado por Vigotski e seus colaboradores como método genético-causal, indicado para promover o processo de geração e análise dos dados por apresentar a preocupação em analisar e compreender o processo e não, unicamente, os resultados da investigação de forma isolada do percurso histórico. De acordo com Davídov (1988, p. 195), “L. S. Vygotski assinalou que a análise verdadeiramente genética do processo será sua reprodução sistemática, o experimento educativo”, pois se pretendemos compreender a complexidade do processo de desenvolvimento e transformação humana por meio da investigação educacional, o professor precisará ir à gênese dos fenômenos para analisar a constituição histórica e constatar as verdadeiras transformações qualitativas na psique humana ocorridas nesse processo.

Durante o percurso de desenvolvimento da atividade investigativa o cenário teórico-metodológico foi sendo constituído de acordo com aplicação das tarefas de estudos planejadas de forma intencional por mim em parceria com as crianças nas tomadas de

decisões coletivas em busca de condições essenciais à apropriação e objetivação da linguagem escrita. Nesse contexto,

A decisão a respeito do caminho e da metodologia de ensino implica, por um lado, a escolha, pelo professor, dos significados culturais que mais apropriadamente possam contribuir para o desenvolvimento, no aluno, daquelas capacidades que lhe permitam atuar de forma consciente no meio em que vive, e, por outro lado, a definição do melhor caminho a seguir, a fim de que os alunos queiram, de fato, aprender. (ARENA; MILLER, 2011, p. 346).

O método histórico-dialético e a metodologia do experimento formativo – genético-causal - permitiu a construção do percurso metodológico ao longo do processo de desenvolvimento da investigação e me possibilitou, juntamente com os sujeitos, tomar as decisões necessárias para escolher as condições e as estratégias pedagógicas essenciais ao contexto real do processo educativo de desenvolvimento da atividade de estudo.

De acordo com Davídov e Márkova (1987), a educação escolar tem por finalidade proporcionar condições concretas ao desenvolvimento máximo das condutas superiores do ser humano por meio do ensino desenvolvente de modo que, ao final do processo educativo, a criança tenha consolidado o processo de formação e generalização dos conceitos teóricos e científicos necessários à formação da aprendizagem autônoma e consciente. Para isso, o desenvolvimento do processo educativo necessita pautar-se nos princípios da atividade de estudo como condição concreta da educação desenvolvente.

Em sua atividade de estudo as crianças reproduzem o processo real pelo qual os homens criam os conceitos, imagens, valores e normas. Por isso, a aprendizagem escolar de todos os programas deve estruturar-se de maneira que, de forma concisa, abreviada, reproduza o processo histórico real de generalização e de desenvolvimento dos conhecimentos. (DAVÍDOV, 1988, p. 174. tradução nossa).

A atividade de estudo pode ser compreendida como procedimento teórico-metodológico da educação desenvolvente no sentido de fundamentar a prática didático-pedagógica do professor, tendo em vista favorecer o processo de apropriação e objetivação da cultura humana e promover o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores, responsáveis pela formação e generalização dos conceitos teóricos científicos pela criança.

Para Davídov e Márkova (1987, p. 317) a atividade de estudo propicia a formação e o desenvolvimento da capacidade de planejar e executar das tarefas de estudo pelo sujeito da aprendizagem, estabelecer os objetivos e o processo de execução e avaliação das ações, isto é, o sujeito desenvolve a capacidade de autorregulação da conduta pela atividade de estudo e por

meio do “ensino escolar a criança se apropria da experiência socialmente elaborada por meio da atividade de estudo” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, 323 – tradução nossa).

A atividade de estudo traz implicações concretas ao processo de ensino e de aprendizagem da criança, pois esta desempenha papel de sujeito na apropriação dos conhecimentos científicos que se dá de forma ativa e consciente a partir da criação de necessidades e motivos para desenvolver as tarefas de estudo; participa das tomadas de decisões no processo de aprendizagem, estabelecendo as ações e as tarefas de estudo a serem desenvolvidas, problematizadas e analisadas como objeto de estudo, transformando os conceitos espontâneos em conceitos científicos por meio da generalização das operações mentais e conceituais e, também, propicia o trabalho colaborativo do professor em parceria com as crianças.

O desenvolvimento teórico-metodológico de realização da atividade de estudo , adotada como estratégia pedagógica, teve por finalidade favorecer tanto a criação de necessidade e motivação das crianças à produção da escrita como o estabelecimento de objetivos e ações para realização de tarefas de estudos coletivos e individuais rumo à produção do produto final materializado na construção coletiva de um jornal.

Do mesmo domo, o desenvolvimento do método do experimento formativo na investigação educacional pressupõe a defesa de uma concepção de educação transformadora que visa garantir à criança a formação e desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões essencialmente humanas como, por exemplo, o pensamento em conceitos – essência da educação desenvolvente.

Este método se apoia na organização e reorganização de novos programas de educação e ensino e dos procedimentos para levá-los a efeito. O ensino e a educação experimental não se realizam adaptando-se ao nível presente, já formado, do desenvolvimento psíquico das crianças, e sim utilizando, na comunicação do professor com as crianças, meios que formam ativamente nestes o novo nível de desenvolvimento das capacidades. (DAVÍDOV, 1988, p. 196 – tradução nossa).

A atividade de estudo no campo da educação experimental visa, portanto, favorecer o desenvolvimento do processo de elevação do conhecimento espontâneo da criança ao conhecimento teórico científico por meio de procedimentos e estratégias didáticas essenciais a garantir a apropriação e objetivação dos conhecimentos históricos e culturais e, dessa forma, desenvolver as capacidades e habilidades psíquicas necessárias ao processo de abstração e generalização conceitual pela criança por meio da mediação cultural desempenhada pelo

professor como parceiro mais experiente, caracterizando o processo da educação desenvolvvente.

O experimento formativo orientou o processo de constituição da atividade de estudo, planejamento e organização das ações das tarefas de estudo para a construção do jornal. A construção do jornal como atividade de estudo impulsionou a criação da necessidade de escrita de diferentes gêneros textuais pelas crianças por meio da interação dialógica de modo a favorecer apropriação e objetivação da linguagem escrita.

O desenvolvimento teórico-metodológico do experimento formativo desenvolveu-se aliado à metodologia de investigação longitudinal que pressupõe o acompanhamento do objeto de estudo pelo pesquisador por um longo período de tempo, como desta investigação, pois acompanhei uma turma por 3 (três) anos letivos consecutivos de modo a aplicar o experimento formativo no decurso histórico de geração dos dados como fonte de análise científica educacional. Os sujeitos da investigação foram crianças que iniciaram o 1º Ano do Ensino Fundamental no ano letivo de 2014 e que permaneceram na turma até o 3º Ano, em 2016, sendo os sujeitos da atividade de investigação durante o processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita, materializados nas produções de diferentes gêneros do discurso.

Conforme Soares (1989, p. 111 apud CARDOSO, 2002, p. 39), a importância da metodologia de investigação longitudinal no campo da educação propicia a percepção, por parte do pesquisador, das sucessivas mudanças qualitativas no desenvolvimento da psique da criança, ao longo de um período de tempo significativo de acompanhamento do professora por meio da atividade de observação, registro escrito e geração para análise de dados do objeto de estudo que se constitui no percurso de educação e pesquisa.

O experimento formativo desenvolvido nesta investigação fundamentou-se no princípio da Lei Genética Geral de Desenvolvimento Humano elaborado por Vygotski (1995) que estabelece que:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: no plano social e depois no plano psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo depois no interior da criança como categoria intrapsíquica (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa).

Como professora, desenvolvi o papel de mediador cultural entre a criança e o objeto de estudo com base na relação dialética de ensino e de aprendizagem atuando, primeiramente, na relação social externa, com uso da linguagem oral como instrumento de interação dialógica

e, posteriormente, na relação individual interna, favorecendo o processo de apropriação e objetivação da atividade de escrita pela criança.

O método do experimento formativo favoreceu o desenvolvimento longitudinal da atividade de estudo constituída pela construção coletiva de um jornal ao longo do período de 3 (três) anos letivos consecutivos, que totalizou a elaboração de 6 (seis) edições, uma a cada semestre letivo. O conteúdo das produções textuais foram tematizados e decididos coletivamente de acordo com as necessidades de escrita pelas crianças no contexto escolar durante o processo de construção coletiva do jornal, visando contextualizar e valorizar as vivências das crianças e envolvê-las como protagonistas no processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita simbólica convencional.

O desenvolvimento do experimento formativo fundamentou-se na adaptação e aplicação das técnicas de ensino e de aprendizagem propostas por Freinet (1975) que se coadunam com os princípios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e, esses princípios, possibilitaram a construção do jornal a partir de minha atuação na organização, planejamento, execução e avaliação das tarefas de estudo com a parceria das crianças, o que resultou na geração do objeto de análise – produções individuais de diferentes gêneros do discurso.

As produções textuais das crianças, escritas individualmente ao final de cada semestre letivo, foram organizadas, categorizadas e analisadas teoricamente, como já citado anteriormente, com base nos níveis de desenvolvimento da linguagem escrita elaborados por Luria (2012) como categorias de evolução dos níveis escrita denominadas como: Nível I – pré-Instrumental; Nível II – Signo primário ou signo-estímulo; Nível III – Signo-símbolo; Nível IV – Escrita simbólica e Nível V – Escrita simbólica propriamente dita.

Para analisar e compreender o processo histórico de evolução de um nível de escrita a outro de modo a constatar as diferentes circunstâncias históricas envolvidas no fenômeno estudado, organizei as produções textuais das crianças de acordo com os anos de escolarização no 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Fundamental. Essa organização teve por objetivo explicitar o percurso histórico de desenvolvimento da atividade de estudo e analisar o processo evolutivo dos níveis de escrita ao longo da atividade de apropriação e de objetivação da linguagem escrita simbólica convencional pelas crianças ao final do trabalho de cada ano letivo, de modo a estabelecer a análise processual de apropriação e de objetivação da linguagem escrita pelas crianças a partir do desenvolvimento da atividade de escrita, reconhecendo a historicidade como elemento fundamental no processo de ensino, de

aprendizagem e de desenvolvimento humano dos sujeitos ao longo da atividade de investigação.

A base de dados gerados para análise teórica da investigação fundamentou-se no desenvolvimento dessas nove propostas de produção textual de diferentes gêneros do discurso, numeradas em ordem sequencial como proposta número 1 ao número 9, produzidas pelos 10 sujeitos da investigação nomeados como Sujeitos (S), quantificados sequencialmente de 1 a 10, denominados de S1 a S10, tendo em vista garantir o direito de privacidade à identidade da criança. Processo esse que explicito como procedimento teórico-metodológico de análise do objeto do desenvolvimento inicial da atividade de estudo.

Durante o desenvolvimento da atividade de estudo, as crianças realizaram a produção de 9 (nove) propostas textuais, sendo desenvolvidas 3 propostas em cada ano letivo. No ano de 2014, as crianças do 1º Ano desenvolveram a proposta número 1 em fevereiro, para sondar o nível de escrita para o início do desenvolvimento do trabalho de ensino e pesquisa; a proposta número 2 em junho, após a construção coletiva da 1ª edição do jornal e a proposta 3 em dezembro, após a construção da 2ª edição do jornal. No ano letivo de 2015, as crianças no 2º ano desenvolveram a proposta número 4 em fevereiro para confirmar o nível de escrita já atingido na produção textual anterior, proposta número 5 em junho, após a construção coletiva da 3ª edição do jornal e a proposta número 6 em dezembro, após a construção da 4ª edição do jornal. No ano letivo de 2016, as crianças no 3º ano desenvolveram a proposta número 7 em fevereiro, para confirmar o nível de escrita atingido na proposta anterior, a proposta número 8 em junho, após a construção da 5ª edição do jornal e a proposta número 9 em dezembro, após a construção da 6ª e última edição do jornal.

Para viabilizar o processo de análise, as produções textuais das crianças foram agrupadas de acordo com os níveis de desenvolvimento da escrita formulados por Luria (2012), atingidos durante o percurso de desenvolvimento de cada etapa de concretização da atividade de estudo, isto é, ao final da construção e publicação de cada edição do jornal ao longo do 1º ao 3º ano de escolarização das crianças no Ensino Fundamental, procedimento que apresento a seguir.

1.4.1- Atividade de estudo: o processo de construção do jornal

O desenvolvimento da atividade de estudo efetivou-se ao longo do período dos 3 (três) anos de trabalho compartilhado com as crianças e entre elas próprias. Isto é, no período entre

o 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental, momento em que se concretizou o processo de construção coletiva do jornal como atividade de estudo, tendo em vista criar o desejo e a necessidade nas crianças para realização de atividades de leitura, análise e produção de textos de diferentes gêneros com sentido discursivo, como estratégia teórico-metodológico essencial ao processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita.

Para iniciar o processo de construção coletiva do jornal, desenvolvi atividades para problematizar e contextualizar a realidade de ensino e de aprendizagem por meio do levantamento dos conhecimentos espontâneos das crianças sobre o que era um jornal, desenvolvendo a técnica Freinetiana (FREINET, 1975) da “roda de conversa”, em que discutimos algumas questões como: Vocês conhecem jornal? Para que serve? Onde encontramos o jornal? Quais os jornais que conhecem? Como é a organização do jornal? Quais os textos que aparecem no jornal? Vocês já leram algum jornal?

O desenvolvimento dessa atividade aconteceu por meio da interação dialógica estabelecida entre os sujeitos da investigação – as crianças e eu na dinâmica do movimento pedagógico. As crianças participaram da atividade expressando oralmente seus conhecimentos, vivências e contato com o objeto de estudo.

A maioria das crianças já conhecia o jornal, sabia onde podia ser encontrado, reconhecia a função social e os jornais da cidade como podemos constatar nos registros de suas falas “*O jornal serve para saber as notícias*”⁴; “*A gente vê o jornal no mercadinho, na padaria*”; “*Eu já vi o Jornal Diário e o Jornal da Manhã lá na fazenda, no escritório onde minha mãe trabalha*”; “*No jornal tem informações, notícias, já vi jornal na cidade, na banca de revista*”.

A partir da atividade de problematização e contextualização inicial, identifiquei os conhecimentos espontâneos (DAVÍDOV, 1988) das crianças sobre o referido suporte de leitura e constatei que esse suporte de leitura já fazia parte do cotidiano das crianças, pois elas conheciam o jornal, reconheciam sua função social de transmitir notícias e informações, porém, notifiquei que esse suporte textual ainda não estava tão próximo do contexto de vida das crianças, presente em suas práticas cotidianas de leitura. A ampliação dos conhecimentos sobre o jornal e sua aproximação junto às vivências das crianças tornou-se princípio teórico-metodológico de minha prática pedagógica.

Em relação à organização, composição textual e a prática da atividade de leitura do jornal, as crianças expressaram conhecimentos por meio das considerações que “*O jornal tem*

⁴ - As produções das crianças foram transcritas de acordo com a escrita original, preservando conteúdo, estilo linguístico e composição, bem como os desvios de grafia.

o nome dele, tem escrita e fotos” ; “No jornal tem escrita de notícia, fotos e fala de futebol, novela e acidentes” ; “O jornal tem foto, texto e notícias” e, poucas crianças relataram contato com o jornal para atividade de leitura, nem mesmo na escola de Educação Infantil “Ainda não li um jornal, só vi lá no mercadinho perto de casa”; “Na biblioteca da escola tinha jornal, “mais”⁵ a gente só fazia leitura de livros” ; “No jornal tem fotos de pessoas famosas, letras grandes e pequenas, não li jornal na escola, só vi no mercado perto de casa”.

A linguagem escrita constitui parte do acervo histórico-cultural produzido e acumulado pela humanidade, e a escola tem a função histórico-social de proporcionar as condições concretas para que as crianças possam se apropriar e recriar a cultura humana bem como o dever de garantir o direito de aprendizagem às crianças. Para isso, far-se-á necessário ao professor eleger como objeto e produto de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita os diferentes gêneros textuais existentes nas práticas sociais.

Ao término da atividade da roda de conversa, realizamos outra técnica de Freinet (1975) conhecida como “roda de leitura”, momento em que as crianças desenvolveram atividade de leitura do material escrito escolhido individualmente de acordo com suas preferências e discutiram entre elas suas impressões e opiniões sobre o conteúdo e suporte de leitura. O material ofertado às crianças para realização da atividade de roda de leitura foi constituído por jornais que circulavam em nossa cidade, os já apontados pelas crianças anteriormente, que recolhi do acervo da biblioteca da escola e levei para sala de aula para realização de atividade intencional de leitura e análise literária.

A atividade de leitura e análise do jornal foi desenvolvida em grupo formado por 4 (quatro) crianças que escolheram os jornais, começaram folhear e realizar a leitura visual, pois ainda não tinham o domínio da leitura convencional, ou seja, ainda não atribuíam sentido discursivo aos signos e símbolos como instrumentos culturais para compreenderem o sentido e o significado da linguagem escrita de forma convencional (FOUCAMBERT, 1994).

As crianças realizaram a pseudo-leitura da linguagem escrita, atribuindo sentido a algumas palavras pelo reconhecimento visual como “DIÁRIO”, “MARÍLIA”, “MAC” (Marília Atlético Clube) por fazer parte do contexto sociocultural, reconheceram fotos de pessoas conhecidas como o prefeito municipal da época em uma reportagem sobre a formatura da Educação Infantil e entes familiares na coluna social, pois uma menina reconheceu seu tio sendo parabenizado por seu aniversário. As crianças também reconheceram espaços públicos como o ginásio de esportes e estádio municipal de futebol,

⁵ - Marcas da oralidade presentes no enunciado discursivo das crianças.

prefeitura municipal, ruas de comércio, prédio da biblioteca e museu de paleontologia da cidade, reconhecendo esses lugares devido à participação em passeios pedagógicos com suas professoras na Educação Infantil e com seus familiares e responsáveis.

Na sequência dessa atividade, direcionei o processo de sistematização dos conhecimentos sobre a análise dos elementos linguísticos da primeira página do jornal, sintetizando por meio da linguagem oral e escrita, na qual desempenhei o papel de escriba, informações sobre a estrutura formal do jornal e suas especificidades como a existência de *Cabeçalho*, *Nome do Jornal*, *Data*, *Manchete*, *Lide*, *Notícias*, etc. Com os exemplares dos jornais em mãos, fomos questionando os elementos estruturais, o conteúdo e os profissionais envolvidos na edição do jornal e, as crianças, com meu auxílio e intervenção pedagógica, foram localizando os elementos linguísticos que compõem o jornal como, por exemplo, o cabeçalho com nome e *slogan* do jornal, data de fundação, número de edição, data e local de publicação, preço, diferenciando o *editor* como o profissional que dá o nome ao jornal e o *editor responsável* como o nome do profissional que responde juridicamente pelo conteúdo publicação no jornal e a análise de outros elementos como manchete, *lide* ou “*lead*” da notícia e, também, estabelecendo a comparação desse suporte textual com outros como, por exemplo, o livro, revista, gibi, cartaz, panfleto, folder e analisando os elementos estruturais semelhantes e diferentes entre os diferentes suportes de textos escritos.

A partir da intervenção pedagógica por mim planejada e sistematizada, as crianças puderam ampliar seus conceitos cotidianos sobre a composição geral do jornal e desenvolver a apropriação, progressivamente, dos conhecimentos e conceitos científicos, pois fomos apresentando oralmente os elementos linguísticos característicos dos diferentes gêneros textuais como estrutura e conteúdo de livro, gibi, revista, panfleto, cartaz, folder e jornal, conceituando-os cientificamente e as crianças já iam demonstrando incorporação em seus enunciados orais aos conceitos científicos como, por exemplo, “manchete” para denominar o título da notícia principal da edição do jornal, comparando e estabelecendo as diferenças entre livro e jornal, etc.

Analisamos com as crianças os elementos da estrutura interna do jornal a partir da leitura e identificação dos assuntos ou temas dos conteúdos abordados. Como os jornais analisados não eram considerados de grande circulação por ser de abrangência local e regional, não apresentavam subdivisões em *cadernos* e, somente um deles continha apresentação de *suplementos* para tratar de assuntos específicos, denominado como *Curumim*, destinados à criança. Contudo, identificamos, de modo geral, a organização interna do jornal

de assuntos temáticos como opinião do povo, notícia principal da primeira página (*lead* da manchete), política e economia, esportes, cultura e classificados com anúncios publicitários de compra-se, vende-se, troca-se, procura-se e aluga-se.

Para sistematizar os conhecimentos das crianças sobre a estrutura interna do jornal solicitei às crianças a realização de atividades, em grupos, sob minha supervisão-intervenção dialógica, com a finalidade de pesquisar em jornais e montar cartazes em cartolina por meio de recorte e colagem de figuras e enunciados sobre os temas abordados na parte interna do jornal. Cada grupo ficou responsável por apresentar seminário do resultado da pesquisa, tendo em vista a socialização oral de acordo com o tema da pesquisa: grupo 1: Cabeçalho; grupo 2: Manchete; grupo 3: Opinião pública; grupo 4: Notícias e grupo 5: Classificados de anúncios publicitários.

O trabalho de apresentação e exploração dos elementos linguísticos externos e internos do jornal com as crianças fundamentou-se nas sugestões do trabalho teórico-metodológicas apresentadas por Faria (1991, 2001), em suas respectivas obras intituladas “*O jornal*” e “*Como usar o jornal*”. A autora defende a proposta de ensino da língua materna como instrumento de interação sociocultural entre os sujeitos da relação dialógica, como alternativa aos métodos de ensino da língua materna pautado na técnica de codificação e decodificação dos signos gráficos, arraigados no uso exclusivo do texto literário e exploração do treino gramatical.

Terminada a fase inicial de reconhecimento e análise do jornal, problematizei junto às crianças a possibilidade de construção coletiva de um jornal objetivando a criação de desejos e necessidades de produção de enunciados discursivos de diferentes gêneros do discurso como estratégia teórico-pedagógica para promover o processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita de forma contextualizada e significativa no contexto do desenvolvimento da alfabetização. As crianças ficaram surpresas e entusiasmadas com a proposta de construirmos, juntos, um jornal e, prontamente, aprovaram a proposta.

Então, passamos à construção coletiva do jornal, orientados pelos questionamentos e reflexões sobre os elementos contextuais da atividade de estudo que iríamos desenvolver como: Tema (O quê?): Construção de jornal; Sujeitos (Quem?): Crianças e professora; Local (Onde?): Na escola/sala de aula; Justificativa (Por quê?): Necessidade de ler e escrever textos significativos; Objetivo Geral (Para quê?): Desenvolver atividades de leitura e escrita de textos jornalísticos; Metodologia (Como?): Por meio da realização de atividades de leitura,

análise e produção de textos como notícia, anúncios, opinião e reportagem; Período (Quando?): A cada semestre letivo, do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental.

Os elementos contextuais da construção coletiva do jornal resultaram de uma relação interativa e dialógica viabilizada por mim com as crianças, ou seja, apresentávamos os questionamentos, discutíamos e íamos sintetizando nossas conclusões, tendo em vista desenvolver nas crianças a conscientização do processo pelo qual iríamos passar ao longo da atividade de estudo.

Ao longo do processo de elaboração coletiva do jornal, desempenhei o papel de escriba dos enunciados discursivos das crianças, escrevendo *com e para elas*, considerando-as como sujeitos ativos do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, tendo em vista capacitá-las para a atividade independente de leitura e escrita, em um futuro breve. Nesse sentido, ressalta Mello (2010, p.185), quando a criança ainda não tem domínio da linguagem escrita, o professor assume o papel de escriba, estabelecendo uma relação dialógica entre a criança e a produção cultural, pois essa postura pedagógica “implica em dar voz à criança e permitir sua participação na vida da escola, num projeto que é feito com elas e não para elas ou por elas”. A autora considera que, atuando dessa forma, o professor estará satisfazendo um princípio vigotskiano de ensinar às crianças a linguagem escrita como língua viva em situações de uso real e não apenas as letras, tendo em vista a concretização da função social da linguagem escrita nas práticas sociais de leitura e escrita.

Desse modo, a construção coletiva do jornal se caracterizou como atividade de estudo no sentido de reconhecer a criança como sujeito no processo de apropriação dos conhecimentos teórico-científicos sobre a linguagem escrita. A partir da estrutura da *atividade de estudo* apresentada por Davídov (1988) e Davídov; Markóva (1987) propicieei seu desenvolvimento, primeiramente, com a criação do desejo e necessidade de investigação de um determinado objeto de estudo, no caso os diferentes gêneros do discurso que compõem o suporte jornal que reúne diferentes gêneros textuais; promovi a mediação da elaboração coletiva dos objetivos, das ações do processo de materialização do produto final, isto é, a construção do jornal de aula.

A proposta de construção do jornal como atividade de estudo fundamentou o planejamento das práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita pelos sujeitos da investigação. A maioria da produção escrita do jornal resultou do trabalho coletivo, mas em algumas situações, as crianças também produziram individualmente seus enunciados discursivos.

O desenvolvimento da construção coletiva do jornal propiciou a geração de dados para análise do processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita pelas crianças durante os 3 (três) anos iniciais do Ensino Fundamental.

As produções textuais realizadas pelas crianças e publicadas nas 6 (seis) edições do jornal, uma a cada semestre letivo do 1º ao 3º Ano, tiveram como conteúdo os registros escritos dos acontecimentos ocorridos no contexto escolar durante o desenvolvimento da atividade de estudo em que desempenhei o papel de escrita na maioria das produções escrita, principalmente no 1º e 2º anos, visando contextualizar e valorizar as vivências das crianças e envolvê-las como protagonistas no processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita simbólica convencional.

Antes de iniciar o processo de desenvolvimento da atividade de estudo com as crianças propus a elas a produção escrita individual de um texto do gênero do discurso conhecido como “cantiga de roda” com a finalidade de investigar e identificar o nível de escrita apresentado pelas crianças para ser parâmetro de análise comparativa processual de desenvolvimento de apropriação e objetivação da linguagem escrita pelas crianças do início do 1º Ano ao final do 3º Ano do Ensino Fundamental a partir do desenvolvimento da atividade de estudo com base no experimento formativo e na perspectiva da investigação longitudinal.

As produções textuais das crianças foram desenvolvidas individualmente no início de cada ano letivo com a finalidade de investigar, em cada uma delas, o nível de escrita já apropriado no percurso da apropriação da linguagem escrita (LURIA, 2012), servindo de base para o planejamento intencional das tarefas de estudos a serem desenvolvidas na atividade de estudo. A produção textual, ao final das demais edições, as produções tiveram por objetivo confirmar os níveis de escrita já atingidos pelas crianças e também constatar as mudanças e evoluções ocorridas durante esse processo como resultados do desenvolvimento da atividade de estudo. Desse modo, ao final de cada edição do jornal – atividade de estudo – propunha às crianças a produção individual de um gênero do discurso mais adequado à expressão de interesse da criança frente à necessidade de produção dos diferentes gêneros discursivos que compõem o suporte do jornal, dentre eles o gênero jornalístico.

A produção textual do gênero cantiga popular foi contextualizada a partir da proposta de estudarmos as cantigas e parlendas populares para construirmos um “Livro de Cantigas e Parlendas Populares” como produto final do projeto pedagógico da escola e produto material para presentear os familiares ao final do ano letivo de 2014. Nesse contexto, propicie as

condições pedagógicas à criação de necessidades de estudos às crianças para, juntos, desenvolvermos algumas tarefas de estudo tais como pesquisa, gravação de atividade musical, dramatização, pintura, desenho, dança, brincadeiras, leitura, produções, revisões e reelaboração coletivas e individuais de várias cantigas e parlendas populares.

Ao longo dos 3(três) anos letivos as crianças foram sendo motivadas a realizar diferentes tarefas de estudo (DAVÍDOV, 1988) de leitura e escrita com função social e contextualizadas conforme os parâmetros de produção escrita sugeridos por Jolibert (1994a). Estes abordam os elementos linguísticos necessários ao estabelecimento das relações sociocomunicativas entre os sujeitos interlocutores por meio da linguagem escrita como: Enunciador (Quem escreve?); Destinatário (Para quem escreve?); Objeto (O quê escreve?); Objetivo (Para quê escreve?); Gênero (Como escreve?), Finalidade (Por quê escreve?). O conhecimento do parâmetro da produção textual pela criança proporciona o desenvolvimento da conscientização do objetivo e de todo o processo de realização da atividade de escrita, constituindo-a como produtora/autora de textos orais e escritos.

O processo de contextualização das atividades de produção textual propostas por mim às crianças teve como objetivo proporcionar o desenvolvimento da consciência delas em relação aos procedimentos de ensino e de aprendizagem e à atribuição de sentido no decorrer de cada atividade de produção escrita.

A dinâmica processual de desenvolvimento das atividades de produção era desenvolvida com base nos princípios da Lei Genética Geral de Vygotski (1995), pois, após a discussão e contextualização da proposta textual, desenvolvíamos uma sequência de tarefas de estudo como produção textual de forma coletiva, individual, revisão coletiva e individual, reconhecendo a produção textual da criança como produto e objeto do trabalho de reflexão e análise linguística, epilinguística e metalinguística. (MILLER, 2003a).

O trabalho pedagógico de ensino e aprendizagem da língua materna na educação escolar deve ser desenvolvido de forma a interrelacionar esses três tipos de atividades, linguística, epilinguística e metalinguística, visando garantir ao produtor/autor o conhecimento e uso consciente dos recursos linguísticos na atividade de produção textual. A atividade linguística diz respeito ao próprio processo de produção textual, isto é, ao *fazer* da leitura e da escrita; a atividade epilinguística está relacionada ao processo de reflexão sobre os recursos linguísticos em uso no momento da produção, ou seja, utilizados na realização da tarefa de estudo, constituindo o procedimento de *como fazer* no processo de escrita; a atividade metalinguística diz respeito à capacidade de utilização dos recursos linguísticos

apropriados para desenvolver análise da escrita com base nos conhecimentos da língua materna-padrão.

[...] a atividade epilinguística faz a mediação entre as duas outras atividades: a linguística e a metalinguística. É na vivência de atividades epilinguísticas que o aluno, por exemplo, tem a chance de refletir sobre os usos dos recursos linguísticos que domina, contrapondo-o ao uso dos recursos propostos pela língua-padrão, cujo domínio a escola deve garantir. Porque propiciam um trabalho de reflexão sobre o uso da língua em contextos situacionais dados, essas atividades começam a tornar consciente a utilização de certos conceitos que estão presentes no momento da produção de texto. (MILLER, 2003a, p. 17).

O desenvolvimento dessas atividades no processo de produção textual na escola favorece o aperfeiçoamento da qualidade da escrita das crianças, constituindo-as como produtoras e escritoras de textos com qualidade discursiva, pois essa metodologia de trabalho pedagógico “[...] conduz o aluno a uma dupla atividade: refletir sobre a adequação de um recurso linguístico para a construção de um determinado texto e agir para transformá-lo em função dessa reflexão [...]” (MILLER, 2003, p. 18 apud LIMA, 2013). Considero que ao atuar como professora e pesquisadora promovi o processo de mediação da atividade epilinguística como as atividades linguísticas e metalinguísticas, tendo em vista o processo de apropriação e aperfeiçoamento da qualidade de produção textual das crianças autoras e produtoras de textos.

Nas atividades de produção de texto coletivo eu desempenhei o papel de escriba das crianças e, durante o processo de escritura, desenvolvíamos também atividade de reflexão e análise *da* e *na* escrita, com a finalidade de sistematizar (organizar os conteúdos e os procedimentos de ensino e de aprendizagem da língua materna), consolidar (garantir o domínio pleno do nível de escrita simbólica propriamente dita) e aperfeiçoar (ampliar os conhecimentos sobre a lógica padrão convencional da língua escrita) o processo de apropriação dos conhecimentos do sistema de escrita da língua materna pelas crianças.

As propostas de produção textual tiveram por objetivo possibilitar às crianças a criação de desejos, necessidades, motivação e objetivos na realização das tarefas de estudo de forma consciente como, por exemplo, atividades de leitura, produção e revisão textual de diferentes gêneros discursivos desenvolvidos de forma coletiva e individualmente.

As atividades de produção textual foram (e devem ser) desenvolvidas como estratégias pedagógicas para favorecer a reflexão e análise linguística das crianças no processo da apropriação e da objetivação da linguagem escrita de forma contextualizada e significativa. O desenvolvimento da atividade de produção textual fundamentou-se na relação dialógica entre

eu e as crianças e entre elas, pois eu apresentava questionamentos sobre o registro escrito do discurso oral e íamos construindo e registrando na lousa a produção coletiva. Nesse momento, as crianças acompanhavam o registro do texto na lousa realizado por mim e também faziam o registro em sua folha individual de produção textual como na folha de fichário ou de sulfite preparada para a realização da atividade de escrita.

As produções textuais coletivas e individuais das crianças eram organizadas e arquivadas em “Pasta de Produção Textual” na sequência das datas de escritura. Essa pasta de arquivo desempenhava o papel de portfólio, pois servia de base de análise e acompanhamento do desenvolvimento processual de apropriação e de objetivação da linguagem escrita de cada criança. Mas, nem todas as produções textuais ficavam guardadas nessa “Pasta de Produção Textual” devido à metodologia de produção de escrita com função social, como instrumento de interlocução nas práticas sociais de leitura e escrita, tendo em vista a circulação das produções entre os interlocutores reais das produções textuais das crianças.

Como ressalta Bakhtin “[...] A língua é deduzida da necessidade do homem de auto expressar-se, de objetivar-se. A essência da linguagem nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho se reduz à criação espiritual do indivíduo [...]” (BAKHTIN (2011, p. 270). Daí decorre o uso da língua viva nas práticas de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita no contexto escolar; usá-la como instrumento de interação dialógica entre os sujeitos da ação sociocomunicativa torna-se fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, durante as atividades de produção textual eu ficava à disposição das crianças para atender as solicitações de apoio e intervenção pedagógica, quando necessária. No desempenho do papel de professora, sempre motivava verbalmente as crianças com incentivos de valoração humana e acadêmica à realização prazerosa da produção textual, bem como a realização de todas as atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula envolvendo outras áreas de conhecimento. Essa atitude pedagógica encoraja as crianças a vencerem seus desafios, sentirem segurança e superarem seus conflitos psicológicos.

No 1º Ano, o desenvolvimento das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas ocorreram de forma coletiva, pois ainda nesse período da educação escolar as crianças demonstram necessidade ao professor estar à frente das tarefas de estudo. Portanto, as intervenções pedagógicas do professor são fundamentais para conduzir o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança no contexto. Na verdade, nesse ano da escolarização o trabalho com a linguagem escrita acontece por meio do desenvolvimento das

tarefas de estudo coletivas, sendo o professor o parceiro mais experiente no processo de apropriação e de objetivação de conhecimentos.

À medida que ocorre o processo de intervenção pedagógica intencional no processo de aprendizagem das crianças também ocorre o processo de internalização e externalização desses conhecimentos, ou seja, acontece o processo de objetivação que evidencia a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades e das habilidades psicológicas superiores do ser humano.

A partir do 2º Ano, passei a promover a realização das atividades de produção textual e utilizá-las como objeto de reflexão e análise linguística de forma coletiva e individual, ampliando o trabalho linguístico sistematizado no 1º Ano. Dessa forma, elegia uma das produções das crianças para ser objeto de reflexão e análise do aspecto discursivo ou gramatical para direcionar a realização dessa atividade como, por exemplo, a organização discursiva para tornar o discurso escrito compreensível ao interlocutor-leitor, aspectos da segmentação das palavras, pontuação, paragrafação, acentuação, ortografia e concordâncias verbal e nominal, etc.

A exploração dos aspectos linguísticos que elegia e propunha às crianças como objeto de reflexão e análise era desenvolvido a partir da interação dialógica, pois apresentava o texto de referência às crianças que, algumas vezes, já oferecia impresso para facilitar a realização da atividade e também expunha somente na lousa ou projetava com apoio do projetor de multimídia da escola.

Após garantir o contato das crianças, tendo o texto como objeto de reflexão e análise, desempenhava a intervenção pedagógica problematizando as possíveis necessidades de análise a partir do aspecto linguístico eleito para a realização da atividade. Durante esse processo desenvolvíamos atividade reflexão, análise, revisão e reelaboração do texto utilizado como objeto de estudo, resultando na produção da segunda versão textual. Ao final da atividade propunha a realização de análise comparativa entre os dois textos e discutíamos as mudanças ocorridas na segunda versão, tendo em vista perceber as diferenças e a melhoria na qualidade textual após o trabalho de reflexão e análise linguística.

Processo semelhante ocorreu com atividades de reflexão e análise textual com as produções individuais das crianças. Primeiramente, ofertava às crianças atividades que elas poderiam realizar sozinhas, sem necessitar muito das minhas intervenções como, por exemplo, propostas de atividades com desenhos, brinquedos que ficavam sempre nas caixas

no canto da sala, jogos pedagógicos de dominó, quebra-cabeças, atividades de passatempo como caça-palavras, cruzadinhas, sete erros, etc.

Enquanto a maioria das crianças realizava tais atividades eu atendia uma criança por vez para intervir junto ao processo de análise, retornando ao texto de sua autoria na atividade de revisão e reelaboração textual. Essa atividade era desenvolvida por meio da interação dialógica na qual refletíamos sobre os aspectos que necessitavam de intervenção e alteração, resultando na transformação da qualidade textual da primeira versão do texto durante a reelaboração da segunda.

No 2º Ano, a metodologia de trabalho ainda prevaleceu dessa forma, porém, no 3º Ano, acrescentei o processo de revisão individual, na qual atendia individualmente a criança e, juntos, realizávamos o trabalho de reflexão e análise linguística. O diferencial foi que nesse ano eu não acompanhava a reelaboração textual da criança, apenas sinalizava os aspectos a serem revisados e a criança voltava para sua carteira e realizava sozinha essa atividade, atenta aos aspectos sinalizados por mim na reflexão e análise dialógica anteriormente desenvolvida com a minha intervenção.

Essa proposta tinha por finalidade modelar situação de aprendizagem para que a criança pudesse, futuramente, desenvolver suas capacidades e habilidades individuais para apropriar-se do processo de produção, revisão e reelaboração textual individual atingindo o conhecimento dos elementos linguísticos. Para atingir essa finalidade, também solicitava às crianças a troca de textos entre elas para a realização de revisão textual. As crianças se colocavam no papel de professor e corrigiam os textos uns dos outros. Durante a realização dessa atividade percebia que as crianças gostavam dessa atividade, pois demonstravam prazer em procurar e encontrar os erros linguísticos e gramaticais nas produções dos colegas e dialogavam entre elas divulgando a quantidade de erros encontrados.

O desenvolvimento das atividades de produção, revisão e reelaboração coletiva e individual de textos com as crianças sob a minha mediação dialógica constituiu-se como metodologia de trabalho pedagógico para garantir às crianças o processo de ensino e de aprendizagem da língua materna por meio de sua atuação como sujeito ativo na atividade de aprendizagem, tendo em vista contribuir para a formação das funções psíquicas superiores responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem escrita e do pensamento conceitual.

Nessa perspectiva, a metodologia de trabalho pedagógico de atividade de produção e revisão textual individual e coletiva durante a realização da atividade de estudo (DAVÍDOV, 1988) tornou-se a base teórico-metodológica de desenvolvimento do processo de produção do

conteúdo da construção do jornal como estratégia teórico-metodológica essencial ao processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita com as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O processo de construção coletiva do jornal como atividade de estudo concretizou-se a partir do desenvolvimento de produção coletiva de diferentes gêneros do discurso para compor o suporte jornal, predominando em sua maioria, o gênero jornalístico. Durante o desenvolvimento da atividade de estudo construímos ao todo 6 edições do jornal que teve seu nome eleito em votação pelas crianças e foi intitulado como “Jornal da Criança Leitora e Produtora de Textos”. Na sequência, apresento o processo de construção histórica de cada uma das edições do jornal como processo de geração e análise dos dados da presente investigação.

a) O processo de construção da 1ª Edição do Jornal

A 1ª edição do jornal resultou do trabalho de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita desenvolvido, coletivamente, durante o primeiro semestre do ano de 2014. As produções textuais foram contextualizadas a partir da problematização e discussão dos acontecimentos ocorridos no espaço escolar e da realização das atividades coletivas mediadas por mim como professora.

As condições históricas e concretas de vivências das crianças (contexto de investigação) foram propiciadas a partir de situações de problematização e contextualização de conteúdos significativos em relação ao processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita, na perspectiva da produção dos enunciados discursivos, tendo em vista o desenvolvimento do processo de interação estabelecida entre os sujeitos da atividade sociocomunicativa. (BAKHTIN, 2010).

A proposta de ensino e de aprendizagem da língua materna apresentada por Faria (1991, 2001) coaduna-se com a concepção de linguagem (oral e escrita) defendida por Bakhtin (2010) como enunciação discursiva, constituída na relação dialógica entre os sujeitos da atividade sociocomunicativa, materializada em enunciados concretos de diferentes gêneros do discurso.

Bakhtin (2010) considera que em cada campo da atividade humana há tipos específicos de produção de enunciados discursivos, isto é, cada esfera social de uso da língua produz *tipos relativamente estáveis* de enunciação denominados *gêneros do discurso*. Nesse

sentido, há uma diversidade de gêneros do discurso (oral e escrito) existente na sociedade, fruto das relações histórico-sociais da atividade humana.

A diversidade de gêneros discursivos existentes na formação de enunciados é classificada em categorias como gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos). Os gêneros primários se constituem na relação dialógica da comunicação oral de interação entre os sujeitos concretos na vida cotidiana, e os gêneros secundários se constituem na esfera da organização humana sob a mediação da atividade da linguagem escrita.

Os gêneros primários (orais) do discurso contribuem no processo de formação e incorporação do discurso escrito, na constituição do gênero secundário do discurso secundário, pois existe uma relação intrínseca entre os gêneros do discurso primários e secundários na constituição de enunciados orais e escritos, reconhecidos como objeto e produtos de estudos linguísticos da língua materna na educação escolar.

De acordo com Bakhtin (2010), os enunciados do discurso são constituídos por três elementos articulados entre si, a saber: conteúdo temático, estilo de linguagem e a construção composicional do enunciado que, independente do gênero do discurso, auxiliam no processo de compreensão e análise sobre a origem dos enunciados. O estilo linguístico é um dos elementos de formação do enunciado discursivo e que expressa a individualidade do sujeito na relação sociocomunicativa.

Nessa perspectiva, o jornal passa a ser visto como instrumento de mediação pedagógica entre a escola e a sociedade, fonte primária de informação e formação do cidadão para o exercício da cidadania, formação geral do estudante de modo ampliar a cultura e desenvolver as capacidades intelectuais, bem como favorecer o processo de apropriação da norma padrão da língua escrita, servindo de referência na atividade de análise linguística das produções textuais. A esse respeito, Faria (1991) ressalta a sugestão do trabalho com jornal feita aos professores a ser desenvolvido nas atividades de Língua Portuguesa com a finalidade de associarem a leitura e a escrita em um mesmo trabalho intermediado pela relação dialética. Dessa forma:

O jornal se prestaria a esse fim, pois partindo da leitura, poderíamos chegar à redação de textos jornalísticos e de jornais escolares, numa atividade prática da língua, pragmática, sem a interferência direta do treinamento gramatical ou da sistematização da língua. (FARIA, 1991, p. 12).

O trabalho com o jornal como instrumento didático-pedagógico propicia e contextualiza a produção de enunciados discursivos de forma coletiva e individual. A

produção individual possibilita a expressão do estilo de linguagem do indivíduo que explicita a personalidade escritora do autor-produtor dos gêneros do discurso. A construção do jornal favoreceu a produção de enunciados discursivos pelas crianças, revelando os diferentes estilos linguísticos individuais por meio da produção textual.

Nesse sentido, a primeira produção textual coletiva para compor o conjunto de conteúdos temáticos da 1ª edição do jornal, em junho de 2014, caracterizou-se pelo gênero notícia de jornal sobre a cultura brasileira da festa popular “carnaval”. Iniciamos a discussão problematizando sobre os conhecimentos das crianças sobre a temática do carnaval, ou seja, realizando uma “roda de conversa” a partir dos questionamentos: *O que vocês sabem sobre o carnaval? O que é o carnaval? Quando acontece? Onde e por quê? Vocês já participaram da festa do carnaval?*

As crianças participaram da discussão, expressando seus conhecimentos como “*O carnaval é uma festa na rua, já vi na televisão.*” (M.V. S. – 6 anos), “*Ah, o carnaval é uma festa na rua, do povo brasileiro*” (K.A.P. – 6 anos), “*Essa festa acontece sempre no começo do ano, em fevereiro.*” (A.L.M.S. – 6 anos), “*É uma festa pra comemorar a alegria das pessoas.*” (W.V.A.P. – 6 anos). “*A festa do carnaval pode ser na rua ou nos clubes das cidades.*” (M.C.S. – 6 anos). “*Eu já fui no carnaval, foi muito gostoso dançar e pular*” (A.C.G. – 6 anos., “*Não pulo carnaval, sou evangélica*” (L.S.L. – 6 anos), “*Já brinquei baile de carnaval na escola, foi muito legal.*” (L.F.F.B. – 6 anos). “*Eu gosto de pular carnaval*” (E.V.A – 6 anos), “*É divertido pular carnaval.*” (E.M.M. – 6 anos).

A partir das falas das crianças, podemos perceber que elas atuam como sujeitos e tomam conhecimento do que acontece em seu entorno, pois já sabiam sobre a temática e expressaram seus conhecimentos por meio de seus conceitos espontâneos, construídos nas relações histórico-sociais (DAVÍDOV, 1988). A questão cultural e religiosa das famílias é evidenciada pelas crianças, como o caso da educanda L.S.L. que expressou não pular carnaval devido a ser evangélica, evidenciando que os elementos culturais são internalizados pela criança no processo da vivência em sociedade.

Após a realização da “roda de conversa” desenvolvemos atividade de *leitura e questionamento de texto* do gênero informativo sobre a História do Carnaval, servindo de base para discutirmos os conhecimentos científicos e para favorecer a ampliação dos conhecimentos e a construção de conceitos científicos pelas crianças. “[...] O levantamento de dados é fundamental para dar ao aluno as informações necessárias a fim de redigir com segurança [...]” (FARIA 1991, p. 101).

A partir da atividade de leitura e discussão, propusemos às crianças a produção de uma notícia para ser publicada futuramente em nosso jornal. As crianças aceitaram, e iniciamos a produção coletiva do texto narrativo do gênero notícia de jornal, atividade em que desempenhei o papel social de escriba, registrando na lousa o texto oral elaborado pelas crianças.

Conforme Faria (1991), o gênero jornalístico tem por base três tipos clássicos de redação, a saber: narração, descrição e a dissertação. Esses três tipos de redação podem ser encontrados no gênero jornalístico como a *notícia*, a *reportagem*, *reportagem fotográfica* e *legenda*. O gênero notícia pode ser assim definido: “*notícia* é a informação exata e oportuna dos acontecimentos, opiniões e assuntos de todas as categorias que interessam aos leitores; são fatos essenciais de tudo o que aconteceu” (FARIA 1991, p. 102 – grifo da autora).

A *notícia* vem sempre acompanhada do *lide*, ou seja, síntese do assunto, construído pelos elementos essenciais do relato, expresso no *corpo* do texto jornalístico, no primeiro parágrafo, em resposta aos questionamentos: “*quem fez o quê e quando*, seguida das explicações: *como, onde e por quê*”? Essa é uma ordem clássica do *lide*, porém poderá ser alterada de acordo com a importância de cada informação. (FARIA 1991, p. 29).

Em comemoração ao carnaval, festa popular brasileira, realizamos atividade de arte em cada criança pintou sua máscara com tinta guache e, finalizamos o estudo participando do “Baile de Carnaval” proporcionado às crianças em que as famílias autorizaram a participação, tendo em vista o respeito à diversidade religiosa e cultural.

Nossa participação no “Baile de Carnaval” na escola foi registrada com fotos que, depois de selecionadas coletivamente, ilustraram nosso jornal. As fotos foram descritas com a *legenda* que se refere a um “texto breve que acompanha uma ilustração. É uma *frase curta*, enxuta, destinada a indicar ou ampliar a significação daquilo que acompanha” (FARIA 1991, p. 108).

Outro acontecimento da escola foi a comemoração do 9º aniversário da escola no dia 20 de abril de 2014. Ocasão em que desenvolvemos uma reportagem sobre a organização e funcionamento da escola a partir da realização de entrevistas com pais, comunidade escolar, professores, funcionários e direção, tendo em vista pesquisar e colher informações. Conforme Faria (1991, p. 103), a reportagem “constitui o número essencial do jornalismo”, há necessidade de rigor como “cobertura, apuração, seleção dos dados, interpretação e tratamento, dentro de determinadas técnicas e requisitos de articulação do texto jornalístico informativo”.

Problematizamos a proposta de desenvolvermos uma reportagem, tendo em vista entrevistar diferentes pessoas que desempenhavam diferentes funções. Discuti com as crianças a questão das relações de trabalho na escola, elaboramos as questões da entrevista, organizamos grupos para entrevistar as pessoas e fomos a campo em busca das informações necessárias para, juntos, elaborarmos a reportagem. Para FARIA (1991, p. 103) “fazer uma reportagem é dirigir-se a um determinado local para, de volta à redação, relatar ao leitor por meio de palavras e/ou imagens o que se passa ou se passou ali”. Ao voltarmos para sala de aula, discutimos sobre os dados coletados nas entrevistas. As crianças levaram para casa a entrevista para ser aplicada com seus pais e responsáveis. No dia seguinte, continuamos o desenvolvimento do trabalho com a elaboração coletiva do texto de reportagem, como pode ser lido na 1ª edição do jornal, em anexo.

Para finalizarmos as comemorações do 9º aniversário da escola, preparamos uma atividade cultural que apresentamos no pátio no dia 17 de abril, antecipando a festividade, pois dia 20 de abril cairia em um domingo. Preparamos cartazes com desenhos das crianças, simbolizando os presentes para a escola e, também, cantamos a música “Parabéns pra você” e, cada criança escreveu e recitou uma palavra de elogio à escola, a qual ilustrava uma bexiga simbólica, feita por elas com papel colorido. A comemoração do 9º aniversário da escola contou com a visita da ex-diretora que veio prestigiar os trabalhos das crianças em homenagem à escola. A atividade de comemoração foi registrada com fotos que utilizamos para ilustrar o nosso jornal, fotos que foram descritas com as respectivas legendas.

Para comemorarmos o “Dia das Mães”, estudamos o livro “Se as coisas fossem mães” de Sylvia Ortof. Realizamos a proferição conjunta do livro com auxílio do projetor de multimídia. Discutimos sobre a temática abordada no livro, o conteúdo e estilo linguístico em forma de texto poético, refletindo sobre a qualidade da estética literária. Discutidos esses aspectos, no contexto da comemoração ao “Dia das Mães” no mês de maio, propusemos às crianças a produção coletiva de um poema. Dialogamos e elaboramos, coletivamente, o texto poético, utilizando o projetor de multimídia. Ao final, imprimimos e entregamos às crianças cópia da produção poética adaptada “*Se as coisas fossem mães*”.

Nesse contexto, produzimos uma notícia sobre a Festa do Dia das Mães, ilustrando com fotos legendadas; a nossa apresentação cultural da dança “*Rap das Mães*”, da banda Cheiro de Amor; a venda de pastéis e sorteios de prêmios às mães e à comunidade escolar presentes no evento em homenagem ao “Dia das Mães” a todas as mães e comunidade escolar.

Na sequência da produção dos conteúdos textuais para o jornal, registramos a nossa “aula passeio” ao bosque municipal por meio da produção de uma notícia relatando as informações sobre o dia do passeio. As crianças decidiram ilustrar essa notícia com a foto de um macaco sagui que encontramos, pois elas ficaram encantadas com o animal, vendo-o de tão perto.

No mês de maio encerramos o Projeto de “Saúde Bucal” com palestra informativa das dentistas da Unidade Básica de Saúde do bairro da escola. Nesse contexto, elaboramos uma notícia para registrar a visita e as informações apreendidas com a palestra sobre os cuidados com a saúde bucal.

Como estávamos trabalhando com a temática do Meio Ambiente, realizamos atividade de produção de cartazes informativos individuais sobre o tema, os quais foram ilustrados com desenhos feitos pelas crianças representando o ambiente preservado. Nesse contexto, desenvolvemos atividades de *leitura e questionamento de textos* a partir de classificados poéticos de Roseana Murray e, a partir dos classificados dos anúncios publicitários analisados, elaboramos os nossos classificados poéticos relacionados ao tema meio ambiente, com o gênero anúncio publicitário: *Procura-se*, com destaque para o anúncio *Procura-se o Aedes Aegypti*.

Sobre a mesma temática produzimos uma reportagem em homenagem ao Dia Mundial do Meio Ambiente, dia 5 de junho, refletindo sobre a importância da água no Planeta Terra e formas de colaborar com a preservação da água.

Conforme analisados nos jornais, produzimos classificados sobre *Vende-se*, *Oferece-se* e *Precisa-se*. Primeiramente, as crianças levaram para casa a proposta de investigar com as famílias o interesse de vender, comprar, trocar, procurar objetos, animais, carros, etc. As crianças trouxeram as colaborações das famílias e elaboramos os classificados de anúncios publicitários, com conteúdo real.

As crianças demonstravam-se felizes e envolvidas nas atividades de produções textuais em sala da aula, pois toda vez que as estimulavam à produção textual elas perguntavam “*É pro nosso jornal?*”. Com esse envolvimento foi sendo construída uma cultura da escrita e a produção de texto foi tornando-se um desejo e uma necessidade para todas as crianças, pois, primeiramente, elas sentiam o desejo de escrever, ler e participar das atividades de escrita que desenvolvíamos e, com essas vivências, foram gradativamente, avançando na apropriação da linguagem escrita. Mello (2010, p.188), entende “que a história da aquisição da linguagem escrita é a história da formação e do desenvolvimento do desejo de

expressão da criança [...]”. O desejo é o princípio da criação de necessidades ao desenvolvimento da *atividade de estudo*, resalta Davídov (1988).

E, nesse processo de desenvolvimento de atividades de leitura e escrita com função social, chegamos em junho, mês das festas juninas e período da “*Copa do Mundo*” de 2014. Para finalizarmos a construção coletiva da nossa 1ª edição do jornal, problematizamos e realizamos “roda de conversa” sobre a origem na festa junina no Brasil, tendo em vista levantar os conhecimentos das crianças. Então, para aprofundar e promover o desenvolvimento dos conceitos científicos das crianças realizamos atividades de *leitura e questionamento de texto* do gênero informativo sobre a origem da festa, descobrindo que essa cultura chegou ao Brasil com os povos portugueses e simboliza a comemoração da colheita dos alimentos do campo, sendo incorporada historicamente à cultura popular brasileira. Portanto, a festa junina é parte da cultura popular do povo brasileiro. Nesse contexto, sistematizamos essas informações na produção de notícia sobre a festa junina na escola. Para ilustrar a notícia usamos uma foto da nossa dança com a música “*Xote das meninas*”, com a banda “Cheiro de Amor”.

A partir do Editorial, explorado inicialmente na análise do jornal, estimulamos cada criança a produzir individualmente, com auxílio, texto de opinião sobre a festa junina da escola. Todas as crianças produziram o texto de opinião, porém somente alguns foram publicados no jornal, escolhidos por sorteio. Inicialmente, realizamos a atividade de “roda de conversa”, momento em que todas as crianças expressaram verbalmente suas opiniões e, em seguida, registraram com a linguagem escrita.

A linguagem oral e a escrita encontram-se articuladas no processo de ensino e aprendizagem, principalmente na aprendizagem e desenvolvimento das capacidades humanas, dentre elas o pensamento, base da formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. (VYGOTSKI, 1995).

Para finalizarmos a construção da 1ª edição do nosso jornal, realizamos a elaboração da “*Coluna Social*”, pois desenvolvemos em sala uma pesquisa quantitativa sobre os aniversariantes de cada mês do ano para a construção de tabela e gráficos como base de análise dos dados sobre o eixo “tratamento da informação” da área de conhecimento da matemática. Com o resultado, categorização e análise das informações obtidas, resolvemos elaborar uma *coluna social* em nosso jornal, parabenizando as crianças aniversariantes do primeiro semestre do ano de 2014. Conforme Faria (2001, p. 158) a “Coluna” constitui-se por

texto com estilo de escrita mais livre e pessoal, pode ter um título fixo ou rubrica que podem ser encontrados sempre na mesma seção assinada no jornal ou revista.

O processo de construção coletiva da 1ª edição do jornal ocorreu durante todo o primeiro semestre letivo e, após a realização de cada atividade de produção textual, já digitávamos os textos, escolhíamos as fotos, produzíamos as legendas e arquivávamos todo o material construído coletivamente. Desse modo, quando chegamos ao final do processo de construção coletiva, realizamos a revisão e diagramação, discutimos um nome para o nosso jornal, pois durante todo o semestre pensamos sobre um nome ele. Refletimos conjuntamente sobre alguns questionamentos como: (P)⁶ *Quem produziu o jornal?* Elas disseram (C) *“Nós, as crianças!”*, (P) *Então, “Jornal da Criança”*. (P) *Para produzir o jornal precisamos realizar quais atividades?* (C) *“Leitura e escrita de textos!”* (P) *Então, o jornal pode ser chamado de “Jornal da Criança” – Leitora e Produtora de textos?*

As crianças gostaram e concordaram com a proposta do nome para nosso jornal, mas ainda faltava um detalhe, a elaboração coletiva da “manchete” do nosso jornal. Segundo Faria (1991, p. 26) manchete sempre aparece escrita no alto da primeira página do jornal, com letras garrafais, indicando o fato jornalístico de maior importância entre as *notícias* publicadas na *edição* do jornal.

Após discussão sobre a elaboração da manchete do jornal, elegendo o fato jornalístico de maior importância, as crianças decidiram em considerar a notícia sobre a preservação do meio ambiente como a mais importante. Elaboramos, então, a *manchete* do nosso jornal, com o título principal: **“PRESERVE O MEIO AMBIENTE: CUIDE DO PLANETA TERRA”**, notícia publicada na página número 3, da 1ª edição, em junho de 2014. Resolvida essa questão editamos o jornal, imprimimos os exemplares da nossa 1ª edição do *“Jornal da Criança Leitora e Produtora de Textos”*.

Imprimimos a nossa 1ª edição do *“Jornal da Criança Leitora e Produtoras de Textos”*. Era o dia do grande evento: tornar público nosso trabalho! As crianças estavam muito felizes vendo concretizada a ideia da produção do jornal, *objeto e produto de atividade de estudo* que nos orientou na realização das tarefas durante todo o semestre. Cada criança recebeu um exemplar para levar para casa e ler com os pais e responsáveis. Distribuimos aos demais professores, um exemplar para cada turma e, também, para a equipe gestora da escola, ficando exposto um exemplar para leitura dos funcionários na sala dos professores e biblioteca da escola, bem como se integrou ao acervo de leitura disponível às crianças.

⁶ Nessa atividade dialógica a letra (P) corresponde à identificação da Pesquisadora e (C) à criança.

b) Processo de construção da 2ª edição do jornal

A construção da 2ª edição do “Jornal da Criança Leitora e Produtora de Textos” ocorreu durante o 2º semestre, entre os meses de agosto a dezembro de 2014.

Após a construção da 1ª edição do jornal, as crianças demonstraram mais envolvimento, interesse e motivação na realização das atividades de leitura e de produções textuais coletivas e individuais, isto é, nas tarefas de atividade de estudo, objetivando atingir o resultado final – a construção da 2ª edição do “Jornal da Criança Leitora e Produtora de textos”.

O primeiro acontecimento significativo que as crianças vivenciaram no 2º semestre e foram motivadas a ler e escrever foi sobre a comemoração do Dia dos Pais na escola, no mês de agosto de 2014. Reunimo-nos com outras turmas da Profª Lucibel/2ºC e Profª Ana Carolina/2ºD e, juntos, preparamos uma apresentação cultural, na modalidade de Coral com a música “Pai, paizinho” de Ana Persom.

Nesse contexto, realizamos atividades de leitura compartilhada e “roda de conversa” com a letra da música do coral, discutimos sobre as relações familiares, destacando o papel do pai na família, de modo a valorizá-lo. As crianças participaram da discussão expressando suas ideias, relatando sobre os relacionamentos com seus pais e constituição familiar. Ensaíamos a apresentação do Coral e nos preparamos para a festa dos pais. Segundo a opinião do Sujeito (M.V.S.) “*A apresentação foi muito bonita e emocionante*”.

Ao término da festa de homenagem ao “Dia dos Pais”, as crianças foram motivadas a produzirem, coletivamente, uma notícia relatando a festa dos pais na escola, atividade de escrita em que continuei a desempenhar o papel de escriba, pois registrei a produção na lousa e as crianças registraram em suas respectivas folhas de produção textual e ilustramos a notícia com fotos e legendas.

O próximo trabalho foi a realização da atividade de “roda de conversa” em sala sobre o folclore brasileiro; percebi que as crianças admiravam as lendas folclóricas brasileiras. Estimulei a contação das lendas que conheciam, e várias crianças participaram da atividade, apresentando diferentes lendas, porém, a lenda do Saci-Pererê foi a preferida das crianças por caracterizar um menino artilheiro como personagem principal da história. Ao constatar o interesse das crianças pelo Saci-Pererê, motivei a escrita de texto descritivo sobre essa personagem folclórica, com a finalidade de publicarmos em nossa próxima edição do jornal.

As crianças sentiram-se motivadas e produziram textos descritivos sobre o Saci-Pererê. Alguns dos quais podem ser lidos na publicação da 2ª edição do jornal.

A partir da atividade de “roda de conversa” realizada diariamente no início do dia retomei com as crianças a discussão sobre a doença da Dengue. O trabalho com essa temática fazia parte da campanha realizada pela Secretaria Municipal da Saúde em parceria com a Secretaria Municipal da Educação de Marília, portanto, também fazia parte do currículo escolar, bem como das vivências sociais das crianças na sociedade, tendo em vista o desenvolvimento da consciência social dos cuidados com o outro e consigo mesmo.

Problematizei esse assunto na “roda de conversa”, e as crianças demonstraram já conhecer essa temática, pois já havíamos abordado esse assunto na discussão sobre o meio ambiente. Para ampliar ainda mais os conhecimentos científicos das crianças, estimei a realização de leitura de diferentes materiais informativos como cartazes, panfletos, folders, histórias em quadrinhos que sempre estavam disponíveis, pois nesse período do ano letivo, em meados do mês de agosto, muitas crianças já apresentavam avanços no desenvolvimento do domínio das capacidades de leitura e algumas crianças já estavam lendo de forma independente, conforme os níveis de desenvolvimento de escrita constatados em junho de 2014.

A partir do trabalho de mediação cultural da atividade de leitura, estimei a criação da necessidade de produção de texto do gênero reportagem sobre a doença da Dengue. As crianças desenvolveram atividades de pesquisa por meio de leituras direcionadas à busca de informações sobre a Dengue em diferentes materiais, concretizando a proposta de leitura que Foucambert (1994) denomina de “projetos de leitura”, estabelecendo um objetivo que as orientassem nessa atividade, tendo em vista a busca de informação e resposta ao questionamento inicial.

Como resultado do “Projeto de leitura”, incentivei as crianças a produzirem texto informativo do gênero discursivo panfleto sobre a Dengue, objetivando a divulgação para a comunidade escolar como instrumento de conscientização sobre a doença. Depois da produção textual, o panfleto foi impresso e distribuído na escola e aos familiares das crianças. Uma cópia do panfleto informativo foi publicada na 2ª edição do jornal, em dezembro de 2014.

A proposta teórico-metodológica de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita fundamentou-se na concepção de linguagem como instrumento de interação sociocultural, com função social definida nas relações histórico-sociais. Nesse sentido, a criança precisa ser

motivada na escola a apropriar-se da linguagem escrita como instrumento cultural vivo, dinâmico, em movimento de comunicação com o outro, atendendo às necessidades da criança, como ressalta Mello (2010, p. 183-184):

“[...] a escrita registra nosso desejo e necessidade de comunicação e expressão; a vivência de experiências significativas cria necessidades de expressar-se e comunicar-se [...] a escrita precisa se tornar uma necessidade da criança que vive numa sociedade que lê e que escreve”.

Nessa perspectiva, compartilho do princípio de que a escrita consiste em uma atividade vital para o convívio e desenvolvimento do ser humano em sociedade.

No dia 02 de outubro de 2014, houve a exposição do Projeto de Literatura da escola: Entre letras, palavras, cantos e encantos. O nosso projeto de literatura teve como subtítulo temático “Cantigas e parlendas populares”. No 1º ano do Ensino Fundamental, as crianças ainda se interessam pelas cantigas e parlendas, pois esse gênero textual faz parte de sua cultura e torna-se objeto das atividades lúdicas de educação musical na Educação Infantil. As crianças dominam as cantigas e parlendas de memória, facilitando a realização das atividades de leitura e escrita nos anos iniciais da escolarização.

Desde o início do ano letivo de 2014, as crianças se demonstraram envolvidas com a proposta de construção coletiva do jornal, expressando interesse e motivação na participação efetiva do desenvolvimento dessa proposta. Foram estimuladas por mim a realizarem atividades musicais, resultando na gravação de CD de Cantigas Populares, leitura e produção de cantigas e parlendas com a finalidade de construção de “Livro de Cantigas”, atividades artísticas como trabalhos manuais com materiais de sucatas, cartazes ilustrativos, dobradura, pintura com tinta, giz de cera, lápis de cor, recorte/colagem, desenho, modelagem, maquetes, dramatização músico-teatral, como podemos constatar nas fotos da exposição publicadas nessa edição do jornal.

Para a apresentação cultural, as crianças apresentaram a dramatização da cantiga popular “Linda Rosa Juvenil”, pois foi a preferida de todas as crianças. Elas adoraram dramatizar a cantiga, representando as personagens principais como a “Linda Rosa”, “Bruxa Má” e o “Rei” e o próprio cenário de floresta onde aconteceu a história.

A nossa apresentação cultural foi a mais aplaudida pela comunidade presente, sendo tema de notícia em um Jornal da cidade que fazia a cobertura do evento. As crianças ficaram felizes ao se verem no Jornal, foi uma emoção total, fizeram festa na sala de aula quando apresentei o Jornal da cidade com a reportagem da nossa exposição pedagógica. Para registrar

a exposição do Projeto de Literatura da escola, motivei as crianças à produção coletiva da notícia que foi publicada em nosso jornal.

O próximo evento ocorrido na escola foi a comemoração ao “Dia da Criança” realizado durante a semana de 06 a 10 de outubro de 2014. As crianças tiveram uma semana de atividades diversificadas com brinquedos infláveis, bolo recheado, filme com pipoca, sorvete e lanche especial e apresentação cultural do “Projeto Guri” de Marília e do Teatro “Casamento da Dona Baratinha”, apresentado pelos professores da escola.

Todos os acontecimentos favoreceram o envolvimento das crianças em vivências significativas, resultando no interesse e motivação para escrever o texto notícia “Semana da criança na escola” de forma coletiva, e o texto argumentativo de opinião, individualmente.

Registramos também em nosso Jornal a notícia sobre a realização da “I Festa da Pizza na Escola”, promovida pelo Grêmio Estudantil da escola, no dia 8 de novembro de 2014. A notícia foi produzida coletivamente, porém registrada com a participação das crianças na atividade de digitação, utilizando o projetor de multimídia para produção textual, depois ilustrada com fotos e legendas.

Para enriquecer o projeto de Ciências sobre “Alimentação Saudável”, fizemos uma deliciosa salada de frutas, situação em que escrevemos bilhetes para os pais e responsáveis solicitando frutas para fazermos a salada na sala de aula. Os pais colaboraram com nossa atividade, nos enviando as frutas. Para fazermos a salada de frutas entregamos cópia de texto do gênero receita culinária para todas as crianças, realizamos atividade de leitura e questionamento e análise dos elementos linguísticos do texto instrucional.

As crianças participaram ativamente dessa atividade identificando, localizando e compreendendo a função social do texto instrucional injuntivo, bem como os elementos da macroestrutura externa e interna e foi utilizado como fonte de pesquisa para fazer a salada de fruta, na realização da atividade de leitura com base na estratégia de “questionamento de texto”, proposta por Jolibert (1994b). Iniciei a atividade de questionamento de texto realizando apresentação do texto escrito em cartaz de cartolina, bem visível para favorecer a leitura coletiva com as crianças. Na sequência, questionei as crianças quanto ao gênero textual e sua função, direcionando a atenção para identificação e leitura do conteúdo do texto para ir à busca das respostas: *Esse texto é de qual gênero? Para que serve esse texto?* Muitas crianças dialogaram comigo e, aquelas que já dominam as capacidades de leitura, leram e disseram que texto do cartaz era receita, que servia para ensinar a fazer salada de frutas. A partir da relação dialógica mantive a interlocução com as crianças confirmando os conhecimentos apresentados

por elas, esclarecendo e nomeando corretamente o gênero do discurso receita culinária e sua função social e, também, apresentando outros questionamentos referentes à estrutura do texto como a organização do texto instrucional e os nomes das respectivas partes: *Como esse texto está organizado? Quantas e quais são suas partes? O que está escrito em cada uma das partes?* As crianças falaram o que já sabiam, reconhecendo o título como nome da receita, os ingredientes que indicava as frutas da salada e modo de fazer como orientação de como proceder para fazer a receita de salada de frutas.

Ao final dessa atividade concluí a discussão e reflexão por meio da síntese oral dos conhecimentos conceituais apropriados e sistematizados a partir da análise do conteúdo, forma composicional e função social do texto instrucional ressaltando que o texto instrucional visa orientar alguém a fazer alguma coisa, sendo organizado em sua macroestrutura por duas partes: título e corpo do texto, sendo esse último formado por duas partes compostas pelos ingredientes e modo de fazer. A parte dos ingredientes é constituída por itens para registrar os produtos, organizado em formato de uma pequena “lista”, tendo em vista organizar a visualização dos ingredientes ou materiais. O modo de fazer apresenta escrita em forma de pequenos parágrafos que visam apresentar uma breve descrição das ações e procedimentos a serem seguidos pelo sujeito. Nesse gênero do discurso há o predomínio de comandos de ações explicitados pelos verbos no modo imperativo que ordena as ações do sujeito. Essa metodologia de trabalho de leitura e análise textual desenvolvida favorece a reflexão do processo de escrita pela criança e possibilita o desenvolvimento de internalização e formação conceitual, pois a criança compreenderá os conceitos envolvendo os elementos linguísticos que constitui o gênero textual.

A realização coletiva da salada de frutas constituiu-se uma experiência muito significativa para as crianças. Durante a atividade identifiquei uma criança que não conhecia a fruta pera e ficou feliz em conhecer, pois eu apresentava as frutas e, juntas, contávamos todas as frutas que havíamos conseguido por meio da colaboração dos pais. O processo de realização da salada de frutas resultou na produção da notícia “Alimentação saudável: salada de frutas na sala de aula”.

A realização da experiência de germinação do feijão também motivou e envolveu as crianças, pois ao estudarmos as plantas, questionei-as: como nascem as plantas? A maioria respondeu que nascia das sementes e algumas crianças sugeriram desenvolvermos a experiência de “plantar feijões” para comprovar a ideia, experiência que já haviam realizado na Educação Infantil.

Diante dessa manifestação de estudo, acatei o desejo e interesse das crianças em fazer a experiência de plantio do feijão. Então, combinei com elas e todas trouxeram potinhos, sementes e pegamos terra no jardim da escola. As crianças plantaram suas sementes, observando e registrando, diariamente, os resultados do processo de germinação em um “relatório de experiências”. Ao final da experiência, estimei as crianças à produção coletiva de relato de experiência do processo de germinação do feijão, respondendo aos questionamentos: *O que fizemos? O que observamos?* O resultado da produção textual pode ser lido na 2ª edição do jornal.

De acordo com Vigotski (2010), no processo educativo a criança estabelece vínculos com o objeto de estudo, alimenta uma relação socioafetiva fundamental na motivação e atribuição de sentido no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao propor o estudo sobre os classificados convencionais do jornal em sala explorei com as crianças os classificados poéticos a partir do trabalho de leitura e análise do livro *Você Troca?* da autora de livros literários Eva Furnari. As crianças já conheciam os classificados do jornal, sabiam da função social nas práticas de leitura. As crianças gostaram muito de conhecer o livro e se divertiram com as propostas de “trocas”. O livro foi apresentado às crianças por meio do uso do projetor de multimídia, em slides e íamos realizando a proferição e discutindo sobre as possibilidades de trocas.

Envolvidos com a ludicidade proporcionada pelo livro de literatura, as crianças quiseram produzir os classificados do próximo jornal de forma lúdica como tinham estudado a partir do livro “*Você troca?*” da autora Eva Furnari.

Na, sequência, motivei as crianças a produzirem, em duplas, os classificados poéticos. A produção escrita foi realizada com o auxílio do recurso de multimídia da escola levado para sala de aula, onde cada criança era convidada a ser escriba de um dos classificados poéticos produzidos, os quais podem ser lidos na 2ª edição do jornal, na sessão dos “Classificados Poéticos”. Para Faria (2001, p. 158), os “classificados consistem em textos curtos sobre anúncios de oferta ou procura de serviços profissionais, de empregos, compra, venda ou trocas”.

Para fecharmos a produção da 2ª edição do jornal, inserimos as produções dos textos de opinião já produzidos pelas crianças individualmente, organizamos a “Coluna Social” do jornal com as fotos dos aniversariantes do 2º semestre de 2014, avaliamos as notícias e elegemos a mais importante para elaborarmos a manchete do jornal. Após discussão, as crianças decidiram ressaltar as atividades da semana da criança na escola como tema da

escrita da manchete “SEMANA DA CRIANÇA NA ESCOLA: FESTA E BRINCADEIRAS DIVERTIDAS”, referente à notícia publicada na página número 3 da 2ª edição do jornal.

Concluída a construção coletiva da 2ª edição do “Jornal da Criança Leitora e Produtora de Textos”, imprimimos o jornal em sala, pois era previsto o dia das impressões das edições do jornal. Após a impressão do jornal cada criança recebeu e levou seu exemplar para casa. Também distribuimos exemplares do jornal para todas as turmas e equipe gestora da escola, deixamos exemplares disponíveis na biblioteca e sala de professores.

c) O processo de construção da 3ª edição do jornal

A 3ª edição do “Jornal da Criança Leitora e Produtora de textos” resultou do trabalho coletivo de produção textual desenvolvido entre os meses de fevereiro a julho, primeiro semestre do ano letivo de 2015. O processo de sua construção coletiva teve início com a reportagem fotográfica para registrar a “Assembleia geral: a participação da comunidade na gestão escolar”, realizada em fevereiro para a composição dos órgãos colegiados da escola como Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho Fiscal e Conselho Escolar.

Para constituir o Grêmio Estudantil da escola, promovi a eleição, momento em que as crianças vivenciaram, novamente, o exercício da cidadania do direito ao voto, pois já havíamos realizado eleição para eleger o representante e vice- representante de sala. Essas atividades eram parte do Projeto Ética e Cidadania da escola que desenvolvíamos anualmente para envolver as crianças em vivências democráticas significativas no contexto escolar.

Para homenagear o 10º aniversário da escola, propicie a organização de outra atividade cultural e as crianças apresentaram, no pátio da escola, um jogral poético com o nome da escola; também estimei a realização de pesquisas e a produção coletiva de uma reportagem sobre “A história da nossa escola”. Com essa mesma temática, as crianças sentiram a necessidade de produzir um texto de opinião sobre a escola, situação em que tiveram oportunidade de expressar suas ideias e sentimentos em relação à escola. Também foram motivadas por mim a produzirem uma notícia sobre a realização do “Teatro: Show Mosquito na escola”, preparado e apresentado por professores com a colaboração de funcionários da comunidade escolar, com a finalidade de homenagear o 10º aniversário da escola e promover a conscientização de combate ao mosquito transmissor da doença da Dengue.

Ainda com a temática da campanha de Combate à Dengue, as crianças foram estimuladas e orientadas à escrita coletiva de uma reportagem sobre as ações de combate à Dengue na escola, após entrevistarem a Auxiliar de Direção e a Coordenadora da escola para saber como era o trabalho de combate ao mosquito *Aedes Aegypti* na escola. As turmas confeccionaram cartazes informativos que foram afixados nos diferentes estabelecimentos comerciais do bairro pelos integrantes do Grêmio Estudantil, conforme foto publicada na 3ª edição do jornal.

Outra atividade de reportagem teve como tema “As relações de trabalho na escola”. Realizamos “roda de conversa” e discutimos sobre as pessoas que trabalham na escola e suas funções, ressaltando a valorização de cada uma delas, desde o auxiliar de serviços gerais ao gestor da escola. Depois, estimei as crianças a desenvolvermos uma entrevista com os diferentes trabalhadores sobre as relações de trabalho na escola. Elegemos uma criança para ser o “secretário” e registrar as questões da entrevista. Em seguida, formamos grupos que entrevistaram um representante de cada categoria de trabalhador da escola.

A 3ª edição do jornal foi concluída em junho de 2015, com a produção individual dos Classificados “Vende-se” a partir das atividades de leitura e análise dos classificados dos jornais da cidade em “roda de leitura” realizada na sala. Como manchete, as crianças elegeram o aniversário da escola como tema principal “DIA 20 DE ABRIL A EMEFEI. CHICO XAVIER COMPLETA 10 ANOS DE SUCESSO”, referente à notícia publicada na página número 2, da 3ª edição do jornal, homenageando os 10 anos da escola.

A 3ª edição do “Jornal da Criança leitora e Produtora de Textos” foi impressa e entregue aos “editores”, distribuídos na escola e comunidade, e cada criança levou seus exemplares para casa. As crianças internalizaram a construção do jornal como atividade parte do processo de ensino e de aprendizagem da educação escolar na perspectiva da linguagem escrita, ou seja, o jornal passou a fazer parte das práticas de leitura, produção e análise linguística como estratégia didático-pedagógica.

d) O processo de construção da 4ª edição do jornal

A construção da 4ª edição do jornal resultou das atividades de leitura e produções coletivas realizadas no segundo semestre letivo, entre os meses de agosto a dezembro de 2015. No mês de agosto retomei com as crianças a discussão sobre o Folclore brasileiro,

propiciando a realização de atividade de leitura, escrita, “roda de conversas”, dramatizações, modelagem, desenhos, dobraduras e pinturas com diferentes técnicas, etc.

Como produção de material jornalístico sobre essa temática, motivei as crianças a produzirem a escrita da lenda preferida por elas, que continuou sendo sobre o “Saci Pererê”; a reportagem sobre o conceito de Folclore, bem como a descrição e ilustração de alguns personagens. As crianças foram motivadas a produzir um conto com o “Saci Pererê” com base nos elementos do Esquema Quinário (MILLER, 1998) estudado nos questionamentos de textos narrativos escritos do gênero contos clássicos para ser publicado no jornal, a saber: situação inicial, evento perturbador, ações das personagens, ação finalizadora e situação final.

O Grêmio Estudantil promoveu, no mês de outubro de 2015, a II Festa da Pizza e contou com a participação de algumas crianças da nossa turma para a organização do evento. Esse evento que resultou na produção textual do gênero notícia, ilustrado com foto e legenda. Em outubro, houve a realização da I Feira de Ciências com o tema geral “Olhares para o conhecimento”, na qual cada turma desenvolveu um subtema e a turma do 2ºAno-C, estudou sobre “Os recursos naturais e suas transformações”. Desde o início do ano letivo motivei as crianças a desenvolverem investigações científicas sobre a temática por meio da problematização e contextualização do tema de trabalho de modo a despertar nas crianças desejos e necessidades de estudos. Com essa proposta as crianças estudaram os recursos naturais como solo, ar, água e luz solar por meio de realização de pesquisa com base nas atividades de leitura, análise e produção coletiva de textos informativos científicos como, por exemplo, “*Onde encontramos água no Planeta Terra?*”, experimentos investigativos sobre “O ar ocupa espaço?” e atividades recreativas utilizando a água como fonte de ludicidade. As produções coletivas foram reportagem fotográfica da “*Atividade de investigação: o ar ocupa espaço?*”, elaboração coletiva de notícia sobre a atividade recreativa “Gincana na escola” e a realização da “I Feira de Ciências na Escola”, ilustrada com foto e legenda.

No mês de outubro houve comemoração na “Semana da Criança” com atividades que as crianças foram motivadas por mim a registrar com produção da reportagem fotográfica sobre a participação das crianças nos brinquedos infláveis, partilha do bolo das crianças no pátio da escola, festa para comemorarmos o Dia das Crianças (12/10) e o Dia do Professor (15/10). Nesse contexto, motivei a escrita de textos de opinião das crianças sobre a “Semana da Criança” na escola, momento em que fizeram uso da funcionalidade social da escrita para registrar e expressar suas opiniões sobre as atividades realizadas durante a comemoração

desse evento, como pode ser constatado pelos leitores-interlocutores na produção textual “Opinião da Criança”, da 4ª edição do jornal.

A partir da 4ª edição do jornal organizei com as crianças uma sessão de “Arte, Cultura e Educação” para a publicação de atividades culturais realizadas. Então, no final do mês de novembro escrevemos coletivamente um convite para a mãe de uma criança ir à nossa escola tocar violino. Então, a mãe da criança atendeu nosso convite e foi em nossa sala levando um violino; ela e, também, o filho tocaram algumas músicas para os colegas da sala. As crianças demonstraram felicidade e curiosidade com a apresentação musical do amigo tocando violino. A curiosidade maior das crianças foi em pegar e tentar tocar o violino por ter 101 anos de existência, conforme informação da mãe que proporcionou o contato das crianças com o violino, deixando-as ainda mais felizes. Após a visita e apresentação musical do amigo em sala, estimei as crianças a produzirem uma notícia de jornal para registrar o acontecimento, a qual ficou denominada “Música clássica na sala de aula”.

Nessa sessão publicamos também a realização de atividades de arte literária com o uso do recurso da “Caixa de contação de história” a partir da história preferida pelas crianças. No caso, as crianças adoraram e elegeram como preferida a caixa de história “*O caso da lagarta que tomou chá de sumiço*”, escrita pelo autor Milton Célio de Oliveira Filho, ilustrado pelo André Neves que conta, de forma lúdica, o processo de transformação da lagarta em uma linda borboleta.

Como havíamos trabalhado os elementos linguísticos da estrutura interna do gênero discursivo contos clássicos por meio das atividades de leitura, produção e revisão coletiva e individual, motivei as crianças à produção coletiva de um conto de autoria, envolvendo as personagens dos contos clássicos estudados. Desse modo, as crianças produziram coletivamente, utilizando o projetor de multimídia em sala, o conto clássico “*A chegada do lobo mau na floresta*”. O processo de escrita com o uso do recurso de multimídia se deu com o computador e aparelho de projeto de multimídia, pois a tela já permanecia fixa sobre a lousa, era necessário apenas abaixá-la para ser usada quando necessário. Instalados corretamente os equipamentos, organizei a dinâmica da produção textual iniciando com a atividade de reconto do conto escolhido para escrever coletivamente. Após o reconto do conto, as crianças iniciaram a produção escrita utilizando o recurso Word para digitar de texto que era, primeiramente, produzido oralmente mediante discussão coletiva e, em seguida, registrado no computador que projetava na tela para que todas as crianças pudessem acompanhar e supervisionar, controlar e avaliar a produção coletiva.

As crianças soltaram a imaginação durante o processo de criação do conto, envolvendo elementos da realidade de vida deles como os elementos da narrativa de ficção, pois produziram o conto clássico “Os três porquinhos”, substituindo os materiais de construção das casas “*palha, madeira e tijolos*” por “*vidro, ferro, pedra, alumínio e tijolos*”. A articulação entre a arte literária e o processo de escrita como instrumento cultural concreto favorece o desenvolvimento da criatividade e imaginação da criança. (VIGOTSKII, 2012).

Para finalizarmos a elaboração coletiva dos textos jornalísticos, as crianças foram motivadas a produzir os Classificados para o jornal a partir dos anúncios de “Procura-se” e “Vende-se”. Após a elaboração coletiva da 4ª edição do “Jornal da Criança Leitora e Produtora de Textos”, revisamos os textos de diferentes gêneros discursivos que compõem o jornal, fizemos a diagramação e elegemos a manchete “SEMANA DA CRIANÇA NA ESCOLA: DIVERSÃO, BRINCADEIRAS E MUITA EMOÇÃO”, referente à notícia publicada na página número 2, da 4ª edição do jornal, em seguida, imprimimos, divulgamos na escola e cada criança levou seu exemplar para casa como nas edições anteriores.

e) O processo de construção da 5ª edição do jornal

As produções textuais do gênero jornalístico que constituíram a 5ª edição do jornal foram realizadas também mediante os registros dos acontecimentos histórico-sociais da escola. Um dos primeiros acontecimentos significativos ocorridos na escola no início do ano letivo de 2016 foi, novamente, a “Assembleia Escolar”, reunião geral da equipe gestora e pedagógica da escola com a comunidade escolar, funcionários, pais e responsáveis das crianças para eleger os integrantes dos órgãos colegiados que auxiliam a equipe gestora na organização e administração da escola durante o referido ano letivo.

No mesmo dia da Assembleia Escolar realizamos a “Primeira reunião de pais e mestres com a participação das crianças”. Durante a reunião de Pais e Mestres, reafirmamos o nosso compromisso político-pedagógico de “Educação para o Desenvolvimento Humano”, com a participação ativa das crianças. Essas atividades resultaram na elaboração coletiva de texto de notícias de jornal, as quais foram publicadas na 5ª edição do jornal acompanhadas das respectivas fotos e legendas.

Ainda em fevereiro de 2016, participamos, novamente, da Campanha “Todos Contra a Dengue”, realizando “rodas de conversa”, leitura, questionamento e produção de textos informativos do gênero panfleto, cartazes, folders, tendo em vista garantir a constante

conscientização das crianças sobre o combate ao mosquito *Aedes Aegypti*, transmissor da doença da Dengue.

Para encerrar o período da Campanha “Todos Contra a Dengue” participamos de um Ato de Mobilização na escola, evento que a comunidade escolar foi convidada e realizamos momento de reflexão no espaço externo da escola por meio de apresentação teatral e paródias contra o mosquito, exposição de cartazes e distribuição de panfletos informativos. Para registrar a mobilização, primeiramente, realizamos “roda de conversa”, e propus a produção coletiva de uma nota sobre a Campanha “Todos Contra a Dengue”, ilustrada com foto e legenda. As crianças participaram da atividade de mobilização, demonstrando felicidade pela participação de seus familiares e aprenderam ainda mais sobre como combater o *Aedes Aegypti*.

Comemoramos o 11º aniversário da escola no dia 20 de abril de 2016 e, para homenageá-la, houve apresentação de peça teatral *Escola@amigos.com*, organizada pela equipe de professores e funcionários da escola, momento em que representamos as diferentes personagens dos contos de fadas, situação que atuei como a “Fada do Bem”. A comunidade escolar foi convidada e participou da homenagem prestigiando a apresentação teatral da equipe escolar. Nesse contexto, produzimos notícia de jornal, registramos a mensagem final do teatro “*Escola é lugar de educar, brincar, fazer amigos e aprender a ser feliz*” e ilustramos com foto e legenda.

No mês de maio, tivemos a Semana “*Sorria Marília*” e, no contexto do Projeto “*Saúde Bucal na Escola*”, realizamos diferentes atividades como “roda de conversa”, leitura e questionamento de texto informativo sobre higiene bucal. Para encerrar as atividades recebemos a visita das profissionais da saúde bucal da Unidade Básica de Saúde dos bairros Jardim Cavallari e Jardim Flamingo que nos apresentaram palestra sobre higiene bucal com utilização de recursos ilustrativos e cartazes informativos. Ao final, produzimos notícia sobre a visita das dentistas e publicamos texto informativo sobre a pesquisa realizada intitulada “*Você sabia que...*” As crianças ficaram surpresas com a descoberta das quantidades de dentes que temos na boca quando criança e na vida adulta, bem como em saber os nomes e as funções de cada um dos dentes do ser humano.

Para comemorar a Páscoa, motivei as crianças a pesquisarem com as mães e avós a receita de “Bombom de leite em pó” e várias trouxeram diferentes receitas, as quais foram utilizadas para realização de atividades de leitura e questionamento de texto, análise linguística e produção de texto instrucional do gênero receita culinária. Com a receita de

Bombom de leite em pó em mãos, motivei as crianças para fazermos a receita. Providenciamos os ingredientes e os utensílios necessários e distribuímos às crianças organizadas em grupos, apresentamos a receita na lousa para lermos e seguirmos o modo de preparo.

O resultado da receita não deu muito certo, pois as crianças estavam eufóricas e colocaram muito leite de coco passando do ponto de fazer as bolinhas de bombom. Mas, isso não interferiu na alegria das crianças, pois acabaram comendo o bombom de leite em pó com colherinha. Foi uma festa! Ao final, motivei-as à produção coletiva da notícia sobre essa experiência, registrando o processo da receita com fotos e legenda. Atividades desse tipo favorecem a construção de sentido e significação para as crianças, pois acompanham o processo de forma consciente até o produto final da atividade, proporcionando prazer na realização da atividade. (LEONTIEV, 1978).

Como resultado da reunião de pais e mestres realizada no início do ano letivo, solicitei, na ocasião, a produção de texto de opinião das crianças sobre a participação na reunião com as famílias. As produções foram publicadas na 5ª edição do jornal, na sessão “Opinião da Criança”, expressando as diferentes opiniões das crianças, sujeitos ativos no processo educativo escolar.

Na sessão “*Arte, Cultura e Educação*” instiguei a produção coletiva da notícia sobre a Festa Junina da escola, realizada no dia 11 de junho de 2016. Também publicamos a reportagem fotográfica sobre atividade de pintura com tinta guache e a publicação da fábula preferida das crianças ao longo do 1º semestre “A cigarra e formiga”, texto adaptado pela autora Ruth Rocha, situação em que propicie a criação de desejos e necessidades nas crianças à produção escrita de “Livro de Fábulas”.

Para encerramos a construção coletiva da 5ª edição do jornal incentivei as crianças a produzir, individualmente, classificados sobre “Procura-se”, “Vende-se” e “Troca-se”. As crianças não demonstraram dificuldades na produção escrita, pois já conheciam e haviam produzido anúncio publicitário, despertando a imaginação e criatividade.

Ao final do processo de construção coletiva do jornal, elegemos a manchete “PROFESSORES APRESENTAM PEÇA TEATRAL NA ESCOLA”, sobre a notícia publicada na página número 2, da 5ª edição do jornal, valorizando a apresentação teatral dos professores na escola, que demonstrou ser um evento cultural significativo para comunidade escolar. Assim como nas edições anteriores, imprimimos os exemplares do jornal, cada

criança recebeu o seu exemplar, distribuimos aos leitores da escola e arquivamos no acervo da sala de aula, disponível para consulta e leitura diária pelas crianças.

f) O processo de construção da 6ª edição do jornal

Ao final da construção coletiva da 6ª edição do jornal concluímos o desenvolvimento inicial da proposta de atividade de estudo, finalizando, portanto, o processo de construção coletiva do “Jornal da Criança Leitora e Produtora de Textos”. A construção coletiva da 6ª edição do jornal resultou do trabalho teórico-metodológico desenvolvido entre os meses de agosto a dezembro, ou seja, durante o período do 2º semestre do ano letivo de 2016.

No mês de agosto realizamos na escola a I Festa da Família em substituição às comemorações do “Dia das Mães” e “Dia dos Pais”, pois a sociedade contemporânea vem sendo constituída de forma diversificada, ou seja, vivemos em meio à diversidade histórico-cultural.

As atividades da I Festa da Família na escola teve como programação o acolhimento das pessoas convidadas como os pais e comunidade escolar na quadra da escola, realização de ginástica aeróbica musical e, ao final, uma caminhada ecológica e plantio de mudas de ipê na praçinha ao lado da escola. Cada turma realizou o plantio de uma muda de ipê juntamente com a professora responsável e seus familiares.

A comunidade participou do evento: pois compareceu à escola e ajudou na realização das atividades programadas acompanhando seus filhos, fator importante na vida escolar da criança. A I Festa da Família aconteceu em uma tarde de sábado e, na semana seguinte, motivamos as crianças à produção coletiva de notícia de jornal e reportagem fotográfica com o uso do projetor de multimídia para visualização e escolha das fotos e digitação da escrita da notícia.

Como estávamos desenvolvendo investigação sobre a II Feira Científica: Olhares para o conhecimento, a partir do subtema “Mundo animal”, motivei as crianças à produção de pesquisas sobre as curiosidades da vida animal, com ênfase nos animais marinhos, selvagens e cadeia alimentar. As crianças se envolveram muito na realização dessa proposta de estudo; desenvolvemos pesquisas, fizemos várias descobertas, realizamos atividades de arte como trabalhos manuais utilizando materiais reaproveitáveis, modelagem de animais com massinha, desenhos e pinturas com tintas, criação e montagem de jogos de memória, quebra-cabeça, painéis, cartazes informativos e, também, produzimos coletivamente reportagem sobre as

curiosidades da vida do elefante e reportagem fotográfica sobre as atividades de arte, pois as crianças elegeram essas atividades como as sendo as que mais gostaram de fazer.

A realização da II Feira Científica na escola aconteceu em setembro de 2016 e foi a base da produção de notícia e reportagem fotográfica, conforme publicada na 6ª edição do jornal. A comunidade escolar participou do evento, prestigiou e valorizou nossos trabalhos pedagógicos e científicos.

Ao final do mês de novembro, a escola promoveu e realização de visita ao espaço “Mexa-se”: casa de recreação da Professora Lívia. Nessa ocasião, contextualizei a realização de uma aula passeio com as crianças. Organizamo-nos e fomos de transporte escolar disponibilizado pela escola; as crianças levaram lanche e fizeram piquenique coletivo, demonstrando muita satisfação e alegria em estarem naquele espaço mágico.

As crianças ficaram eufóricas com tantas opções de brinquedos e brincadeiras, pois o Espaço “Mexa-se” é constituído por uma casa grande, com área externa onde há tanque de areia, campo de futebol, árvores frutíferas, casinha de boneca, tecido acrobático, cantinho da fantasia com diversos adereços, etc.. As crianças se divertiram muito nessa tarde de lazer, aprendizagem e de desenvolvimento humano. De volta para escola, propicieei a realização da roda de conversa e solicitei às crianças a produção de notícia, reportagem fotográfica com legendas e escrita de texto de opinião sobre a aula passeio.

Na sessão de “Arte, Cultura e Educação”, publicamos nossas atividades de contação de histórias com a “Caixa de Histórias” com o livro “A zebrinha preocupada” da autora e ilustradora Lúcia Reis que aborda a questão da diversidade. Dentro da “Caixa de História” havia os animais personagens da história: a Zebrinha com listras deitadas e sua amiga Girafa quadriculada que aprenderam a ser felizes aceitando suas diferenças. As crianças foram surpreendidas com os elementos escondidos dentro da caixa de história. Solicitei atividade de reconto e todas as crianças manifestaram interesse em participar. Enquanto isso, os animais de pelúcia passeavam pela sala entre os colos das crianças que demonstravam atos de carinho e afetividade aos animaizinhos.

Nessa mesma sessão publicamos atividade de confecção de massinha de modelagem. O trabalho teve início a partir da minha motivação à produção de massinha de modelar pelas próprias crianças que, prontamente, aceitaram a proposta. Solicitei a realização de pesquisa sobre receita de massinha de modelar e as crianças pesquisaram em casa e utilizaram a internet, pois a tecnologia faz parte do contexto cotidiano que elas “dominam” e adoram os recurso e instrumentos tecnológicos.

Logo surgiram várias receitas: realizamos a leitura e questionamento de texto instrucional e analisamos as semelhanças entre os ingredientes e o modo de preparar, fazendo uso dos conhecimentos sobre a linguística textual. Providenciei os ingredientes para a preparação da massinha coletivamente, favorecendo a participação das crianças. Após a realização da massinha, nós a dividimos e, cada uma das crianças, utilizou-a para brincar, modelando diversos objetos, animais, pessoas, desenvolvendo a imaginação e a fantasia infantil. Registramos essa atividade por meio da reportagem fotográfica e legenda.

Os classificados publicados no jornal resultaram do processo de produção individual de anúncios de “Procura-se” e “Vende-se”. As crianças demonstraram domínio dos elementos linguísticos relacionados à estrutura do gênero anúncio publicitário, e reconhecem a função social e a importância social que ele ocupa no espaço de publicação no suporte de jornal. A apropriação desses conhecimentos pelas crianças resultou das atividades de leitura e análise diária dos jornais da cidade que foram levados para sala de aula como recursos didáticos para promover o processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares em relação à linguagem escrita viva nas práticas de leitura e escrita.

Para finalizarmos o processo de construção coletiva da 6ª edição do jornal, as crianças elegeram como manchete “PASSEIO AO ESPAÇO MEXA-SE”, sobre a notícia publicada na página número 3, pois as crianças adoraram o passeio e todas as atividades lúdicas e recreativas de que participaram naquela tarde. Em seguida, realizamos a revisão geral do jornal, imprimimos e publicamos por meio da distribuição na escola. Cada criança levou seu exemplar para casa com muita alegria e entusiasmo em ver mais uma edição do jornal sendo concluída com a participação ativa durante todo o processo.

Desse modo, a proposta de investigação foi concluída, pois objetivamos construir coletivamente uma edição do “Jornal da Criança Leitora e Produtora de Textos” em cada semestre letivo, do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental como atividade de estudo.

No próximo capítulo, apresento os princípios e pressupostos da atividade de estudo que fundamentam a presente investigação defendendo-a como estratégia teórico-metodológica essencial para promover o processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita pelas crianças no período entre o 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental. Apresento também o processo de análise dos dados gerados a partir das produções textuais durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental a partir da investigação longitudinal do experimento formativo.

CAPÍTULO 2

ATIVIDADE DE ESTUDO E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, apresento os pressupostos teórico-metodológicos da *atividade de estudo* e suas contribuições para promover o processo de apropriação da linguagem escrita ao longo do período do 1º ao 3º Anos do Ensino Fundamental. A atividade de estudo é compreendida e defendida por mim como estratégia teórico-metodológica essencial ao processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fundamentada nos princípios e pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e do Método do Materialismo Histórico-Dialético.

A Teoria Histórico-Cultural, elaborada pelo psicólogo soviético Vigotsky (1896-1934) e seus colaboradores, sustentada nos princípios e nos pressupostos da concepção do método materialismo histórico-dialético (MARX, 1979), concebe o homem como ser histórico-social constituído a partir das relações de interação histórico-cultural estabelecida com a natureza e a sociedade.

A relação de interação entre homem, natureza e sociedade não ocorre de forma direta, mas, mediada pelos instrumentos e signos da cultura que desempenham a função mediadora do homem com o mundo sociocultural e, nesse processo, transforma a si próprio por meio do desenvolvendo de suas características essencialmente humana, como a formação da linguagem, do pensamento e da consciência.

O desenvolvimento das funções psicológicas do homem favorece a formação de suas características essenciais como a linguagem, pensamento, inteligência e personalidade. Dessa forma, os signos culturais aparecem como instrumentos psicológicos que medeiam o próprio pensamento do homem e seu desenvolvimento no contexto das relações socioculturais.

A linguagem se constitui como signo cultural de representação simbólica dos objetos, como instrumentos da linguagem, no desempenho da função de “intercâmbio social” e de “pensamento generalizante” (OLIVEIRA, 2010). Neste sentido, Vygotsky (1999) atribui um papel fundamental à linguagem na constituição das funções mentais superiores, pois mais do que expressar o pensamento, tem a função de organizá-lo e estruturá-lo em contínuo processo de formação e desenvolvimento.

O desenvolvimento da linguagem caracteriza-se como *atividade* humana que desempenha o papel de instrumento de interação sociocultural entre os homens. A categoria de *atividade* tem origem na filosofia marxista e representa “a ideia de atividade humana como base e fundamento de toda a vida humana” (REPKIN, 2003, p. 1), empregada na psicologia pelos psicólogos soviéticos, representantes da Teoria Histórico-Cultural, com a finalidade de analisar e compreender o desenvolvimento dos processos psicológicos especiais do ser humano, responsáveis pelas capacidades do pensamento, linguagem, atenção, memória, imaginação e formação da conduta a partir das condições concretas de vida em sociedade.

A relação entre o homem e seu meio sociocultural constitui-se a base do processo de humanização, pois ao interagir com a natureza e sociedade, o homem desenvolve suas capacidades, habilidades e aptidões responsáveis pela formação da personalidade e da consciência humana (LEONTIEV, 1978) e “o meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 697). O contexto sociocultural constitui-se, historicamente, como base de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

O processo de interação entre o homem e seu meio cultural favorece o desenvolvimento da apropriação da cultura e das propriedades e funções psicológicas superiores, como ressalta Vigotski (2010) na lei genética geral do desenvolvimento humano:

[...] as funções psíquicas da criança, as propriedades superiores específicas do homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como forma de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 699 – tradução nossa).

O princípio do desenvolvimento das propriedades das funções psicológicas do ser humano traz implicações pedagógicas ao processo de educação, pois esta estabelece a função mediadora entre o sujeito e sua cultura histórica a partir da linguagem (oral e escrita) como instrumento complexo de interação sociocultural entre os sujeitos. Desse modo, ao se apropriar da cultura pela mediação da educação, o sujeito histórico age de forma consciente sobre o objeto de conhecimento, desenvolvendo as capacidades e habilidades individuais necessárias à apropriação dos conhecimentos científicos, como instrumentos de transformação de si próprio e da realidade de seu entorno.

A educação fundamentada nos princípios da lei geral do desenvolvimento humano contribui para o processo de humanização dos sujeitos críticos, e a efetivação desse princípio

exige do professor posicionamento político-pedagógico em defesa da criança como sujeito na relação com seu objeto de conhecimento, mediada pelos instrumentos histórico-culturais como fonte de desenvolvimento humano. Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural tem muito a contribuir, pois fundamenta cientificamente o processo educativo na perspectiva do desenvolvimento das máximas capacidades, habilidades e aptidões humanas.

A Teoria Histórico-Cultural propõe a educação desenvolvente como princípio da relação entre apropriação e objetivação da cultura - base de formação do pensamento teórico-científico. A educação escolar tem a responsabilidade de propiciar a elevação dos conceitos espontâneos da criança à formação dos conceitos científicos, na qual o professor constitui-se como sujeito mediador para organizar as situações de ensino e de aprendizagem e atuar no nível de desenvolvimento proximal da criança, conduzindo-a um novo nível de desenvolvimento real atingido pelas funções psíquicas superiores.

A mediação do professor no processo educativo da criança auxilia-a a fazer aquilo que sozinha não seria capaz em um dado momento histórico, orientando-a a fazer de forma independente em um futuro próximo, considerando que o processo de aprendizagem ocorre quando o ensino incide no nível de desenvolvimento proximal. É importante o professor conhecer o processo de desenvolvimento psicológico e as atividades favorecem à formação e desenvolvimento da personalidade e inteligência da criança.

Na educação escolar, o desenvolvimento psicológico da criança é impulsionado pela atividade principal denominada de *atividade de estudo*, a qual direciona o processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos teóricos e científicos. Nessa idade escolar, a criança já é capaz de desenvolver, de forma mais elaborada, as capacidades de atenção voluntária, de compreensão consciente de suas vivências, de estabelecer relações de sentido, de generalizar suas ações em situações cotidianas e de formar conceitos científicos.

Desse modo, compete ao professor planejar, orientar, criar necessidades e motivar as crianças a interagir com seu objeto de conhecimento, ou seja, com o objeto de estudo, tendo como objetivo elevar os conceitos do nível espontâneo para o teórico-científico. Isto é, a atividade de estudo implica nova concepção e organização do trabalho pedagógico que sejam coerentes com a perspectiva da educação desenvolvente que visa ao máximo desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano – formação e desenvolvimento do pensamento em conceitos teóricos. A atividade de estudo constitui-se como estratégia pedagógica essencial para promover o máximo desenvolvimento das capacidades psíquicas das crianças necessárias ao processo de apropriação dos conhecimentos teórico-científicos.

A Teoria Histórico-Cultural concebe a linguagem escrita como elemento cultural complexo, constituído por signos e símbolos externos da cultura humana, utilizada como instrumento de interação entre os sujeitos. Para Vygotski (1995) a linguagem constitui-se no fenômeno mais importante para analisarmos o processo de formação e desenvolvimento da conduta humana.

O desenvolvimento da linguagem pela criança inicia-se desde o nascimento, com os primeiros gestos e balbucios em forma de comunicação emocional com o outro desde o nascimento e, historicamente, constitui-se como elemento cultural complexo representado por signos e símbolos que medeiam a relação de interação entre os sujeitos no mundo.

O ensino e a aprendizagem da linguagem escrita na educação escolar ocorrem durante o processo histórico de desenvolvimento da cultura escrita pela qual passam as crianças antes de chegarem à escola, pois esta já possui experiências cotidianas com o uso instrumental da linguagem escrita nas relações socioculturais ao adentram o espaço de educação escolar. Desse modo, ao chegar à escola a criança apresenta o domínio da linguagem oral como instrumento de comunicação, e essa mesma relação precisa ser desenvolvida e ampliada com a linguagem escrita como objeto e produto do processo de ensino e de aprendizagem.

A concepção de linguagem escrita, como elemento cultural complexo utilizada como instrumento de interação dialógica entre os sujeitos nas relações cotidianas, traz implicações ao ensino e aprendizagem da língua materna na escola, pois ao se apropriar da cultura escrita a criança desenvolve as capacidades, habilidades e aptidões humanas necessárias à formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores como, por exemplo, o pensamento e a consciência.

Vygotski (1995) ao analisar a pré-história do desenvolvimento da escrita a partir da perspectiva histórico-dialética marxista, considerou a linguagem oral e escrita como instrumento de interação sociocomunicativa entre os sujeitos. A linguagem escrita constitui-se instrumento de apropriação dos conhecimentos histórico-culturais, pois é formada por um sistema de representação de segunda ordem, com base nos signos e símbolos culturais. Ao se apropriar dos signos e símbolos culturais, a criança apropria-se, também, da produção cultural e também produz novos conhecimentos incorporando as propriedades gerais dos objetos culturais materiais e não materiais.

Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem escrita pela criança começa muito antes de sua chegada à escola, pois os primeiros gestos do bebê, com o intuito de estabelecer relação interativa com o outro à sua volta como, por exemplo, o balbucio, o choro e os gritos

já são indícios preliminares do desenvolvimento do processo de constituição da linguagem escrita que se caracteriza pela necessidade da criança satisfazer seus anseios e desejos de comunicação como o outro ao seu redor, pois “o gesto é o signo cultural que contém a futura escrita da criança, assim como a semente contém um futuro carvalho. Os gestos são a escrita no ar e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (VIGOTSKI, 1991, p. 121).

A perspectiva do trabalho pedagógico na construção do jornal como objeto e produto da relação dialógica resulta de uma nova concepção de ensino e de aprendizagem da língua materna fundamentada nas práticas sociais da linguagem escrita como enunciação discursiva, materializada nos diferentes gêneros do discurso orais e escritos (BAKHTIN, 2010).

Ao discutir essa temática metodológica não poderia deixar de recorrer aos estudos da enunciação discursiva desenvolvido por Bakhtin (2010; 2011) que define gêneros do discurso como determinados tipos de enunciados discursivos concretos, relativamente estáveis, constituídos historicamente na relação sócio ideológica. A relação de interação linguística estabelecida entre os sujeitos da dialogia acontece sempre com a finalidade de satisfazer necessidades de interação sociolinguística como, por exemplo, relatar, narrar, informar, contar uma história, anunciar, ensinar, reclamar e provocar ações.

Nesse contexto, a subjetividade do sujeito autor do enunciado discursivo pode ser identificada por meio de seu estilo linguístico. No entanto, nem todo gênero do discurso apresenta a capacidade de expressar as características da personalidade e da subjetividade do sujeito na interação dialógica como, por exemplo, o gênero científico que tem por finalidade divulgar resultados de pesquisas científicas. Primeiramente, é o enunciado que determina as características estilísticas e composicionais do gênero do discurso para, depois, a composição e o estilo serem determinados pelo elemento expressivo na relação valorativa e emocional do sujeito com o conteúdo, bem como com o sentido de seu enunciado. Dessa forma:

[...] A relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo. (BAKHTIN, 2011, p. 289).

O sentido do enunciado discursivo resulta das interações sociais estabelecidas entre os sujeitos nas relações dialógicas concretas, da língua viva em funcionamento na dinâmica da cotidianidade. O estilo de escrita do enunciado constitui-se nas vivências e experiências do sujeito como usuário concreto da língua viva manifestada na enunciação do gênero do

discurso que mais expressa sua subjetividade, que define as escolhas dos recursos expressivos, emocionais e valorativos que dão sentido aos enunciados concretos.

Nessa perspectiva, o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita na educação escolar precisa partir do pressuposto de que esta se constitui como enunciação discursiva nas relações de interação dialógica entre os sujeitos na sociedade como sendo língua viva em constante transformação determinada histórica, social e culturalmente. O próprio discurso da criança torna-se objeto e produto de ensino e aprendizagem da língua materna, materializado na produção textual de diferentes gêneros discursivos a partir do contexto das vivências cotidianas. (BAKHTIN, 2011).

De acordo com Geraldi (1997, p. 5) o ensino da língua materna na escola precisa fundamentar-se em um posicionamento político-pedagógico dos professores, isto é, “trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem [...] e o lugar privilegiado, é a interlocução, entendida como espaço de produção da linguagem e de constituição de sujeitos”. O autor defende o ensino da língua materna na educação escolar como contexto privilegiado ao desenvolvimento e utilização da linguagem oral e escrita como instrumento de interlocução dialógica entre os sujeitos a partir do texto como enunciação discursiva. Geraldi (1997, p. 98 – grifo do autor) define o conceito de texto como sendo “o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo para alguém*”, portanto pressupõe uma atividade de interação dialógica entre os sujeitos da ação sociocomunicativa, isto é, entre o escritor/autor e o interlocutor/leitor. O autor ainda afirma que o texto pode ser caracterizado como “uma sequência verbal escrita formando um todo acabado, definido e publicado” (GERALDI, 1997, p. 101).

Nessa perspectiva, para favorecer o processo de desenvolvimento deste trabalho de docência e pesquisa propicie a criação das condições concretas para o desenvolvimento da proposta de ensino e de aprendizagem da língua materna como instrumento de interação dialógica no contexto da educação escolar, tendo por objetivo propiciar a criação de desejos e necessidades de apropriação e objetivação da linguagem escrita pelas crianças a partir do desenvolvimento da construção coletiva do jornal como atividade de estudo, assunto que apresento na discussão a seguir.

2.1- A linguagem escrita no 1º ano: sistematização do processo de ensino e de aprendizagem

A proposta de trabalho didático-pedagógico do 1º Ano do Ensino Fundamental caracteriza-se pela sistematização das estratégias didático-metodológicas direcionadas à apropriação e objetivação dos conhecimentos da linguagem escrita em continuidade ao processo desenvolvido da ludicidade na Educação Infantil.

Durante o 1º Ano da escolarização, a criança ainda encontra-se no período de transição da atividade do brincar, predominante na educação pré-escolar, para a atividade de estudo, característica da educação escolar. Ainda no início dos anos iniciais do Ensino Fundamental a criança apresenta a necessidade de brincar, portanto, ainda há a presença dessa atividade como propulsora de seu desenvolvimento que, gradativamente, transforma em atividade de estudo propriamente dita, mas a necessidade da atividade lúdica perpassa todo o processo de formação e desenvolvimento humano.

Nesse contexto, essa transição torna-se mais tranquila à criança quando realizada de forma agradável, conflitos psíquico-educacionais, em que o professor respeite o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança em cada período de vida. Para isso suas práticas pedagógicas fundamentam-se na realização de atividades lúdicas, recreativas e prazerosas, garantindo o direito da criança à brincadeira e ao ensino significativo.

Desse modo, desde o 1º Ano do Ensino Fundamental propiciei às crianças a realização de diversas e diferentes atividades envolvendo a ludicidade no processo de apropriação da linguagem escrita, conforme será apresentado mais adiante, sobre o processo de construção das edições do jornal, caracterizando-se como condição básica para a iniciação do desenvolvimento da atividade de estudo.

A rotina do trabalho pedagógico com a turma de 1º ano, no ano letivo de 2014, constituía-se com a realização de diferentes técnicas pedagógicas de Freinet (1975) como “roda de conversa” diária, oportunizando momentos de interação dialógica entre os sujeitos da investigação, bem como favorecendo a formação da conduta voluntária da criança na percepção e respeito aos “turnos de fala” entre os sujeitos da relação dialógica.

Ao término da roda de conversa, fazíamos o registro escrito da narrativa oral de uma criança por dia. Nesse momento, desenvolvi uma adaptação da técnica de Freinet denominada de “Jornal mural” e denominei-a como técnica de “Notícia de Jornal”. Nessa atividade desempenhei o papel de escriba, pois, após a realização da atividade de “roda de conversa”, registrava na lousa o discurso oral da criança e ela registrava em uma folha de papel para ser, posteriormente, afixado no cartaz que se encontrava exposto na parede da sala de aula. Diariamente era realizado esse trabalho envolvendo as capacidades de oralidade, de escrita e

de leitura como atividade precursora. Esse trabalho constituiu-se a base para o desenvolvimento da construção coletiva das edições do jornal como produto final da atividade de estudo.

Enquanto eu registrava o texto na lousa, a criança autora do discurso também registrava sua folha de texto e as demais crianças direcionavam a atenção para acompanhar e participar ativamente do processo de reflexão da escrita, pois o registro do discurso oral da criança na lousa ocorria por meio da mediação de interação dialógica por mim estabelecida e incentivando toda turma com a finalidade promover o processo de sistematização do processo de apropriação da linguagem escrita de forma significativa, isto é, com consciência e atribuição de sentido por parte das crianças sobre o conteúdo temático materializado em enunciados de diferentes gêneros do discurso escrito. (BAKHTIN, 2010; 2011).

De acordo com Bakhtin (2010) a linguagem é constituída historicamente por signos culturais que são formados por elementos da unidade dos enunciados discursivos que ganham sentido na relação com os outros signos na dinâmica da enunciação, ou seja, no processo de produção e apropriação da cultura humana. Nessa perspectiva, a palavra caracteriza a materialização física do *signo semiótico* que alimenta a formação e desenvolvimento da consciência do indivíduo na relação dialógica entre os grupos sociais.

[...] Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. (BAKHTIN, 2010, p. 36).

Há uma relação dialética entre lógica da consciência e lógica da comunicação, pois tanto uma como a outra são alimentadas e desenvolvidas pelos signos regidos, também, pela lógica da interação cultural – a linguagem é um instrumento crucial para o desenvolvimento da consciência humana. Daí decorre a fundamentação do princípio teórico-metodológico de ensino e aprendizagem adotado neste trabalho teórico, bem como em minha prática pedagógica, pois o conteúdo dos signos culturais (linguagem) são como alimento para o desenvolvimento da consciência.

Dessa forma, o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita planejado intencionalmente às crianças sustentou-se na perspectiva da linguagem como elemento complexo da cultura materializada na *palavra* como signo ideológico concretizado na forma de enunciados discursivos. Na relação discursiva, a *palavra* desempenha papel instrumental da consciência “[...] É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência *que a*

palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico [...]. (BAKHTIN, 2010, p. 38 – grifo do autor).

É a partir dessa concepção de linguagem que apresento as produções textuais das crianças – sujeitos da investigação - como enunciados discursivos, objetos de análise, na compreensão dos processos de constituição histórica dos fenômenos ideológicos. Neste trabalho, ou seja, no processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita pelas crianças constituíram-se as bases da geração do fenômeno ideológico concretizado nas atividades de leitura, produção, análise e compreensão textual.

Desse modo, apresento o contexto de produção textual e de análise da Proposta número 1: A escrita da cantiga popular “A galinha do Vizinho”, realizada em fevereiro de 2014. O desenvolvimento dessa proposta textual foi apresentado por mim como proposta de construção um livro de “Cantigas populares”, tendo em vista criar necessidades às crianças na realização de atividades de escrita com função social. A realização dessa proposta de escrita textual teve por finalidade ser objeto de análise da investigação do nível real de conhecimento da língua materna já apropriado pelas crianças e, dessa forma, ser também objeto de referência do processo de apropriação dos conhecimentos linguísticos. Essa proposta de produção textual resultou na organização de uma coletânea de cantigas populares produzidas pelas crianças leitoras e produtoras de textos, como denomina Jolibert (1994a).

Ao término da realização da proposta textual, organizei e analisei as produções das crianças de acordo com as categorias de evolução dos níveis de escrita de proposto por Luria (2012) que ressalta os processos de desenvolvimento da pré-história da escrita pelos quais a criança passa durante o percurso de apropriação e de objetivação da linguagem escrita, iniciado muito antes de adentrar à escola, ou seja, desde os primeiros atos de vida.

Em seus estudos, Luria (2012) formulou estágios em que a criança desenvolve as capacidades para escrever, bem como caracterizou os fatores que podiam influenciar no processo evolutivo de passagem de um estágio a outro. Os resultados de seus estudos revelaram que a escrita desempenha uma função cultural, por meio da mediação, com a finalidade de ajudar a criança lembrar-se das ações registradas pelos dos signos como, por exemplo, os desenhos, as letras e palavras.

Os resultados do processo de análises dos níveis de escrita apresentados pelas crianças na realização da Proposta textual número 1 foram sistematizados e apresento-os no quadro abaixo:

Quadro 1: Níveis de escrita das crianças em fevereiro de 2014

NÍVEIS DE ESCRITA	FEVEREIRO
NÍVEL I	0
NÍVEL II	1
NÍVEL III	7
NÍVEL IV	1
NÍVEL V	1

Fonte: Arquivo da autora.

A partir da análise do quadro 1, podemos considerar que a escrita do S1, apresentava as características do Nível II – *Signo primário* ou *signo-estímulo* conforme análise do texto abaixo.

De acordo com Luria (2012), nessa fase as inscrições da criança não são totalmente diferenciadas. No entanto, já apresentam uma relação de funcionalidade com a escrita, pois começam aparecer sinais estáveis por meio da escrita topográfica (desenhos, figuras e imagens) com a função mnemônica – uso dos signos gráficos para registrar conteúdos no auxílio da memória humana. Nessa perspectiva, mesmo os rabiscos inscritos não tendo nenhum significado, sua *posição*, *situação* ou *relação* com outros rabiscos evidenciam aspectos auxiliares à memória.

Produção Textual do S1:

A⁷ athai uedt (A galinha do vizinho)
O Thauthfn (*Bota ovo amarelinho*)
A ahrhuan (*A galinha bota ovo amarelinho*)

O uso das letras ocorre de forma aleatória e, às vezes, ilegível, pois ainda não há conteúdo específico e nem atribuição de sentido ao registro inscrito pela criança, como podemos constatar no texto. O S1 apresenta uma escrita com as características do Nível II, pois as inscrições não são ao todo diferenciadas, mas demonstram relação funcional com a escrita, com sinais relativamente estáveis, utilizando-se de marcas gráficas para registrar o conteúdo do texto recordado. O S1 registrou “*Bota ovo amarelinho*”, constituído por três

⁷ A produção escrita da criança foi digitada, porém respeitou-se a escrita original do texto, ou seja, o nível de apropriação da escrita e os desvios da grafia simbólica convencional.

unidades de sentido, mas apresentou apenas dois registros gráficos “O (1)” “Thauthf (2)”. Há utilização de letras no registro escrito, porém sem significação direta com o conteúdo da escrita, dificultando a leitura, porém a criança conseguiu desvendar o significado do escrito por meio da capacidade mnemônica sobre o registro da primeira parte do corpo do texto. Isto é, na fase inicial do processo de apropriação da escrita a criança se baseia na linguagem oral como referência para o registro escrito do conteúdo do enunciado, faz uso da oralidade como recurso para recordar-se do texto escrito e poder registrá-lo por meio dos signos gráficos – a palavra, por exemplo.

A produção textual do S1 demonstra que o processo de apropriação da escrita encontra-se em pleno desenvolvimento, explicitado pelo seu conhecimento do registro da linguagem escrita e faz uso de letras como signo cultural, sendo tais conhecimentos apropriados nas relações externas da cultura humana. A organização da estrutura do texto em título e corpo do texto, mesmo ainda não dominando a escrita simbólica propriamente dita, expressa, pois, conhecimento sobre a função social da escrita, utilizando-a como signo-estímulo auxiliar da memória. A escrita textual evidencia a preocupação do S1 em atender à solicitação de estabelecer a correspondência do signo escrito com o conteúdo do texto de referência.

O nível de desenvolvimento do processo de apropriação da escrita de S1 representa seus avanços e suas potencialidades, até o momento histórico de apropriação da linguagem escrita, fatores que orientarão o planejamento e intervenção pedagógica da professora.

A linguagem verbal constitui-se a base do desenvolvimento da linguagem gráfica representada pelo desenho que, por sua vez, simboliza as propriedades do objeto conhecido, pois a criança já com 6 (seis) anos não desenha a partir do que vê, mas sim com base no que conhece por meio de suas vivências nas práticas sociais de leitura e escrita. Desse modo, Vygotski (1995) considera o registro gráfico do desenho como sendo o primeiro estágio do desenvolvimento da linguagem escrita. Primeiro, a criança desenha como forma de representação da linguagem verbal, em seguida, a escrita passa a ser a representação do próprio desenho, portanto, a escrita é considerada como uma representação de segunda ordem. O S1 encontra-se em processo de desenvolvimento adequado da apropriação e objetivação da linguagem escrita, apresentando capacidades psíquicas favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento futuro.

As produções textuais dos sujeitos S2 ao S8 apresentam escrita de acordo com o Nível III – *Fase do Signo simbólico*. Conforme Luria (2012), nessa fase a escrita começa a ser

estável, a apresentar significação e sentido mnemônico. Isto é, o signo-estímulo é substituído pelo signo-símbolo e passa a ser representado de forma legível, com o mesmo significado e com uso instrumental. O signo-símbolo expressa aproximação com a escrita, com o significado do signo, e a escrita da criança demonstra preocupação com os aspectos gráficos como direção, composição, tamanho, posição das letras, palavras e frases. Nessa fase ocorre um salto qualitativo no conteúdo e compreensão do significado das palavras, pois os signos começam a ter significado e serem representados por números, formas, tamanho, cores e quantidades.

Produção Textual do S2:

<i>A gano oi czio</i>	<i>(A galinha do vizinho)</i>
<i>Bo ovo aia</i>	<i>(Bota ovo amarelinho)</i>
<i>Amaan</i>	<i>(Amarelinho)</i>
<i>Bo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</i>	<i>(Bota um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez)</i>

A produção textual do S2 revela a aproximação do uso dos signos culturais com a escrita e com o conteúdo do texto. O S2 demonstra domínio da diferenciação entre letras e símbolos numéricos, bem como da extensão das marcas gráficas correspondentes aos segmentos de grafia como, por exemplo, o registro da frase “*A gano oi czio*” para “*A galinha do vizinho*”, pois utiliza letras diferentes para o registro de signo-símbolo diferente. O uso do signo-símbolo se aproxima da escrita simbólica correspondente ao significado cultural do segmento gráfico.

O conceito de palavra é construído nas relações externas, pois a palavra “ovo”, registrado corretamente na escrita do segundo verso, evidencia que S2 já internalizou esse conhecimento por meio da interação cultural e a utilizou em seu texto. O processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita se desenvolve na dinâmica de aprendizagem a partir das relações externas da cultura (interação interpessoal) que propicia a internalização e objetivação na relação individual interna (interação intrapsíquica) resultando no desenvolvimento das capacidades psíquicas da criança.

Arena (2010, p. 176) apresenta uma discussão do processo de construção histórico-social da significação da palavra no processo de (re)construção e ressignificação permanente a partir das relações socioculturais dos sujeitos na dinâmica de uso da palavra na ação dialógica, pois “a evolução da significação é a evolução da essência, por isso mesmo, pouco percebida, mas essa evolução não se encontra em movimento no interior da palavra em relação a ela mesma, mas no interior da enunciação”. A construção e significação da palavra acontecem no

processo concreto da relação de enunciação dialógica nas práticas sociais discursivas de interação com o outro.

Quanto à diferenciação de signo-símbolo, percebemos que S2 utilizou de forma essencial os símbolos numéricos, pois no registro da última frase substituiu o registro gráfico do signo-símbolo representado por letras e números, mantendo o mesmo significado. Isso ocorre quando a criança já compreende o significado das palavras construído no contexto de interação sociocultural.

Da mesma forma, o S2 faz uso de signo-símbolo representado por letras para representar segmentos de grafia simbólica correspondente ao conteúdo do texto a ser produzido. Luria (2012) considera que nesse nível a criança começa a dominar o signo-simbólico da escrita por meio do uso de letras no registro da grafia, porém ainda não demonstra domínio pleno do uso signo simbólico da escrita. Mas, já apresenta compreensão parcial desse processo como podemos evidenciar no registro da grafia correta das vogais em relação às palavras do verso da escrita da cantiga popular, como por exemplo, “*A gano*” início igual, próximo de “*nho*” final da palavra “*galinha*” “*io*”, parecido com “*do*” e “*czio*”, semelhante à escrita convencional “*vizinho*”.

Produção Textual do S3:

<i>A odhm o himao</i>	(<i>A galinha do vizinho</i>)
<i>Amaamnoamh</i>	(<i>Bota ovo amarelinho</i>)
<i>Up1</i>	(<i>Bota um</i>)
<i>An2</i>	(<i>Bota dois</i>)
<i>Mnat3</i>	(<i>Bota três</i>)
<i>M4</i>	(<i>Bota quarto</i>)
<i>M5</i>	(<i>Bota cinco</i>)
<i>M6</i>	(<i>Bota seis</i>)
<i>7</i>	(<i>Bota sete</i>)
<i>8</i>	(<i>Bota oito</i>)
<i>9</i>	(<i>Bota nove</i>)
<i>01</i>	(<i>Bota dez</i>)

O S3 revela o uso do signo-símbolo para registrar seus escritos e demonstra reconhecer a distinção entre letras e números e os utiliza como signo-símbolos para registrar suas ideias na escrita do conteúdo do texto solicitado para produção. Utiliza letras e números conjuntamente no mesmo registro do signo escrito

Em relação à estrutura do texto de referência, S3 demonstra ter internalizado a silhueta (desenho, contorno da estrutura externa do texto), pois registrou a escrita dos primeiros segmentos de grafia com certa quantidade de signo-símbolo correspondente à ideia da

primeira parte do corpo do texto de referência, com a mesma organização espacial. Na sequência da escrita, S3 fez uso de letras e números, finalizando o registro apenas com os números. O S3 apresenta escrita conforme as características da categoria do Nível III, porém, como S2, ainda necessita de apropriar de mais conhecimentos sobre a lógica desse processo como, por exemplo, o uso dos signos gráficos das letras para registro da ideia de quantidade numérica. Isto é, desenvolver capacidades e habilidades psíquicas para registrar conteúdos das vivências internalizados e armazenados na memória, sendo essa uma capacidade psíquica superior fundamental na atividade de escrita.

Diante dessa constatação, passei a ofertar maior atenção e intervenção pedagógica ao S3 durante o desenvolvimento das diferentes tarefas de estudo, especialmente as relacionadas à produção textual. As intervenções pedagógicas se caracterizavam como atividades de reflexão da e na escrita mediada pela linguagem oral no processo de atendimento individual e coletivo de produção de enunciados discursivos, bem como na organização de situações permanentes de leitura de diferentes materiais, gêneros e suportes.

Luria (2012) ressalta que o signo-símbolo começa a adquirir significado quando a criança manifesta o uso dos signos gráficos como recurso gráfico para o registro da escrita como letras, números, cores e formas para designar palavras como unidades de sentido discursivo. Podemos considerar que S3 encontra-se em processo de atribuição de sentido ao signo-símbolo ao fazer uso dos números em substituição à escrita de letras e palavras. A capacidade de atribuição de sentido ao signo-símbolo constitui elemento indicativo do processo de evolução histórica da escrita para o próximo Nível IV.

Produção Textual do S4:

<i>Agoi ciovlo</i>	<i>(A galinha do vizinho)</i>
<i>Oiali</i>	<i>(Bota ovo amarelinho)</i>
<i>Oaul</i>	<i>(Bota ovo amarelinho)</i>
<i>Ovo</i>	<i>(Ovo)</i>
<i>Aie</i>	<i>(Amarelinho)</i>
<i>Btn gco-1</i>	<i>(Bota um)</i>
<i>Btn cli -2</i>	<i>(Bota dois)</i>
<i>Btn iho-3</i>	<i>(Bota três)</i>
<i>Btn oik -4</i>	<i>(Bota quatro)</i>
<i>Btn ukfd</i>	<i>(Bota cinco)</i>
<i>Btn prq-6</i>	<i>(Bota seis)</i>
<i>Btn wvx-7</i>	<i>(Bota sete)</i>
<i>Btn yzi -8</i>	<i>(Bota oito)</i>
<i>Btn iav-9</i>	<i>(Bota nove)</i>
<i>Btn suio-10</i>	<i>(Bota dez)</i>

Em sua produção textual, o S4 demonstra reconhecer a necessidade do uso de *signo-simbólico* para registrar a letra da cantiga existente em sua memória por meio do registro escrito de signos culturais (conteúdo da cantiga popular, signos gráficos), mas evidencia que ainda não percebeu a lógica da escrita no sentido de expressar uma essencial correspondência entre o signo-símbolo como registro do signo escrito e o sentido do conteúdo desejado. Mas, apresenta conhecimento da escrita constituída por signo-símbolo como sendo instrumentos gráficos que são utilizados na atividade de registro da cultura.

O S4 também faz uso de números na substituição da escrita com letras. Esse fato demonstra que sua escrita caracteriza-se com signo-símbolo, próxima da escrita simbólica a ser atingida na fase seguinte. S4 demonstra estabelecer a diferenciação da escrita reconhecendo que para o registro escrito de uma mesma palavra, com mesmo significado, usam-se as mesmas letras, os mesmos signo-símbolos, como podemos constatar no registro da escrita da palavra “*Btn*” com significado cultural “*Bota*”. Logo, para S4 as palavras com significado cultural diferente, registram-se com signo-símbolo diferente, como podemos evidenciar no caso do registro dos nomes dos números, pois não há repetição de letras para registrar a escrita de números diferentes. Cada signo-símbolo tem um significado, portanto, registram-se com signo-símbolo diferentes signos com sentidos também diferentes.

Luria (2012) aponta que o processo de desenvolvimento da escrita pela criança não ocorre de forma linear, pois desde o início da aprendizagem da escrita até o domínio pleno desse elemento cultural complexo há um longo período a ser percorrido no desenvolvimento da pré-história da escrita e, é exatamente esse “percurso” que se torna objeto de interesse de estudo da pesquisa psicológica. Nesse sentido, “[...] é durante esse período de transição, quando a criança ainda não dominou completamente as novas técnicas, mas também não superou a antiga, que emerge um certo número de padrões psicológicos de particular interesse” (LURIA, 2012, p. 180).

Produção Textual do S5:

A galinha do vizinho

<i>Bota 1</i>	<i>(Bota um)</i>
<i>Bota 2</i>	<i>(Bota dois)</i>
<i>Bota 3</i>	<i>(Bota três)</i>
<i>Bota 4</i>	<i>(Bota quatro)</i>
<i>Bota 5</i>	<i>(Bota cinco)</i>
<i>Bota 6</i>	<i>(Bota seis)</i>
<i>Bota 7</i>	<i>(Bota sete)</i>

<i>Bota 8</i>	<i>(Bota oito)</i>
<i>Bota 9</i>	<i>(Bota nove)</i>
<i>Bota 10</i>	<i>(Bota dez)</i>

O S5 demonstra já ter internalizado o signo-símbolo da palavra “*Bota*” em sua memória, isto é, o registro dessa escrita pode ter base na capacidade mnemônica da criança. Em uma primeira vista poderemos dizer que S5 apresenta nível próximo à escrita simbólica, Nível IV, porém, ao analisarmos o primeiro segmento do registro gráfico do verso da cantiga, constatamos que sua escrita se encontra no Nível III categorizado como de signo-símbolo. Também demonstra estar próximo a atingir a escrita simbólica no Nível IV, demonstrando conhecimento parcial da lógica de apropriação da linguagem escrita ao registrar as vogais que compõem a palavra de forma correta em relação à correspondência oralidade e escrita no registro do primeiro verso da cantiga. O S5 expressa uma relação entre os registros escritos e o significado de cada um deles, como “A” “aia” (*galinha*) “o” (*do*) “iio” (*vizinho*), pois ao realizar a leitura de sua escrita soube estabelece a correspondência entre a linguagem oral e a linguagem escrita por meio do uso gráfico do signo-símbolo registrado a partir da utilização dos conhecimentos das vogais que constituem a base de cada sílaba da palavra. O S5 não se lembrou e, portanto, não registrou o segundo verso da letra da cantiga popular constituído pelo verso “*bota ovo amarelinho*”.

S5 substituiu o registro do significado do signo-símbolo com o uso de letras pelo uso de números. Isso revela que compreende o significado cultural, podendo escolher a forma de fazer o registro, pois tem o mesmo significado, tanto na escrita de palavras com uso de letras, como no sentido de quantidade numérica.

O “percurso” histórico de desenvolvimento da apropriação da escrita que a criança percorre demonstra ao professor as diferentes formas de pensamento que opera para promover os mecanismos psíquicos. Nesse processo, considera Luria (2012), a criança apresenta-se como protagonista tanto do processo de apropriação da cultura escrita como, também, desenvolve sua própria lógica de (re)produção da cultura escrita.

As relações externas influenciam no desenvolvimento individual no sentido de propiciar condições para criança ter acesso à cultura escrita, internalizá-la e objetivá-la por meio do uso nas relações sociais como instrumento para resolver seus problemas.

Vygotski (1995) aponta que as relações externas estabelecidas pelos sujeitos influenciam no desenvolvimento das capacidades internas do ser humano, pois o conhecimento cultural é apropriado e internalizado, primeiramente, nas relações interpessoais

para, posteriormente, ser internalizado e objetivado na relação intrapessoal. O processo de transposição dos conhecimentos da esfera social para a esfera individual caracteriza o processo pelo qual ocorrem mudanças qualitativas na psique humana. Daí a importância do “meio” como fonte de aprendizagem e desenvolvimento – humanização, como ressalta Vigotsky (2010) ao abordar a temática da 4ª aula quanto à “questão do meio”.

Nesse sentido, a educação escolar desenvolvente precisa proporcionar aos sujeitos históricos momentos de interação interpessoal como princípio da aprendizagem e desenvolvimento intrapsíquico da criança, principalmente em relação ao processo apropriação da linguagem escrita, lógica que desenvolvemos na constituição desta proposta de docência e pesquisa.

Em sua produção textual S6 demonstra a importância da cultura no uso do registro escrito como instrumento mnemônico como instrumento de auxiliar a memória para recordar fatos e acontecimentos da vida cotidiana.

Produção Textual do S6:

<i>“A galinha do vizinho”.</i>	<i>A galinha do vizinho</i>
<i>A galinha do vizinho</i>	<i>A galinha do vizinho</i>
<i>A galinha do vizinho</i>	
<i>Bt o 1</i>	<i>(Bota um ovo)</i>
<i>Bt o 2</i>	<i>(Bota dois ovos)</i>
<i>Bt o 3</i>	<i>(Bota três ovos)</i>
<i>Bt o 4</i>	<i>(Bota quatro ovos)</i>
<i>Bt o 5</i>	<i>(Bota cinco ovos)</i>
<i>Bt o 6</i>	<i>(Bota seis ovos)</i>
<i>Bt o 7</i>	<i>(Bota sete ovos)</i>
<i>Bt o 8</i>	<i>(Bota oito ovos)</i>
<i>Bt o 9</i>	<i>(Bota nove ovos)</i>
<i>Bt o 10.</i>	<i>(Bota dez ovos)</i>

O S6 fez uso da escrita como instrumento para registrar o conteúdo do texto que recordou em sua memória e expressou, corretamente, a escrita “*A galinha do vizinho*” no título do texto e nos dois versos seguintes. No entanto, a escrita da palavra “*Bota*” com o signo-símbolo “*Bt*” revela a flexibilidade pela qual passa a criança ao longo do desenvolvimento do processo histórico de apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. Podemos notar que o S6 repetiu a escrita do primeiro verso da cantiga “*A galinha do vizinho*” e não se recordou do conteúdo da escrita do segundo verso “*Bota ovo amarelinho*”. Isso pode ser explicável devido à falta de atenção provocada pela situação de

ansiedade das crianças durante o desejo e a necessidade de desenvolver o procedimento de registo escrito da letra da cantiga.

O registo do signo-símbolo aparece na produção textual do S6 em substituição ao uso dos signos de letras, demonstrando sua compreensão do significado cultural e da diferenciação entre signo-símbolo e signo-símbolo numeral. No caso, tanto a escrita com letras como a escrita simbólica com numerais representam o mesmo significado cultural que expressa o sentido de quantidade numérica. Em relação à estrutura textual, o S6 demonstra conhecimentos sobre a existência de duas partes do texto: o título e corpo do texto, pois explicita por meio do registo gráfico desses dois elementos linguísticos que compõem a macroestrutural textual.

Produção Textual do S7:

<i>A gaia oi ivio</i>	<i>(A galinha do vizinho)</i>
<i>Ota o o a maeio</i>	<i>(Bota ovo amarelinho)</i>
<i>Ota o</i>	<i>(Bota um)</i>
<i>Ota dois</i>	<i>(Bota dois)</i>
<i>Ota tec</i>	<i>(Bota três)</i>
<i>Ota ao</i>	<i>(Bota quatro)</i>
<i>Ota io</i>	<i>(Bota cinco)</i>
<i>Ota sce</i>	<i>(Bota seis)</i>
<i>Ota ct</i>	<i>(Bota sete)</i>
<i>Ota oit</i>	<i>(Bota oito)</i>
<i>Ota ov</i>	<i>(Bota nove)</i>
<i>Ota ds</i>	<i>(Bota dez)</i>

O S7 expressa escrita de acordo com o Nível III – *signo-símbolo*. Contudo, explicita qualidade de escrita um pouco mais elaborada, diferenciando-se da escrita das demais crianças analisadas. Podemos considerar que S7, encontra-se no momento histórico de transição entre o Nível III de *signo-símbolo* e Nível IV - *escrita simbólica*, pois começa a apresentar saltos qualitativos de modo a expressar tanto o aumento da extensão dos registros do signo-símbolo como a qualidade da escrita em relação ao conteúdo a ser registrado. O S7 também apresentou progresso na leitura e no reconhecimento funcional da escrita, fator já presente no nível anterior da pré-história da escrita pela criança.

Percebemos maior aproximação dos registros escritos do S7 com a escrita convencional, isto é, com as marcas gráficas que utilizam para representar a escrita do texto demonstrando relação com o conteúdo recordado e registrado pela criança. Isto é, “*gaia*” (*galinha*), “*oi*” (*do*), “*ivio*” (*vizinho*), portanto, há aproximação entre as marcas gráficas e os

significados e sentidos culturais, podendo ser denominados de *signo-símbolo* ou de *escrita simbólica*.

O S7 procura registrar a ideia de quantidade não com números – símbolos numéricos, mas, com letras, reconhecendo-as como *signos culturais funcionais*, ou seja, como signos culturais que servem para registrar ideias, sentimentos, informações, notícias e pensamentos.

Os registros escritos apresentam relação gráfica e significados próximos da cultura externa da escrita convencional. A capacidade de diferenciação dos aspectos referentes à quantidade e qualidade pode ser evidenciada na escrita de S7, quando estabelece a diferenciação entre o significado gráfico do signo-símbolo (qualitativo e quantitativo) de seu significado cultural no registro da quantidade numérica, quando expressa o princípio de que significados diferentes fazem uso de signo-símbolos, também diferentes. Cada quantidade numérica tem um significado e uma escrita que a difere graficamente. Essa descoberta expressa avanço da criança na trajetória histórica de apropriação e objetivação da escrita.

O desenvolvimento histórico de apropriação e (re)produção da escrita pela criança constitui-se em um processo contínuo, com base nas condições socioculturais propiciadas a elas. As experiências com o uso da escrita nas relações de interação cultural favorecem o processo de desenvolvimento da apropriação da cultura escrita e promove a transição do domínio de uma técnica para outra. Nesse contexto, a capacidade de diferenciação entre os signos culturais como instrumentos mnemônicos como as letras, números, desenhos, símbolos, etc., anuncia o processo de evolução dos Níveis de desenvolvimento histórico da linguagem escrita, no caso, evolução do Nível III de escrita *Signo-símbolo* para a o Nível IV de *Escrita simbólica*.

Produção Textual do S8:

<i>A gahaia do vaio</i>	<i>(A galinha do vizinho)</i>
<i>Btoa opo paeio</i>	<i>(Bota ovo amarelinho)</i>
<i>Btoa um</i>	<i>(Bota um)</i>
<i>Btoa dui</i>	<i>(Bota dois)</i>
<i>Btoa te</i>	<i>(Bota Três)</i>
<i>Btoa qp</i>	<i>(Bota quatro)</i>
<i>Btoa io</i>	<i>(Bota cinco)</i>
<i>Btoa ei</i>	<i>(Bota seis)</i>
<i>Btoa eto</i>	<i>(Bota sete)</i>
<i>Btoa oio</i>	<i>(Bota oito)</i>
<i>Btoa ove</i>	<i>(Bota nove)</i>
<i>Btoa esz</i>	<i>(Bota dez)</i>
<i>Btoa nov</i>	<i>(Bota nove)</i>
<i>Btoa des”</i>	<i>(Bota dez)</i>

Também o S8 apresenta estabilidade no uso dos signos gráficos próximos à escrita simbólica, pois caracteriza-se como Nível V- signo-símbolo. A escrita do S8 demonstra o processo de evolução da apropriação da linguagem escrita do registro consciente da relação entre os signos gráficos e a intenção de registrar o conteúdo da escrita, isto é, devido à capacidade da criança atribuir sentido e significado cultural ao seu registro escrito ela reconhece a escrita como instrumento gráfico que auxilia a memória dos conhecimentos culturais que fazem parte do processo de escrita.

Dessa forma, a escrita desempenha um papel sociocultural nas relações sociais como, por exemplo, sua utilização como recurso gráfico para auxiliar a memória na recordação dos acontecimentos e das vivências histórico-culturais como o registro de uma história, um recado, um bilhete, uma receita culinária, etc.

As capacidades de diferenciação entre letras e numeral, sentido cultural e conteúdo do texto escrito já desenvolvidas pela criança tornam-se visíveis na produção textual do S8, pois não há repetição de signos culturais nas marcas gráficas dos diferentes registros escritos.

A ideia de que um determinado signo pode ser registrado do mesmo modo, independente do contexto cultural, instrumentaliza a criança a utilizá-lo, independente da quantidade de vezes que for necessária, registrando sempre da mesma forma. Esse aspecto pode ser destacado na escrita do signo “*Btoa*” por S8 para representar o significado e conteúdo cultural “*Bota*” do signo. No contexto da produção textual da cantiga popular motivada, o signo cultural refere-se à ação da galinha botar ovos.

A esse respeito, ressalta Arena que:

[...] as desconfianças e as preocupações com a precisão de significado indicam as facetas dessa luta diária e permanente com a palavra, mas indicam também a permanente gravidez e o permanente nascimento de significações (ARENA, 2010, p. 177).

O autor revela a relação de incompletude da significação da palavra, pois a concebe como resultante do processo de uso nas práticas socioculturais de dialogia. A palavra encontra-se em permanente estado de gravidez, ou seja, à espera de uma nova significação e construção de sentido discursivo conforme a necessidade da relação comunicativa concreta.

A escrita consiste em instrumento cultural complexo historicamente construído nas relações de interação socioculturais. Desse modo, o texto desempenha duplo papel de ser, ao mesmo tempo, objeto e produto do processo de apropriação e elevação da cultura humana, há uma relação dialética no processo de apropriação e (re)construção da linguagem escrita pela criança.

Novas experiências e novas idéias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem de forma que as palavras tornam-se o principal agente da abstração e da generalização. Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar idéias acerca da realidade. (LEONTIEV, 2012, p. 52).

A citação acima explicita a importância do processo de apropriação da cultura escrita como instrumento cultural construído nas e para as relações humanas e que favorece o desenvolvimento das capacidades humanas, principalmente, as responsáveis pela linguagem oral e escrita. O processo de apropriação e domínio da cultura escrita pelo sujeito promove o desenvolvimento da capacidade e da habilidade de abstração e generalização, base da formação do pensamento conceitual, objeto da educação desenvolvente. Leontiev (1978) já mencionava que a educação transforma e humaniza o sujeito histórico por meio do desenvolvimento do psiquismo no processo de formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A produção Textual do S9:

<i>A galin od viznh</i>	<i>(A galinha do vizinho)</i>
<i>A galinh od vizin</i>	<i>(A galinha do vizinho)</i>
<i>Bot ovo amarlin</i>	<i>(Bota ovo amarelinho)</i>
<i>Bot um</i>	<i>(Bota um)</i>
<i>Bot do</i>	<i>(Bota dois)</i>
<i>Bot tes</i>	<i>(Bota três)</i>
<i>Bot qat</i>	<i>(Bota quatro)</i>
<i>Bot cico</i>	<i>(Bota cinco)</i>
<i>Bot si</i>	<i>(Bota seis)</i>
<i>Bot ste</i>	<i>(Bota sete)</i>
<i>Bot oto</i>	<i>(Bota oito)</i>

O S9 expressa o Nível IV de *escrita simbólica*, demonstrando aproximação com a forma de escrita simbólica convencional. Ao realizar a oralização do escrito, S9 a fez sem maiores dificuldades, demonstrando domínio do conteúdo e do significado cultural dos símbolos escritos.

Quando a criança “começa a diferenciar o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar” (LURIA, 2012, p. 181), aspecto que podemos constatar nos registros gráficos de S9, caracterizando o Nível IV de *Escrita Simbólica*. A criança demonstra ser capaz de “ler” sua própria escrita, evoluindo do nível da imitação mecânica para o nível de instrumento funcional, pois para apresentar uma função específica para a criança, como registro mnemônico do uso de letras, números ou desenhos.

Esse fato evidencia que a relação cultural vivenciada pela criança no contexto escolar contribuiu para o desenvolvimento do processo de apropriação da cultura escrita e, gradativamente, influenciou na formação e desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas necessárias à operacionalização mental com os diferentes signos e símbolos culturais essenciais ao processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita.

Desse modo, podemos perceber que a escrita produzida pelo S9 demonstra determinado nível de desenvolvimento das capacidades e habilidades de abstração mental da representação dos signos e símbolos culturais utilizados no processo de escritura explicitado em sua produção escrita.

A produção textual do S9 expressa as características *da escrita simbólica*, mas já em um nível avançado, pois estrutura a escrita do texto em duas partes, título e corpo do texto formado pelos versos da cantiga. Com essas características, o S9 demonstra estar próximo à mudança qualitativa de uso de um nível de escrita a outro mais elaborado e estabilizado, denominado por *escrita simbólica propriamente dita*. Luria (2012, p. 180) ressalta que o desenvolvimento da escrita não ocorre de forma linear, por meio da evolução e aperfeiçoamento de forma contínua, pois “[...] como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra”. Há a existência de um desenvolvimento processual influenciado pelo contexto histórico-cultural de inserção da criança no universo da cultura.

Nesse sentido, Vygotski (1995) ressalta a necessidade do processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita na educação escolar ser compreendido como elemento vivo para atender às reais necessidades das crianças, isto é, como instrumento cultural complexo necessário à expressão comunicativa, ao registro escrito como auxílio à memória, à apropriação como objeto e produto das relações humanas.

O desenvolvimento da escrita ocorre de forma processual, gradativa com base no domínio de cada uma das técnicas, cujo aprimoramento é marcado pelo processo de transição de uma técnica à outra. Contudo, a dialética desse processo evidencia a possibilidade de demora na transição no desenvolvimento da escrita, pois a criança pode permanecer por mais tempo em determinado nível de escrita até atingir um nível novo e mais avançado, isto é, há um tempo necessário para atingir o domínio pleno de uma técnica e desenvolver condições psicológicas para mudar, qualitativamente, para outro nível mais avançado da linguagem escrita.

Produção Textual do S10:

<i>A galinh do vizi nho</i>	<i>(A galinha do vizinho)</i>
<i>Bota ovo</i>	<i>(Bota ovo)</i>
<i>Bot ovo amarelinho</i>	<i>(Bota ovo amarelinho)</i>
<i>Bot um</i>	<i>(Bota um)</i>
<i>Bot dois</i>	<i>(Bota dois)</i>
<i>Bot três</i>	<i>(Bota três)</i>
<i>Bot quatro</i>	<i>(Bota quatro)</i>
<i>Bot cinco</i>	<i>(Bota cinco)</i>
<i>Bot seis</i>	<i>(Bota seis)</i>
<i>Bot sete</i>	<i>(Bota sete)</i>
<i>Bot oito</i>	<i>(Bota oito)</i>
<i>Bot nove</i>	<i>(Bota nove)</i>
<i>Bot dez</i>	<i>(Bota dez).</i>

Nesse contexto, podemos perceber que o S10 já havia percorrido um logo percurso da trajetória do desenvolvimento da escrita, pois se encontrava no Nível V denominado de categoria de *escrita simbólica propriamente dita*. Nessa fase, a criança expressa a capacidade de atribuição de sentido e significado cultural ao signo simbólico com maior frequência e estabilidade das marcas gráficas consideradas convencionais.

As características da categoria da *escrita simbólica propriamente dita* podem ser constatadas na produção textual do S10, pois demonstra a capacidade e habilidade de operar com conhecimentos abstratos sobre a escrita como instrumento cultural no sentido de fazer uso dos recursos gráficos simbólicos para registrar o conteúdo do texto, preservando o significado do texto como um todo, com base na capacidade de abstração mental garantida pela memória dos signos e símbolos culturais necessários aos registros da escrita convencional.

A escolha do uso de letras como signos e símbolos culturais revela que S10 diferencia as situações em que pode usar os números para representar quantidades numéricas e quando utilizá-los para representar apenas a ideia de quantidade. De acordo com a convenção cultural, o mais adequado é o uso da representação do sentido de quantidade numérica pelo uso de letras, pois a composição do texto concretiza-se pela materialização da representação da *escrita simbólica propriamente dita*. As palavras estão registradas corretamente conforme a escrita convencional; faltando apenas o registro de uma letra “a” no final da palavra “*galinh*” (*galinha*) e ao final da palavra “*Bot*” (*Bota*). Até o S10 atingir esse nível de apropriação e objetivação da linguagem escrita vivenciou experiências significativas nas relações socioculturais do processo educativo, propiciadas pelo entorno.

A produção textual do S10 expressa nível avançado de apropriação e objetivação da cultura escrita, demonstra o uso consciente dos signos e símbolos na representação da escrita, como expressa também marcas de reflexão sobre a estrutura de registro gráfico de palavras consideradas complexas, que exige da criança maior empenho intelectual na atividade de reflexão sobre a composição da escrita, como podemos constatar na tentativa de escrita de palavras mais elaboradas como as “*galinh*” (*galinha*), “*vizi nho*” e “*amarelinho*”. A escrita dos nomes dos números encontra-se culturalmente adequada conforme a categoria do Nível V – *escrita simbólica propriamente dita*, formulada por Luria (2012).

A chegada da criança à escola vem acompanhada de toda sua pré-história do desenvolvimento da escrita. As suas vivências e experiências marcadas pelas brincadeiras, contação de histórias, ludicidade, jogo de faz-de-conta, enfim, contribuem para proporcionar o desenvolvimento do processo de apropriação de novas formas culturais. Quando a criança atinge o nível de escrita simbólica propriamente dita evidencia o resultado do trajeto histórico percorrido de apropriação e acumulação cultural das experiências vivenciadas nas relações histórico-sociais, desde a pré-história da escrita até às novas formas externas de organização da cultura humana.

Vygotski (1995) destaca a importância da atividade da brincadeira de faz-de-conta no processo de desenvolvimento da linguagem escrita, pois, por meio do brinquedo simbólico, os objetos são reconhecidos como signos culturais e passam a substituir a representação, inicial, dos gestos, tornando-se um simbolismo também de segunda ordem.

Nesse sentido, a evolução da escrita passa pelo processo histórico do domínio simbólico da brincadeira de faz-de-conta, pela atividade do desenho e, chega, à concretização da escrita pela criança por meio dos usos de letras e símbolos como signos culturais. Esse processo resulta dos saltos qualitativos apresentados pela psique da criança promovidos pelo desenvolvimento de transição de um tipo de atividade a outra. Esse processo é complexo, e o desenvolvimento dessas capacidades, habilidades e aptidões contribuem para a formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano.

Ao analisar as produções de texto escrito do gênero cantiga popular “*A galinha do vizinho*”, constatei o nível de desenvolvimento real da escrita em fevereiro de 2014 explicitado a partir da proposta de trabalho com a *atividade de estudo*, sendo a intervenção do professora fundamental no processo de apropriação e elevação cultural da criança, pois compete a este profissional desempenhar a relação mediadora entre o sujeito e seu objeto de conhecimento – a linguagem escrita materializada nos diferentes gêneros do discurso.

Apresento na sequência o processo de análise dos dados gerados a partir da realização das produções textuais, tendo em vista evidenciar o processo de apropriação e objetivação da cultura escrita pelas crianças durante o 1º Ano do Ensino fundamental.

A produção de escrita do texto de opinião das crianças sobre a festa junina na escola constituiu-se objeto de estudo utilizado no processo de análise dos dados ao final do mês de junho, encerrando o primeiro semestre do ano letivo de 2014. As crianças produziram vários textos durante este semestre visando à construção coletiva do jornal. No entanto, a produção textual que usei com objeto de análise foi a última do semestre, após o desenvolvimento das tarefas de estudo realizadas durante a construção do jornal. A utilização dessa produção textual foi para analisar e constatar as contribuições dessa estratégia teórico-metodológica no desenvolvimento do processo de apropriação e da objetivação da linguagem de escrita ao longo do semestre letivo.

Criei a necessidade de escrita pelas crianças a partir da Proposta número 2: Escrita de opinião sobre a festa junina da escola, realizada em junho de 2014. Desse modo, analisei os dados gerados a partir das produções textuais do gênero com base nas categorias do método-dialético de desenvolvimento histórico da escrita como instrumento cultural complexo como explicita Luria (2012).

Conforme os resultados atingidos nas análises das produções textuais das crianças como objeto de estudo, sistematizei e apresento-os no quadro abaixo:

Quadro 2: Níveis de escrita das crianças em junho/2014

NÍVEIS DE ESCRITA	JUNHO
NÍVEL I	0
NÍVEL II	0
NÍVEL III	1
NÍVEL IV	6
NÍVEL V	3

Fonte: Arquivo da autora.

O processo de construção do jornal como atividade de estudo resultou do desenvolvimento de muitas tarefas de estudo de acordo como já relatei anteriormente. O resultado do trabalho pedagógico, sistematizado no quadro 2, evidencia as primeiras

contribuições das estratégias teórico-metodológica no processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita pelas crianças.

O trabalho pedagógico foi planejado intencionalmente por mim – professora – em parceria com as crianças, pois toda proposta de tarefa de estudo era apresentada, analisada e decidida coletivamente.

Nesse contexto, ao analisar os resultados dos dados explicitados no quadro acima, constatei que o S1 apresentava na proposta textual número 1, realizada em fevereiro de 2014, escrita no Nível II – *signo primário* ou *signo-estímulo*. O S1 expressava em sua escrita o início do desenvolvimento do processo de diferenciação e reconhecimento da função social da escrita, pois já demonstrava capacidade de diferenciar os signos primários de desenhos, letras e números, bem como reconhecia a escrita como elemento mnemônico, mesmo não dominando a relação entre as marcas gráficas e os significados. O S1 demonstrava utilizar a escrita como signo auxiliar para recordar, ou seja, como signo auxiliar da memória.

Produção Textual do S1:

A hedtagh fhig lhau. M hunji pijk (A festa foi legal. Eu comi pipoca)

Ao final do primeiro semestre letivo, o S1 demonstrava progresso significativo no desenvolvimento da escrita, pois apresentava capacidade para evoluir do Nível II – *signo primário* ou *signo-estímulo* para o Nível III – *signo-símbolo* do processo de desenvolvimento da linguagem escrita a partir de minhas intervenções de análise e reflexão da escrita.

Dessa forma, percebi que a escrita do S1 apresenta relação de diferenciação quantitativa entre as marcas gráficas e a intencionalidade de registro escrito, conforme a expressão do conteúdo. Cada símbolo registrado representa o conteúdo de uma palavra pensada. “A” (A) “hedtagh” (festa) “fhig” (foi) “lhau” (legal). “M” (Eu) “hunji” (comi) “pijk” (pipoca). Luria (2012) ressalta que, nesse nível de escrita, a criança apresenta saltos qualitativos no desenvolvimento psicológico, sendo capaz de reconhecer no *signo* seu significado cultural. É interessante notar que o S1 fez uso da letra “l” para registrar o sentido de “le” e “hau” para registrar o sentido de “gal” – “lhau” = legal. Esse fato demonstra que o S1 usa como referência a oralidade para estabelecer a relação entre o nome da letra com o significado cultural do signo gráfico. O domínio dos conhecimentos dos signos gráficos, no caso nome da letra, influencia no processo de evolução dos níveis de escrita.

Esse fato demonstra que S1, por meio das relações socioculturais, teve acesso ao uso social da cultura escrita e acumulou conhecimentos necessários à *substituição* de uma técnica de escrita por outra. (LURIA, 2012).

A produção textual da proposta número 2 realizada pelas crianças evidencia que os S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S8 apresentaram escritas de acordo com o Nível IV *escrita simbólica*. Apresento a seguir análise das produções dos sujeitos que atingiram esse nível de escrita.

A produção Textual do S2:

<i>A feta juia tav boita. Comi pteu e poka.</i>	<i>(A festa junina estava bonita. Comi pastel e pipoca)</i>
<i>Eu gtei da feta da ecola.</i>	<i>(Eu gostei da festa da escola)</i>

A produção de S2 comprova o processo de evolução da escrita pelo qual vivenciou a criança durante o desenvolvimento da atividade de estudo, pois expressa maior domínio do uso do signo cultural como representação *simbólica da escrita*. Ao ser solicitado a ler sua escrita, o S2 demonstrou capacidade e identificou o significado do signo, relacionando-o ao conteúdo do texto escrito. O S2 não apresenta uma escrita convencional, pois ainda necessita apropriar-se de conhecimentos linguísticos necessários à reflexão sobre a escrita como, por exemplo, conhecimentos de ortografia, tendo em vista atingir o nível da escrita simbólica propriamente dita, em um futuro próximo.

A produção Textual do S3:

<i>A fmanta jnhala</i>	<i>(A festa junina)</i>
<i>Fhu mnhut lehahal Euu anhmuei</i>	<i>(Foi muito legal. Eu amei.)</i>

O S3 demonstra progresso no processo de desenvolvimento da escrita em relação à escrita produzida no início do semestre letivo. Sua produção textual expressa salto qualitativo no desenvolvimento da escrita, fato que resulta da apropriação da cultura externa propiciada pelas relações de interação via linguagem oral e por meio da mediação desenvolvida pela professora, procedimento didático-metodológico que o próprio desenvolvimento requer na relação educativa.

Produção Textual do S4:

<i>A et uina tv bit e aima</i>	<i>(A festa junina estava bonita e animada.)</i>
<i>Eu pqi px e omi blo</i>	<i>(Eu pesquei um peixe e comi bolo.)</i>
<i>Dpos fi daça cm mia tma</i>	<i>(Depois, fui dançar com minha turma.)</i>

O S4 também apresenta evolução em sua escrita, conforme produção textual abaixo. O progresso de S4 no desenvolvimento da escrita demonstra que as condições históricas

influenciam no desenvolvimento das capacidades intelectuais internas da criança, favorecendo a internalização e generalização dos conhecimentos das técnicas de escrita, sendo capazes de provocar a *substituição* de uma técnica por outra em nível mais avançado. (LURIA, 2012).

Produção Textual do S5:

*Na feta junina tina coiza gotza Tina pioka, (Na festa junina tinha coisa gostosa. Tinha pipoca,
mio vede e dose milho verde e doce)
Eu gotei de dasa e da pecá. (Eu gostei da dança e da pesca)*

O S5 demonstra evolução na apropriação da escrita, pois há uma relação visível entre o registro do signo simbólico, o conteúdo e o significado cultural. Ao ser solicitado a ler, o S5 realizou a oralização da escrita e demonstrou consciência em relação à intenção do significado e o registro do signo escrito. Nesse nível, a criança passa a usar a escrita como instrumento funcional, ou seja, a escrita representa função social de auxiliar a memória na recordação dos acontecimentos.

Produção Textual do S6:

*Fo leho poq tv bol pipoca bala e tva bua (Foi legal porque teve bolo, pipoca, bala e estava boa)
Eu gtei da feta jnia. (Eu gostei da festa junina)*

O S6 passou a registrar os signos gráficos de acordo com as características da escrita simbólica, tornando-se capaz de realizar leitura de seus registros demonstrando expressar consciência do significado cultural em relação ao conteúdo da escrita. Abaixo, podemos constatar a escrita do S6 e analisar o avanço em relação ao nível de escrita apresentado no início do processo de sistematização do trabalho.

O S6 expressa a capacidade intelectual para ler e atribuir significado cultural aos signos externos, relacionando o registro gráfico ao conteúdo da *escrita simbólica*.

A atividade de leitura pressupõe do leitor atribuição de sentido ao discurso escrito e, para isso, a criança necessita apropriar-se da linguagem escrita como elemento cultural complexo, constituída pelos signos e símbolos culturais produzidos historicamente pela humanidade, ressalta Foucambert (1994). Ainda que não dominem totalmente a linguagem escrita convencional, as crianças são capazes de realizar atividade de leitura, pois atuam como sujeitos ativos no contexto sociocultural e se apropriam de conhecimentos necessários à compreensão e ressignificação dos signos e símbolos em seu contexto de vida.

Produção Textual de S7:

Eu gotei da feta junina. Tava divertida e lehau. (Eu gostei da festa junina. Estava divertida e legal)

O S7 expressou a apropriação das atividades de escrita com função social, tendo em vista a relação sociocomunicativa entre os sujeitos interlocutores (criança e provável leitor), as situações de diálogo e o reconhecimento da criança como sujeito. Dessa forma, podemos considerar que o desenvolvimento teórico-metodológico da *atividade de estudo* proporcionou o processo de transição entre um nível a outro de substituição das técnicas de escrita na escrita da criança.

A produção textual do S7 demonstra salto qualitativo expressivo na formação psicológica da criança, isto é, na capacidade e habilidade de abstração que requer a construção da linguagem escrita, conforme apresentamos abaixo.

A esse respeito, ressalta Facci (2010, p.141) que “[...] o movimento do abstrato ao concreto, como via fundamental e não única de aprendizagem, supõe a apropriação do particular por meio do geral e permite o vínculo entre teoria e prática [...]”.

Nesse contexto, compete ao professor desempenhar o papel de sujeito mediador, auxiliando a criança no desenvolvimento do processo evolutivo histórico-cultural de aprendizagem e de desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas, fundamentados na relação dialética entre a teoria e a prática de apropriação dos conhecimentos teóricos e científicos, como já apontados por Davidov (1988) como condição essencial para promover a elevação, progressiva, do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico.

A minha atuação pedagógica no nível de desenvolvimento proximal favoreceu o desenvolvimento das capacidades e potencialidades das crianças no processo de aprendizagem e desenvolvimento psicológico da criança, como prevista *a priori*. (VIGOTSKII, 2012).

Quando a criança é considerada como sujeito da aprendizagem, motivada a se expressar oralmente, expondo e defendendo seus pensamentos, podemos dizer que o processo de ensino e de aprendizagem se encontra à frente de seu desenvolvimento real, potencializando a formação das capacidades intelectuais. A esse respeito ressaltou Vigotskii (2012, p. 114) “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. A partir desse pressuposto, o autor considera a aprendizagem como princípio promotor do processo de desenvolvimento humano. No entanto, para haver aprendizagem far-se-á necessário criar as condições histórico-sociais essenciais ao processo de ensino e de aprendizagem no contexto da educação escolar. Nessa perspectiva, a práxis pedagógica apresenta-se como premissa básica da educação desenvolvvente.

Produção Textual de S8:

*A fta juina**(A festa junina)**A fta junna tva mutto buita. Viu meo pai mia
mae e meo imao.**(A festa junina estava muito bonita. Veio meu pai,
minha mãe e meu irmão)**Eu pequei e comi pipka na feta da ecولا.**(Eu pesquei e comi pipoca na festa da escola)*

O S8 apresenta escrita significativa conforme a complexidade da cultura escrita e demonstra consciência em identificar o conteúdo do registro escrito por meio da compreensão da leitura, bem como garante a leitura de sua escrita por outro leitor-interlocutor.

O desenvolvimento da escrita nesse nível pela criança revela o longo caminho já percorrido na história da cultura escrita, formando a consciência necessária para pôr em ação, também formadas nesse percurso, as funções psíquicas superiores no processo de pensamento conceitual, que lhe permitem fazer uso de estratégias epilinguísticas e metalinguísticas para refletir *na* e *sobre* a escrita, atividades indispensáveis no processo de apropriação da língua materna, como ressalta Miller (1998).

Os sujeitos S9 e S10 apresentaram escrita de acordo com o Nível V – *escrita simbólica propriamente dita*.

Produção Textual de S9:

*A festa junina da ecولا foi mutto legal. Eu gotei demais.**(A festa junina da escola foi muito legal.
Eu gostei demais.)*

O S9 já apresentava, em junho de 2014, produção de escrita de acordo com as características do Nível V. Nessa última produção textual apresenta escrita de forma mais clara e compreensiva ao leitor, demonstrando a consciência do significado cultural e do conteúdo do enunciado escrito. Possivelmente, o S9 tenha se apropriado, internalizado e feito uso de novos conhecimentos linguísticos necessários ao aperfeiçoamento da qualidade textual. As condições didático-pedagógicas favoreceram a criança vivências reais de uso da linguagem escrita frente à sociedade como, por exemplo, a escrita de textos com destinatário real, como a construção coletiva do suporte jornal. Conforme a escrita textual abaixo, o S9 apresentou avanço em relação ao Nível IV – *escrita simbólica*, apresentada em fevereiro de 2014.

Depois de atingir o desenvolvimento do Nível V – *escrita simbólica propriamente dita*, a criança fará uso, cada vez mais consciente, das operações psíquicas superiores (uso do pensamento nas atividades de análises e reflexões), objetivando aperfeiçoar e aproximar cada vez mais sua produção escrita às normas convencionais apropriadas e generalizadas com base

nas capacidades de habilidades de leitura e escrita já desenvolvidas nas relações de interação sociocultural.

Produção Textual de S10:

A feta junina tava muito legal. (A festa junina estava muito legal)
Eu comi pasteu e tomei guarna. (Eu comi pastel e tomei guaraná)
A dansa tava divertida. (A dança estava divertida)

Em fevereiro de 2014, S10 também já apresentava produção da escrita no Nível V – *escrita simbólica propriamente dita*. Contudo, como as demais crianças sujeitos da pesquisa, o S10, agora, nessa produção textual, também apresentou avanço referente à qualidade textual na escrita quanto aos aspectos objetivos e compreensivos do conteúdo de sua escrita. A extensão da produção escrita expressa o desenvolvimento psicológico do S10 a ser considerado nesse processo, pois, à medida que a criança passa a dominar o processo de escrita simbólica propriamente dita desenvolve também a autoconfiança e o controle das operações psíquicas utilizadas na reflexão sobre os aspectos linguísticos da linguagem escrita e usa, cada vez mais, dessas capacidades e habilidades no desenvolvimento dessa atividade de forma generalizada para satisfazer suas necessidades de comunicação e interação com o outro.

As condições histórico-sociais de ensino e de aprendizagem essenciais e planejadas intencionalmente pelo professor contribuem para o desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita pela criança e amplia os conhecimentos espontâneos das crianças e favorecem a apropriação do conhecimento teórico-científico de forma ativa e consciente.

O envolvimento e a motivação da criança com o objeto de conhecimento ocorrem por meio da tomada de consciência das ações a serem realizadas para atingir o objetivo almejado inicialmente, sendo o processo uma atividade significativa de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Leontiev (1978) esclarece que a atividade não se caracteriza por qualquer coisa que a criança realiza na educação escolar, mas somente pela *ação* ou *tarefa* que faz sentido a ela, que tenha sentido e significado cultural. Contudo, para uma tarefa fazer sentido para a criança é necessário que estabeleça certa relação entre o motivo e o objetivo relacionado ao resultado que se espera atingir ao final da realização da tarefa, inicialmente planejada. Por seu turno, o motivo surge da necessidade que moveu a realização da *tarefa* ou *ação* pelo sujeito e está

ligado ao *sentido* da atividade que é constituído *na e pela* relação existente entre o *motivo* e o *objetivo* da tarefa de estudo.

Quando a criança tem conhecimento do *objetivo* de sua tarefa de estudo, sente-se *motivada* pela necessidade de atingir o resultado esperado ao final da tarefa, podemos considerar que se encontra em processo de *atividade*, que lhe propicia acesso à cultura humana, e apropriados conhecimentos teórico-científicos e desenvolvem as capacidades, habilidades e aptidões humanas envolvidas em todo processo de realização das tarefas.

Acreditamos que os resultados das análises dos dados gerados pela produção textual sobre o desenvolvimento da linguagem escrita apresentados individualmente pelas crianças, evidenciam a concretização da *atividade de estudo*, pois as crianças foram motivadas a sentirem desejos e necessidades de construir um jornal como suporte para circulação das produções textuais do gênero do discurso jornalístico, ou seja, *a priori* tinham consciência das *tarefas* e do *objetivo* a ser alcançado na construção coletiva do jornal como *produto* final da *atividade de estudo*.

A partir de então, as ações ou tarefas das crianças visavam atingir o resultado final, ou seja, tinham sentido vital para as crianças, estando elas conscientes do *objetivo* e do *motivo* na realização da *tarefa de estudo*, acompanhando todo o percurso de desenvolvimento da *atividade de estudo*. Isso corrobora a afirmação Mello (2000, p. 148) “[...] 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”.

Nessa perspectiva, defendo a ideia de que a construção do jornal como *atividade de estudo* possa apresentar possibilidades de contribuição ao processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse percurso, constatei que no início do desenvolvimento do projeto investigativo de construção coletiva do jornal e com base nos dados gerados pela primeira produção textual, realizada em fevereiro de 2014, as crianças encontravam-se em um determinado nível de escrita, logo, em junho do mesmo ano, avançaram para outros níveis no processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita.

Houve uma progressiva mudança qualitativa no desenvolvimento psicológico das crianças, implicando a transição de um nível a outro de apropriação da linguagem escrita, entre fevereiro a junho de 2014, atingindo o objetivo da intervenção pedagógica nesse processo, ou seja, favorecendo o desenvolvimento dos níveis de linguagem escrita (LURIA, 2012), para que todas as crianças alcancem o Nível V – *escrita simbólica propriamente dita*.

Nesse sentido, considerei os níveis atingidos em junho de 2014, como níveis de desenvolvimento real das crianças, alcançados em determinado período histórico de apropriação e objetivação da linguagem escrita, os quais se tornaram referência no processo didático teórico-metodológico para promover o processo de aprendizagem e desenvolvimento de novas capacidades e potencialidades psíquicas das crianças.

A partir dos resultados alcançados, propiciei as condições para a continuidade ao desenvolvimento dos procedimentos teórico-metodológicos adequados à geração e análise dos dados da pesquisa, constatados a partir da produção textual realizada em dezembro de 2014. Para essa produção, as crianças foram motivadas a produzir texto narrativo do gênero relato de vivência, conforme a Proposta textual número 3: Escrita de relato de vivência “Notícia do dia”.

A proposta de produção textual foi contextualizada a partir da realização da atividade de “roda de conversa”, momento em que todas as crianças foram motivadas a falar sobre suas atividades cotidianas, final de semana ou sobre algum acontecimento marcante de sua vida. As crianças estavam acostumadas com essa atividade e participaram ativamente e, ao final da “roda de conversa”, motivei-as a produzirem um texto relatando suas vivências cotidianas, as quais foram objetos de análise com base nas categorias do desenvolvimento da linguagem escrita elaboradas por Luria (2012).

Conforme o relato do procedimento de construção coletiva do jornal, durante o 2º semestre letivo propiciei a criação de necessidades às crianças ao desenvolvimento de várias propostas de ensino e de pesquisa, situações estas em que motivei as crianças para interagir verbalmente, desenhar, pintar, dançar, cantar dramatizar, encenar, modelar, escrever e ler, pois em todas as atividades participaram desde o início do planejamento, das ações das tarefas de estudo, conscientes dos objetivos até a produção do produto final – construção do jornal.

O envolvimento consciente das crianças como sujeitos ativos na realização das atividades foi fundamental ao processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita, pois a partir da análise das produções textuais produzidas pelas crianças em dezembro de 2014, constatee avanço significativo nos níveis de apropriação em suas escritas ao longo do semestre letivo, como demonstram os resultados das análises das produções textuais das crianças.

Ao final do ano letivo de 2014, após um ano letivo de trabalho com a atividade de estudo como estratégia teórico-metodológica essencial para promover o processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita pelas crianças e a construção apenas de

duas edições do “Jornal da Criança Leitora e Produtora de Textos”, uma em cada semestre do ano de 2014, os resultados do trabalho já vinham sendo evidenciados por meio do processo das análises das produções textuais das crianças.

Nessa perspectiva, as produções textuais realizadas pelas crianças ao final da 2ª edição do jornal, em dezembro de 2014, evidenciaram evolução dos níveis de escrita visivelmente, pois ao analisar os dados gerados a partir da proposta textual número 3, constatei que os sujeitos que, no mês de junho, apresentavam escrita de acordo com o Nível III e IV passaram a apresentar, em dezembro de 2014, o Nível V, atingindo a *escrita simbólica propriamente dita*. Dessa forma os 10 (dez) sujeitos da investigação expressaram processo de evolução histórica da escrita ao atingir o nível V no decurso do primeiro ano letivo de trabalho com a atividade de estudo como estratégia teórico-metodológica essencial para promover o processo de apropriação e da objetivação da linguagem escrita pelas crianças nos anos iniciais do Ensino fundamental.

As produções textuais produzidas pelas crianças ao longo 2º semestre letivo foram organizadas, categorizadas e analisadas e, os resultados atingidos constituíram-se objetos para a sistematização e elaboração do quadro que apresento abaixo:

Quadro 3: Níveis de escrita das crianças em dezembro/2014

NÍVEIS DE ESCRITA	DEZEMBRO
NÍVEL I	0
NÍVEL II	0
NÍVEL III	0
NÍVEL IV	0
NÍVEL V	10

Fonte: Arquivo da autora.

Os dados explicitados no quadro acima evidenciam o nível de escrita atingido pelas crianças ao final da construção coletiva da 2ª edição do jornal. O quadro explicita claramente o progresso evolutivo dos níveis de escrita alcançados pelas crianças no decorrer do desenvolvimento da atividade de estudo, comparativamente ao da 1ª edição do jornal, onde constava que apenas 3 (três) sujeitos haviam atingido o nível de Escrita V – *escrita simbólica propriamente dita*, em junho de 2014. Ao final da 2ª edição do jornal, em dezembro do mesmo ano letivo houve progresso significativo, passando para 10 sujeitos o alcance do nível

de escrita simbólica propriamente dita. Constatamos que 7(sete) sujeitos avançaram dos Níveis III e IV para o Nível V.

Os resultados do processo de evolução dos níveis de apropriação e objetivação da linguagem escrita podem ser constatados nas análises das produções textuais das crianças que apresento na sequência abaixo.

Produção Textual do S1:

Hoje eu comi bolacha e minha vovó foenecaza para ir para igreja e eu fuepocuto da qinensa e foiea vitória qe de uala eeu coteimuto. (Hoje eu comi bolacha e minha vó foi em casa para ir para igreja e eu fui pro culto das crianças e foi a Vitória que deu aula e eu gostei muito)

Hoje de meba a xiti televisão eu a xiti pepa. (Hoje de manhã eu assisti televisão eu assisti Pepa)

O S1 atingiu a última categoria no percurso histórico de desenvolvimento da linguagem escrita (LURIA, 2012) registrando com segurança do conteúdo dos signos da escrita apropriados nas interações culturais. Também apresentou marcas da oralidade e problemas com a segmentação no registro de algumas palavras em seu relato escrito, porém, realizou a oralização de seu texto sem dificuldades, expressando o sentido e o significado do conteúdo global do relato de vivência.

Produção Textual do S2:

Ontem a noite eu fiz um mafucado no meu pé.

O S2 apresentou progresso no desenvolvimento psicológico a partir do domínio da linguagem escrita, pois ao dominar as capacidades e habilidades desenvolveram-se as condições psíquicas à formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores que impulsionam a formação do pensamento em conceitos como a conscientização das tarefas de estudo desenvolvidas a partir do trabalho colaborativo entre as crianças sob minhas intervenções pedagógicas como professora nesse processo de trabalho de ensino e de aprendizagem com base nas relações de interação dialógica como estratégias teórico-metodológica na educação desenvolvimental.

Com base na premissa de que “o único bom ensino é aquele que adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2012, p. 114), cabe ao professor atuar no processo de ensino e de aprendizagem como sujeito mediador cultural na relação de interação entre a criança e o objeto de conhecimento, ou seja, como parceiro mais experiente capaz de interferir

diretamente no nível de desenvolvimento proximal, propiciando mudanças qualitativas na psique da criança por meio da ação colaborativa, auxiliando-a a atingir o nível de desenvolvimento potencial para tornar-se capaz de realizar sozinha aquilo que antes não era possível de imediato. Nesse sentido, o bom ensino incide sobre o nível de desenvolvimento proximal, desenvolvendo novas potencialidades, bem como a formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano.

Produção Textual do S3:

Sábado a Livia foi na minha casa e eu foi na casa da Livia e bricamos de boneca.

O S3 apresenta uma *escrita simbólica propriamente dita*, com qualidade textual de acordo com a escrita simbólica convencional. No entanto, apresenta desvios à norma culta do padrão da Língua Portuguesa em decorrência das marcas da oralidade no processo de escritura possíveis de identificarmos nos registros dos signos gráficos como no caso da segunda vez do registro da palavra “*foi*”. Na primeira vez, o uso da palavra no contexto da enunciação discursiva ocorreu corretamente, mas no contexto da escrita da segunda vez a escrita não foi essencial sendo que a escrita correta seria “*fui*” devido à necessária concordância verbal da relação discursiva de acordo com o padrão da norma culta no processo de escrita simbólica convencional.

Na escrita da palavra “*bricamos*” o desvio ortográfico no registro do signo gráfico demonstra ter ocorrido devido haver uma inversão no uso da letra “*n*”, pois S3 registrou essa letra após o registro escrito da sílaba “*ca*” na composição da palavra, sendo que o registro correto dessa letra seria antes dessa sílaba.

O processo de realização da atividade de escrita envolve uma dinâmica complexa tornando-se necessária a formação de capacidades e mecanismos psíquicos utilizados nas operações metacognitivas durante esse processo.

Produção Textual do S4:

Oje ganei um ferorama du meu vo.

(Hoje ganhei um ferrorama de meu avô)

Ao ser solicitado a realizar leitura do texto, o S4 leu corretamente, estabelecendo correspondência entre a escrita simbólica e o significado do conteúdo cultural, atribuindo sentido discursivo. O processo de apropriação da linguagem escrita deve ter continuidade considerando a necessidade de consolidação e aperfeiçoamento, pois sua escrita ainda não

apresentava condição de qualidade textual adequada de acordo com o padrão da norma culta da escrita simbólica convencional da Língua Portuguesa.

Dessa forma, é possível identificar na escrita de S4 alguns signos gráficos característicos da linguagem oral, denominados de marcas da oralidade presentes nos registros da escrita simbólica e os desvios de grafia à escrita convencional. Esses desvios linguísticos podem ser solucionados com o contínuo acesso da criança ao acervo cultural da leitura e da escrita a partir do trabalho didático-pedagógico planejado intencionalmente com as tarefas de estudo propiciado pelos professores na educação escolar.

O S4 apresenta em sua produção textual uma situação de aprendizagem que os professores podem encontrar no desenvolvimento do processo de apropriação da linguagem escrita das crianças em processo de alfabetização. Situação essa que se caracteriza pelo nível de qualidade da escrita apresentada no processo evolutivo na história da apropriação da linguagem escrita pela criança. Isso acontece em decorrência da dinâmica processual que move a apropriação e a objetivação dos conhecimentos culturais que ocorrem durante o desenvolvimento da formação e transformação das funções psíquicas superiores impulsionados pela internalização individual da cultura.

Produção Textual do S5:

Eu fui na casa do meu primo e brinquei de futebol com ele.

O S5 demonstra, no texto, o domínio pleno da *escrita simbólica propriamente dita* e das operações metacognitivas, pois seu texto apresenta a escrita de palavras “consideradas” complexas como “*primo*” e “*brinquei*” e conhecimentos da norma ortográfica na escrita da palavra “*casa*”, utilizando a letra “S” com som de “Z”, para realizar atividade de análise e reflexão *da e na* escrita. (MILLER, 2003b).

Produção Textual do S6:

Hoje eu comi uva e morango. Esquevi uma cata po (Hoje eu comi uva e morango. Escrevi uma carta para o papai Noel e deixei debaixo da árvore)
papai noel e deixei debaixo da avore.

O S6 também apresenta desenvolvimento significativo no processo de apropriação da linguagem escrita, como explicitada na escrita abaixo.

Ao atingir o Nível V de escrita, a criança começa a intensificar as operações mentais (pensamento) para desenvolver e monitorar o processo de produção escrita com o uso

consciente dos conhecimentos metalinguísticos já apropriados para reflexão do processo de escrita e sobre esse mesmo processo. Mas, mesmo ainda apresentando desvios ortográficos (erros de grafia) na escrita, o S4 garante ao interlocutor/leitor(a) a compreensão do texto escrito (MILLER, 2003a).

Produção Textual do S7:

Hoje de manha eu comi uva. A uva estava docinha e gostosa

O S7 apresentou domínio da escrita simbólica, bem como dos conhecimentos metalinguísticos necessários na realização da atividade de reflexão e de registro dos signos culturais, ou seja, das letras, palavras e outros caracteres utilizados para registrar a escrita convencional como, por exemplo, o uso de letra maiúscula para indicar o início da escrita de um enunciado como a frase e dos registros dos sinais de pontuação, como podemos constatar na produção abaixo:

Os S8, S9 e S10, já haviam atingido o Nível V – *escrita simbólica propriamente dita* em junho de 2014, demonstrando domínio dos conhecimentos linguísticos necessários às atividades de reflexão sobre o processo de escrita e uso dos conhecimentos linguísticos para analisar a própria escrita durante atividade de escritura.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2010, p. 15) “define a língua como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo, a mesmo tempo, de instrumento e material”. Dessa forma, explicita a linguagem como elemento cultural construído nas relações de interação social estabelecidas entre os sujeitos históricos tanto como instrumento de luta (objeto) como produto (material) resultante desse mesmo processo.

Produção Textual do S8:

Hoje eu joguei no celular da minha mãe e era do Ratiou Wheels.

O S8 demonstra domínio pleno dos signos gráficos necessários à escrita simbólica convencional apropriada nas atividades de leitura, de produção, reflexão e análise linguística promovida por minhas intervenções pedagógicas, bem como por meio da interação histórico-cultural da criança em diferentes espaços e tempos de sua constituição como sujeito ativo da aprendizagem. Ao ser questionado sobre o escrito S8 demonstrou em seu discurso oral a compreensão do conteúdo da leitura, bem como apresentou escrita significativa como

exemplo da complexidade das normas da cultura mais elaborada, registrando em seu texto palavras em inglês, todas com sentido e significação cultural.

Produção Textual do S9:

Sábado minha mãe comprou brusa pro meu irmão e não comprou pra mim e pra minha irmã. Só que minha mãe comprou uma sandalha pra mim e para minha irmã pro meu pai e pra meu irmão ela comprou um tênis e um chinelo e pra minha irmã uma sapatilha.

O S9 demonstrou em seu texto escrito conhecimentos linguísticos e uso consciente dos signos gráficos de pontuação, como no caso do sinal de pontuação, ponto final (.), demarcando a sinalização do final de períodos discursivos.

Produção Textual de S10:

Sábado eu fui na casa da Ana Laura e brinquei com a minha irmã e com a minha amiga.

*

O S10 demonstrou aprimoramento na escrita de seu texto apresentando conhecimentos linguísticos sobre a linguagem escrita convencional, apropriada nas relações interpessoais com base no uso da linguagem oral e escrita, como expressa o texto abaixo.

Os resultados das análises dos dados gerados a partir das propostas textuais produzidas durante o primeiro ano de desenvolvimento da proposta de atividade de estudo foram sistematizados e estão apresentados no quadro abaixo, tendo em vista favorecer análise processual da evolução dos níveis de escrita pelas crianças durante o ano letivo de 2014:

Quadro 4: Níveis de escrita das crianças no 1º Ano do Ensino Fundamental letivo de 2014

NÍVEIS DE ESCRITA	FEVEREIRO/2014	JUNHO/2014	DEZEMBRO/2014
NÍVEL I	0	0	0
NÍVEL II	1	0	0
NÍVEL III	6	1	0
NÍVEL IV	2	6	0
NÍVEL V	1	3	10

Fonte: Arquivo da autora.

O quadro acima explicita os resultados da evolução processual dos níveis de escrita atingidos pelas escritas ao longo do desenvolvimento da atividade de estudo como estratégia teórico-metodológica para promover o processo de apropriação da linguagem escrita. Desse modo, os níveis de escrita atingidos pelas crianças são frutos do trabalho pedagógico que

antecederam as produções textuais realizadas após a construção coletiva da 1ª e 2ª edição do “*Jornal da Criança Leitora e Produtora de Textos*”, como as atividades de “Rodas de Conversas” e “Jornal Mural”.

2.2- A linguagem escrita no 2º Ano: consolidação do processo de ensino e de aprendizagem

A proposta de trabalho pedagógico para o 2º ano do Ensino Fundamental caracteriza-se pelo processo de consolidação da escrita na condição de atingir o *domínio pleno*⁸ do sistema de escrita da língua materna. Isto é, toda criança precisa aprender a ler e a escrever com autonomia a linguagem escrita convencional, materializada na escrita de diversos gêneros do discurso.

Na educação desenvolvente a realização de diferentes situações pedagógicas devem ser propostas à criança de forma a sentir necessidade de realizar atividades de escrita por meio do desenvolvimento de produções textuais envolvendo os diferentes gêneros do discurso, intensificando ainda mais o trabalho já sistematizado no ano anterior sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Nessa perspectiva, no ano letivo de 2015 continuei desenvolvendo a proposta de trabalho de docência e pesquisa atuando como professora no acompanhamento das crianças no período entre o 2º e o 3º Ano do Ensino Fundamental. Neste ano letivo as crianças cursavam o 2º ano do Ensino Fundamental e, desde o início do ano letivo, reafirmamos o compromisso inicial de desenvolvimento do projeto investigativo a partir da construção coletiva do jornal como *atividade de estudo*.

Na rotina da sala de aula no 2º ano houve a continuidade do desenvolvimento diário da atividade de “roda de conversa”, já desenvolvida no ano anterior e, acrescida com escrita individual do “Diário”, pois como as crianças já haviam atingido o Nível V – *escrita simbólica propriamente dita* - não mais necessitavam do meu apoio como escriba, já estavam conquistando autonomia acadêmica. Preparei, então, um caderno brochura pequeno com capa e etiqueta de identificação para cada uma das crianças e apresentei a elas a proposta de produção de “Diários” para registrar os acontecimentos, novidades, confidências, etc.

⁸ O nível de domínio pleno da escrita alcançado pela criança refere-se ao objetivo de aprendizagem de acordo com a respectiva idade escolar. O aprendizado da língua materna não se encontra pronto e acabado. Mas, constitui-se em um processo constante de apropriação e de objetivação ao longo da vida do sujeito histórico.

As crianças gostaram e aceitaram a proposta e, todos os dias, após a realização da “roda de conversa” elas registravam seus enunciados relatando suas vivências cotidianas. Os cadernos de “Diário” ficavam em uma estante na sala de aula à disposição das crianças que o pegavam no início da aula, registravam suas narrativas e guardavam novamente ao final do dia ou quando queriam. A escrita do “Diário” passou a ser uma prática diária, conforme a proposta de escrita espontânea desenvolvida por Freinet (1975), tendo em vista favorecer atividade de escrita para registrar as vivências pessoais de forma prazerosa e significativa.

A atividade de escrita do “Diário” favoreceu o uso social da atividade de escrita para registrar os fatos e acontecimentos importantes ocorridos na vida da criança. Desse modo, propiciou o desenvolvimento da oralidade, da escrita e da leitura, pois percebi que sempre as crianças voltavam nas páginas anteriores do “Diário” para ler e relembrar dos seus acontecimentos históricos que foram registrados. A escrita desempenhava seu papel como recurso mnemônico de instrumento auxiliar da memória.

A prática da “Roda de leitura” também continuou sendo desenvolvida e na biblioteca da escola. Em relação ao trabalho com a atividade de leitura, eu propiciava às crianças o desenvolvimento, desde o 1º Ano, da proposta de trabalho de leitura denominado “Amiga Leitora” que consistia em uma boneca negra, de pano que, ludicamente, fantasiei com as crianças tinha o gosto e necessidade de ouvir a história de algum livro de literatura infantil todas as noites, antes de dormir.

Combinado com os pais e responsáveis desde o 1º ano, as crianças, meninas e meninos, levavam a “Amiga Leitora” para casa acompanhada com um livro de sua escolha para realizar a leitura à noite. No 1º ano, enquanto as crianças não dominavam a capacidade plena de leitura, os pais e responsáveis se comprometiam com a tarefa de realizar essa atividade juntamente com as crianças. No 2º Ano, dando continuidade ao trabalho de desenvolvimento do gosto e da necessidade de leitura pelas crianças e, nesse ano, eram elas quem realizavam a leitura dos livros escolhidos para a “Amiga Leitora” chamada de “Mariana”, em homenagem a uma estagiária que conviveu conosco no 1º Ano, no ano de 2014.

A proposta de ensino e de aprendizagem da língua materna no 2º ano visa ao desenvolvimento do processo de consolidação da alfabetização. Esse processo diz respeito ao planejamento intencional de atividades de leitura, produção escrita, reflexão e análises linguísticas voltadas para a internalização dos conhecimentos da linguagem escrita, tendo em

vista promover o domínio pleno da escrita simbólica propriamente dita de acordo com o padrão da norma culta da linguagem escrita convencional.

Desse modo, já ao final do 1º ano do Ensino Fundamental, em dezembro de 2014, as crianças já demonstravam ter atingido a categoria de desenvolvimento da linguagem escrita denominada por Luria (2012) como Nível V - *escrita simbólica propriamente dita*, o nível mais avançado na trajetória da pré-história do desenvolvimento da escrita.

Nesse sentido, a geração e análise das produções textuais a partir do 2º ano pretendeu promover e impulsionar a continuidade do processo de apropriação e da objetivação da linguagem escrita ao processo de consolidação e aperfeiçoamento da qualidade textual a partir dos conhecimentos linguísticos já apropriados e utilizados conscientemente pelas crianças durante as atividades de produção, reflexão e análise dos textos escritos dos diferentes gêneros discursivos, dentre eles o gênero jornalístico encontrado no suporte jornal.

Nessa perspectiva, para confirmar o Nível V- *escrita simbólica propriamente dita*, já atingido pelas crianças em dezembro de 2014, organizei as práticas pedagógicas para geração e análise dos dados a partir da Proposta textual número 4: Escrita de anúncio publicitário sobre o combate ao mosquito da Dengue, produzida em fevereiro de 2015, no início do trabalho com as crianças no 2º Ano do Ensino Fundamental.

Os resultados do processo de análise das produções textuais das crianças em fevereiro de 2015, comprovaram os níveis de escrita apresentados nas produções textuais realizadas em dezembro de 2014. Todos os sujeitos apresentavam escritas de acordo com o nível V – *escrita simbólica propriamente dita*. A partir de então, direcionei o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças rumo ao processo de consolidação e o aperfeiçoamento desse nível de linguagem.

Desse modo, passei a considerar no processo de análise dos dados os níveis de qualidade da produção textual de acordo com o padrão da norma culta da escrita simbólica convencional coerente ao processo de apropriação e objetivação da língua materna das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O 2º Ano caracteriza-se como o período escolar de *consolidação* do processo de apropriação e desenvolvimento pleno da escrita simbólica convencional.

Nessa perspectiva, elaborei e agrupei as produções em duas categorias de análises: A) *escrita simbólica propriamente dita* com problemas linguísticos de acordo com padrão convencional, mas compreensível ao leitor-interlocutor (desvios ortográficos, semântica na elaboração discursiva); B) *escrita simbólica propriamente dita* com domínio pleno dos

conhecimentos linguísticos de acordo com as convenções da norma culta da língua materna (ortografia, gramática, estruturação/paragrafação e pontuação, etc.).

Com base nessas categorias, as análises das produções textuais de fevereiro de 2015, os S1, S4 e S6 apresentaram o Nível V - *escrita simbólica propriamente dita*, mas ainda precisavam consolidar esse processo a partir da apropriação dos conhecimentos linguísticos para alcançarem o domínio pleno da escrita convencional, atingindo a qualidade textual do enunciado discursivo.

Esses conhecimentos são apropriados pela criança a partir do desenvolvimento das atividades de leitura, produção e revisão de textos coletivos e individuais propiciadas pelo professor isto é, a partir da concepção de linguagem escrita como instrumento vivo na relação de interação sociocultural entre os sujeitos produtores-autores e interlocutores-leitores.

A respeito da prática de produção textual com as crianças na escola, Miller (2003a, p. 11) ressalta que a efetivação desse trabalho “supõe um processo de discussão pautado por análise linguística, que conduza à paulatina conscientização do aluno a respeito das exigências que caracterizam esse tipo de produção textual”.

Para evidenciar o Nível V de escrita já atingido pelos sujeitos e apresentar o processo de análise teórico-metodológica da escrita conforme as categorias referentes à qualidade textual apresento abaixo as produções textuais sujeitos da investigação.

Produção Textual do S1:

Vamo combate o moquito da degue. Não deiche água parada e jogue o lixo na lixera. (Vamos combater o mosquito da dengue. Não deixe água parada e jogue o lixo na lixeira.)

O S1 demonstrou superação dos registros da escrita com as marcas da oralidade e segmentação das palavras em relação à produção textual realizada em dezembro de 2014, mas ainda demonstra muitos desvios de grafia.

Produção Textual do S4:

Não pde te o moqito da dege. Ele é peidozo e fica a psoa. Faiz as patê. (Não pode ter o mosquito da dengue. Ele é perigoso e pica as pessoas. Faça a sua parte)

O S4 ainda demonstra a necessidade de apropriar-se dos conhecimentos linguísticos utilizados no processo de produção de enunciados e, por isso, necessita participar do processo de reflexão e análise da atividade escrita.

Produção Textual do S6:

*O moqito da degue
Ele é feio e perigoso. Pode pica agete e mata
pessoas.
Cuidado com esse bixo.*

*(O mosquito da dengue)
(Ele é feio e perigoso. Pode picar a gente e
matar pessoas
Cuidado com esse bicho)*

O S6 apresenta alguns desvios ortográficos em sua escrita, mas eles não comprometem o conteúdo e significado cultural da enunciação discursiva. O S6 demonstra apropriação dos conhecimentos dos sinais de pontuação textual como elemento linguístico necessário à garantia do sentido discursivo do texto, pois faz uso adequado e consciente do ponto final (.) para explicitar o fim da escrita do enunciado discursivo (CARDOSO, 2002).

Desse modo, os S1, S4 e S6 apresentavam escritas de acordo com a categoria A conhecimentos linguísticos, pois demonstram nas produções problemas de ordem ortográfica, desviando a escrita dos padrões da norma culta da Língua Portuguesa. Esses sujeitos precisam vivenciar situações de ensino e aprendizagem por meio do processo de intervenção pedagógica, desenvolver o processo de apropriação e de objetivação dos conhecimentos linguísticos necessários para atingir o domínio pleno da linguagem escrita simbólica convencional.

A linguagem escrita convencional é aperfeiçoada pelo autor-produtor no percurso histórico da apropriação da cultura externa propiciado pela intervenção didática do professor no desenvolvimento das atividades de leitura, produção e análise linguística de texto como objeto e produto da enunciação discursiva (GERALDI, 1997; 2010). Proposta esta que procurei desenvolver no ensino e aprendizagem da língua materna das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do trabalho com as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (MILLER, 2003a).

Os S2, S3, S5, S7, S8, S9 e S10 apresentaram qualidade textual coerente com o domínio pleno da linguagem escrita simbólica convencional, isto é, apresentaram aspectos de consolidação do processo de apropriação e da objetivação da linguagem escrita convencional conforme o padrão da norma culta da linguagem escrita.

As produções textuais dos sujeitos que apresentavam essa qualidade textual demonstram o uso consciente dos conhecimentos linguísticos da língua materna com os conhecimentos das convenções ortográficas, dos elementos gramaticais de coerência e coesão textual, pontuação, estruturação e paragrafação textual de acordo com as especificidades dos gêneros do discurso.

Produção Textual do S2:

Combate ao mosquito da Dengue.

*Precisamos acabar com o mosquito da Dengue.
É proibido manter criadouro do mosquito Aedes Aegypt.*

Faça sua parte!

O S2 demonstra aprimorar a qualidade textual a partir da realização de atividades de reflexão e análise da escrita com base nos conhecimentos linguísticos apropriados e utilizados para refletir e analisar o discurso escrito produzido por si mesmo e pelo outro. O S2 registra o título no texto publicitário, explicitando domínio dos elementos linguísticos da macroestrutura textual composta por *título e corpo e texto*, dos sinais de pontuação necessários à compreensão do sentido discursivo pelo interlocutor-leitor, pois demonstra fazer uso consciente do ponto final (.) e do ponto de exclamação (!), conforme anúncio abaixo:

Produção Textual do S3:

*Vamos todos acabar com o mosquito da Dengue.
Não deixe água parada e jogue lixo no lixo.*

O S3 demonstra atender a proposta de produção textual de acordo com o gênero proposto e apresenta organização estrutural do enunciado, fazendo uso do ponto final (.) para sinalizar o encerramento do discurso escrito (BAKHTIN, 2011).

Produção Textual do S5:

Combate ao mosquito da Dengue

*O mosquito é perigozo. Ele pode te matar você.
Vamos acabar com ele!
Faça sua parte!*

O S5 demonstra controle no processo de escrita e registra o *título* do anúncio, estrutura o texto coerente ao conteúdo da proposta, faz uso consciente dos sinais convencionais da pontuação, com ênfase no sentido e significado cultural do conteúdo do texto. Independente do desvio de grafia no registro escrito dos signos culturais, na palavra “*perigozo*”, S5 demonstra consciência do significado a partir do sentido discursivo construído nas relações culturais. Bakhtin (2010) ressalta que o sentido da palavra é constituído nas circunstâncias de criação da necessidade de interação dialógica oral ou escrita entre os sujeitos num determinado contexto histórico-cultural.

Produção Textual do S7:

*A dengue pode te pegar. Cuidado com o mosquito da dengue.
Todos contra o mosquito!*

O S7 faz uso consciente e adequado dos sinais de pontuação e não apresenta desvios ortográficos em sua produção textual. Dessa forma, sua escrita apresenta qualidade textual adequada ao processo de apropriação da linguagem escrita no contexto escolar do 2º Ano, tendo em vista a consolidação da aprendizagem da linguagem *escrita simbólica propriamente dita*.

Produção Textual do S8:

*É proibido manter o criadouro do mosquito aedes aegypti.
Vamos acabar com ele!*

O S8 demonstra utilizar estratégias metacognitivas no processo de registro escrito, pois garante ao leitor a compreensão do conteúdo temático de seu enunciado e também deixa claro seu posicionamento frente à necessidade de combate ao criadouro do mosquito, apelando para a colaboração do leitor nessa luta no combate ao mosquito transmissor da Dengue.

Produção Textual do S9:

Combate ao mosquito da Dengue.

*Precisamos acabar com o mosquito da Dengue.
É proibido manter criadouro do mosquito Aedes Aegypti.
Faça sua parte!*

O S9 faz uso consciente dos conhecimentos sobre os elementos estruturais do enunciado publicitário, pois registra o *título e corpo do texto* explicitando a organização estrutural do enunciado, bem como o uso consciente dos sinais convencionais de pontuação do *ponto final* (.) e do *ponto de exclamação* (!). Também expressa seu posicionamento pessoal diante do conteúdo temático do texto, explicitando seu estilo linguístico de autor-produtor de textos.

Produção Textual do S10:

*Cuidado com o mosquito da dengue ele é muito perigoso.
Vamos acabar com ele!*

O S10 registra o conteúdo com significado cultural coerente com a proposta textual, ou seja, apresenta coerência entre a proposta e o conteúdo do gênero discursivo, bem como faz uso consciente dos sinais convencionais de pontuação como o ponto final (.) e de exclamação (!)

Conforme análise das produções textuais das crianças sobre o nível de linguagem escrita atingidos em junho de 2014, foi possível perceber o avanço qualitativo da escrita de S10 em relação ao Nível V, já atingido em 2014.

O desenvolvimento da produção textual pode ser compreendido a partir do próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança no contexto da apropriação e objetivação dos conhecimentos histórico-culturais na educação desenvolvimental. Dessa forma, à medida que as crianças se apropriam da escrita com função social, isto é, como instrumento cultural complexo, desenvolvem o processo de ampliação dos conhecimentos linguísticos e sua utilização consciente nas produções escritas. O processo de aprendizagem promove a elevação do nível cultural e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano, conforme ressalta Vigotskii (2012).

Nessa perspectiva, a proposta de atividade de estudo de Davídov (1988) coaduna-se com a ideia-mestra de Vygotsky (1995), pois ambos os autores reconhecem que o *ensino* e a *aprendizagem* são condições universais de desenvolvimento mental por meio do processo dialético: o ensino propicia apropriação da cultura e promove o desenvolvimento do pensamento. Nesse processo, enquanto a criança se apropria dos conceitos científicos, internaliza os processos de desenvolvimento do pensamento e, enquanto forma e desenvolve o pensamento teórico, desenvolve as ações e operações mentais – pensamento conceitual.

O processo de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos histórico-culturais promovidos no contexto escolar, pautado nos princípios da educação desenvolvimental favorece tanto o processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos produzidos pela humanidade como promove o processo de desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões essencialmente humanas como, por exemplo, a linguagem e o pensamento. Daí decorre a defesa da *atividade de estudo* como estratégia teórico-pedagógica adequada ao processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita das crianças em idade escolar. O trabalho pedagógico planejado intencionalmente pelo professor propicia o desenvolvimento da aprendizagem significativa e consciente pelas crianças consideradas sujeitos ativos na realização das tarefas de estudo, que por sua vez, promove a elevação dos conceitos

espontâneos à formação dos conceitos teórico-científicos por meio do desenvolvimento mental – pensamento teórico conceitual.

Dando continuidade ao processo de desenvolvimento da atividade propicie as condições necessárias à construção do jornal ao longo do 1º semestre de 2015, que resultou na publicação da 3ª edição do “*Jornal da Criança Leitora e Produtora de Textos*”, em junho de 2015. Concluída e publicada essa edição, estimei as crianças à produção textual para geração e análise dos dados com qualidade textual a partir da Proposta textual número 5: Escrita de texto de opinião sobre nossa escola, produzida no mês de junho de 2015.

Os resultados das análises das produções textuais realizadas em fevereiro de 2015 revelaram progresso na evolução nos níveis de qualidade textual das crianças com base no padrão da norma culta da língua materna. O S1, S4 e S6 que apresentavam escrita simbólica convencional, mas ainda com problemas ortográficos em dezembro de 2014, avançaram, no primeiro semestre de 2015, tanto no processo de consolidação da apropriação e da objetivação da escrita simbólica propriamente dita como na qualidade textual, como demonstra a produção textual realizada em junho desse mesmo ano.

Ao analisar as produções textuais desses sujeitos constatei escritas sem desvios ortográficos, uso adequado de sinais convencionais de pontuação como *ponto final* (.), *vírgula* (,) e *exclamação* (!) necessários ao processo de estruturação e paragrafação textual. Para Garcia (1988) o conceito de *parágrafo* consiste em uma unidade de composição de sentido discursivo constituído por um ou mais períodos, tendo em vista apresentar uma ideia central ou nuclear, sendo possível agregar outra secundária.

Os conhecimentos linguísticos utilizados na produção textual foram sendo apropriados pelas crianças durante o desenvolvimento da atividade de estudo, concretizada pela construção coletiva do suporte jornal, a partir do trabalho de intervenção dialógica por mim proporcionado como professora atuando diretamente no processo de educação e humanização das crianças.

A proposta de produção desse gênero do discurso favoreceu a criança expressar o processo de formação e desenvolvimento da inteligência e da personalidade de modo a externar seu pensamento e suas opiniões sobre os acontecimentos ocorridos em sua vida, bem como expressar pontos de vista pessoais frente às temáticas discutidas no contexto da sala de aula, pois “[...] o estilo integra a unidade do gênero do enunciado como seu elemento [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 266). Esse elemento linguístico pode ser evidenciado nas produções textuais dos sujeitos apresentadas a seguir:

Produção textual do S1:

Nossa escola é grande e bonita. Eu gosto muito da aula de informática, de aprender e de estudar. Eu queria que a escola tivesse sala de arte e de brinquedos.

Eu gosto da roda de conversa e de brincar com meus amigos no recreio. Eu gosto da escola, ela é linda e tem dez anos.

O S1 demonstra dominar os conhecimentos linguísticos apropriados por meio das operações metacognitivas necessárias à estruturação e pontuação textual propiciadas nos momentos de produção coletiva, reflexão e análise coletiva e individual em sala. A produção desse gênero permitiu que o S1 expressasse sua opinião e envolvimento afetivo-emocional com as atividades preferidas na escola, isto é, foi possível ouvir o dizer da criança no exercício efetivo de autor-produtor de enunciado discursivo.

Produção Textual do S2:

Minha escola

Eu gosto do parquinho.

Eu adoro matemática.

A escola é legal.

Minha escola é cheirosa.

O S2 expressa em seu texto a relação entre o significado e o conteúdo pensado, coerente com a apropriação da cultura escrita. Seu texto ainda demonstra estrutura “fraseada”, com sentenças curtas que expressam o processo de formação e organização interna do pensamento para externar o significado cultural do conteúdo na linguagem escrita, portanto, demonstra a consciência da funcionalidade instrumental da escritura, como ressalta Luria (2012).

Produção Textual do S3

Minha escola

Eu gosto de estudar. Gosto de informática, de inglês. Gosto muito de ler e escrever.

Eu acho a minha escola muito bonita e linda.

O S3 faz uso da escrita simbólica como instrumento cultural para expressar sua interação *com* e *nas* as atividades socioculturais desenvolvidas na escola, ressaltando o gosto pela *atividade de estudo*, principalmente na realização das ações de “leitura” e “escrita”. Leontiev (1978), ao discutir sobre a relação entre *significado* e *sentido* das ações humanas e suas implicações no processo educativo, ressalta que os aspectos afetivo-emocionais do ser

humano encontram-se diretamente relacionados ao *sentido da ação* do sujeito. Desse modo, uma mesma ação pode desencadear diferentes emoções e sentimentos, em diferentes seres humanos, pois depende da qualidade ou tipo de atividade que compõe o conjunto da totalidade em que se constitui o *sentido da ação*.

Nesse caso, o *sentido da ação* constitui-se na relação consciente do ser humano com o *objeto* da ação (conteúdo) ao estabelecer seu *motivo* (objetivo) inicial que o moveu à realização da ação. O ser humano sabe o quê e o porquê da totalidade do processo da ação, pois o sentido constitui-se *nas e pelas* condições concretas de vivências dos seres humanos.

Nessa perspectiva, o S3 demonstra desenvolver consciência de seu *motivo* que o leva a desenvolver uma ação (leitura e escrita) ao seu *objeto*, resultando na atribuição de *sentido* às atividades realizadas no contexto escolar. Dessa forma, nosso desafio como mediador na educação escolar consiste em garantir que os conteúdos escolares possam fazer *sentido* para as crianças, isto é, que as crianças desenvolvam a consciência do processo de aprendizagem por meio da relação consciente entre o *objeto* e o *motivo* da *atividade de estudo* (LEONTIEV, 1978).

Produção Textual do S4:

Eu acho a escola legal, bonita, linda e cheirosa.

O S4 demonstra uma relação afetivo-emocional positiva para com a escola, pois faz uso consciente de *adjetivos* como elemento linguístico para expressar sua opinião e sentimentos. O S4 explicita o uso da *vírgula* (,) como sinal de pontuação com função adequada, ou seja, ordenar os diferentes *adjetivos* atribuídos à escola e, ao final da unidade discursiva, encerra o registro do pensamento com o uso do *ponto final* (.), que, segundo Cardoso (2002), é um dos primeiros sinais de pontuação apropriado e utilizado de forma consciente pela criança no processo de escrita.

Produção Textual do S5:

Aqui na escola eu gosto muito de escrever, de ver filmes, de brincar, de comer no recreio, da aula de educação física, de desenho. Eu gosto muito de ler e brincar de massinha. Nossa escola é muito legal.

O S5 apresenta as atividades de que gosta e realiza na escola, destacando entre as atividades preferidas o gosto pela leitura e escrita. Quanto aos conhecimentos linguísticos, o S5 demonstra domínio da escrita simbólica e a utiliza para expressar as vivências cotidianas

da escola, fazendo uso consciente dos sinais convencionais de pontuação como a *vírgula* (,) para ordenar as atividades e o *ponto final*(.) para expressar o fim da enunciação discursiva, e a letra maiúscula para evidenciar o início de outra unidade de sentido discursivo. (CARDOSO, 2002).

Produção Textual do S6:

Minha escola

A escola é legal e o nome da escola é EMEFEI CHICO XAVIER e eu aso a escola legau e eu aso escola muito bonita.

O S6 registrou título do texto “*Minha escola*” e, logo abaixo, registrou o corpo do texto. No corpo do texto, destacou o nome da escola em letra de forma maiúscula e, utilizou o *ponto final* (.) apenas para sinalizar o encerramento do enunciado discursivo. Quando à ortografia, o S6 apresenta desvios ortográficos na escrita das palavras *aso* (acho) e *legau* (legal). No entanto, não compromete a leitura e compreensão do interlocutor-leitor.

Produção Textual do S7:

Eu gosto quando a gente escreve texto coletivo, quando desenha, quando vai pra quadra. A escola é muito bonita. A escola é lindona.

O S7 demonstra conhecimentos linguísticos do processo de pontuação e estruturação textual, pois organiza o texto em parágrafos, iniciando-os com letra maiúscula e finaliza com o ponto final, usa a vírgula como sinal de pontuação para ordenar as ideias apresentadas no texto escrito. As operações metalinguísticas são desenvolvidas pela criança para expressar apropriação dos conhecimentos linguísticos e a utilização na escrita, resultando no aperfeiçoamento processual da linguagem escrita com base nas normas convencionais da língua materna.

Conforme a criança avança na aprendizagem da língua escrita, apropria-se e faz uso consciente dos conhecimentos linguísticos que são utilizados nas atividades epilinguísticas (MILLER, 1998), isto é, nas atividades de reflexão e análise da própria linguagem escrita no momento da escritura.

Produção Textual do S8:

Eu gosto muito da escola e muito de todos que estudam na minha escola. Eu gosto de tudo que tem na minha escola bela.

O S8 domina a escrita simbólica apropriada nas e pelas relações sociohistóricas e a utiliza de modo funcional para demonstrar sua relação socioafetiva com a escola. Desse modo, o S8 domina os conhecimentos metalinguísticos e os utilizam na organização do texto em parágrafo, composto por dois períodos, um que expressa a ideia central e outro, que apresenta a ideia secundária. (GARCIA, 1988, p. 203).

Produção Textual do S9:

Minha escola

Eu gosto muito da minha escola porque eu tenho amigos e também porque ela é grande e bonita para estudar.

Eu acho que meus amigos gostam e também porque na semana da criança tem pula-pula e muitos brinquedos legais.

O S9 demonstra domínio operar com mecanismos linguísticos na composição das unidades de sentido discursivo conforme já discutido anteriormente, utiliza-se da palavra “*porque*” para justificar sua relação afetivo-emocional com a escola e para expressar sua opinião sobre os amigos a respeito da escola. Esse fato demonstra apropriação e ampliação de vocabulário por meio das atividades de leitura e interação sociocomunicativa nas atividades de “roda de conversa” realizadas em sala.

O S9 apresenta domínio ao operar com os mecanismos linguísticos necessários às operações metacognitivas de reflexão e análise dos conhecimentos da língua escrita como objeto e produto no processo de ensino e da aprendizagem da linguagem escrita na escola, base teórico-metodológica que fundamentou meu trabalho docente e de pesquisa.

Produção Textual do S10:

Minha opinião

Eu gosto mais da hora do recreio que eu posso conversar com as minhas amigas das outras salas e da hora da aula de informática, da educação física e de matemática.

Eu gosto da hora de inglês e eu gosto da hora do recreio porque é a hora da refeição e ela é bonita e legal. Eu gosto da hora de entrada e da hora da saída e a minha professora é bonita e inteligente e divertida.

O S10 que, desde a produção textual realizada em fevereiro de 2014, já demonstrava domínio do nível da *escrita simbólica propriamente dita* apresenta avanço na qualidade textual em sua produção textual em junho de 2015, conforme o texto abaixo.

Ao analisarmos os resultados das produções escritas das crianças do início do ano letivo de 2014 a meados do ano letivo de 2015, período histórico da construção coletiva das três edições do jornal como criador de necessidades de escrita pelas crianças, é possível

constatar as implicações teórico-metodológicas do desenvolvimento do experimento formativo da *atividade de estudo* como estratégia no desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita pelas crianças no contexto da educação escolar.

O desenvolvimento da *atividade de estudo* propicia a apropriação da cultura e promove o processo de formação e de desenvolvimento das capacidades e habilidades que dão origem às funções psicológicas superiores, base do pensamento concreto e da formação dos conceitos teórico-científicos. (DAVÍDOV, 1988).

Por meio do desenvolvimento da *atividade de estudo* a criança participa como sujeito no processo de aprendizagem e desenvolve capacidades, habilidades e aptidões necessárias ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores especiais como, por exemplo, a formação da consciência e pensamento conceitual. (VIGOTSKI, 2001). Desse modo, a criança age de forma consciente *com e sobre o objeto e produto* da aprendizagem no processo de materialização da linguagem escrita por meio da atividade de produção textual de diferentes gêneros do discurso.

Nesse processo, à medida que a criança consolida o processo histórico de apropriação e objetivação da linguagem escrita considerada por Luria (2012) como Nível V - *escrita simbólica propriamente dita*, também desenvolve operações metalinguísticas a partir dos conhecimentos linguísticos apropriados durante o processo, tendo em vista aprimorar sua linguagem escrita com base na norma culta, conforme demonstram os resultados das análises das produções escritas das crianças quanto à organização e estruturação consciente do texto em parágrafo, uso de pontuação e estilo de linguagem coerente ao gênero discursivo.

Ao prosseguir com o processo de desenvolvimento da atividade de estudo propicie as condições concretas, como a criação de necessidades de escrita e contextualização, ao desenvolvimento das *tarefas de estudo* necessárias ao processo de construção coletiva da 4ª edição do jornal, já explicitadas anteriormente. Após a construção e publicação da 4ª edição do “Jornal da Criança Leitora e Produtora de Textos”, criei a necessidade de escrita nas crianças a partir da Proposta textual número 6: Escrita de notícia sobre a apresentação musical do amigo Kaike, produzida em dezembro de 2015.

Os resultados do processo de análise das produções textuais das crianças a partir da proposta de escrita de notícia de jornal evidenciaram evolução na qualidade textual conforme os conhecimentos linguísticos apontados nas análises dos dados gerados após a construção coletiva da cada uma das edições do jornal.

Nesse sentido, é possível evidenciar o uso consciente dos sinais convencionais de pontuação em todas as produções textuais dos sujeitos da investigação, tendo em vista explicitar a estruturação do enunciado discursivo conforme a determinação do gênero discursivo *notícia de jornal* que diz respeito ao relato de um determinado acontecimento com a finalidade de responder aos questionamentos *quando, quem, o quê, onde*, finalizando com a opinião do autor-escritor. A macroestrutura do gênero jornalístico notícia de jornal é composta pelo *título e corpo do texto* e os elementos internos da notícia são formados pelas respostas oferecidas às questões: *quando, quem, o quê, como, onde, com quem* em relação aos acontecimentos (FARIA, 1991).

Conforme Garcia (1988), o *ponto final* (.) constitui-se como um dos primeiros sinais de pontuação apropriados e utilizados de forma consciente pelas crianças em processo de apropriação da linguagem escrita e a *vírgula* (,) como sendo um dos últimos sinais de pontuação a ser apropriada devido à complexidade dos mecanismos linguísticos necessários à realização das operações metacognitivas dos conhecimentos da escrita.

Com exceção do S1, os demais sujeitos estruturaram seus textos em *título e corpo do texto*, evidenciando apropriação desses conhecimentos *nas e pelas* relações de interação e intervenção pedagógicas.

A realização das práticas de leitura, questionamentos de textos, discussões, intervenção e mediação do professor influencia no processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos linguísticos pelas crianças que os utilizam em suas produções textuais.

Produção textual do S1:

*No dia 30 de novembro, na segunda-feira, o nosso amigo Kaike fez uma apresentação com seu violino que sua mãe trouxe para os colegas da sua sala.
Todos os colegas da sala puderam tocar e ver o violino. Eu achei muito bonito e elegante.*

O S1 demonstra apropriação da estrutura do gênero notícia, pois apresenta as informações necessárias aos questionamentos apontados por Faria (1991). No entanto, S1 não registrou o *título* de sua notícia.

Produção textual do S2:

Kaike toca música clássica

*No dia 30 de novembro, o Kaike tocou violino para nós. Ele tocou 3 músicas clássicas.
O nome delas são: Três Mosqueteiros, Ovelhinha, Flauta de cobra.
Todos tocaram o violino.
Nós gostamos!*

O S2 demonstra conhecimentos linguísticos sobre a organização do gênero jornalístico e os utiliza em seu texto *notícia de jornal*. O S2 também fez uso de conhecimentos linguísticos sobre a estruturação do texto em parágrafos e da utilização consciente dos sinais convencionais de pontuação (GARCIA, 1988), como o uso da *vírgula* (,) para evidenciar explicação de acontecimentos e ordenação de fatos ou itens como a escrita dos nomes das músicas tocadas pelo amigo como “*Três Mosqueteiros*”, “*Ovelhinha*”, “*Flauta de cobra*”, o uso dos *dois pontos* (:) como ênfase na organização da apresentação e dos nomes das músicas. O S2 demonstra fazer uso consciente e adequado do *ponto final* (.) para sinalizar o fim da escrita do enunciado discursivo e do *ponto de exclamação* (!) para expressar a satisfação da turma em relação à apresentação musical e (re) conhecimento do violino, conforme texto abaixo.

Produção textual do S3:

O músico Kaike na sala de aula

No dia 30 de novembro, segunda-feira, o músico Kaike tocou violino para os alunos do 2ºAno-C. O Kaike tocou várias músicas e nós gostamos muito!

O S3 apresenta apropriação dos conhecimentos linguísticos específicos utilizados na estrutura do gênero jornalístico notícia de jornal (FARIA, 1991). S3 registrou título e corpo de texto demonstrando compreensão dos elementos linguísticos. Ao final, o S3 demonstra sua opinião a respeito do amigo tocar violino na sala, situação incoerente com os elementos do texto jornalístico notícia.

Produção textual do S4:

Musica na sala

Foi dia 30 de novembro. Foi o amigo Kaike que tocou violino na sala de aula. Ele tocou umas musica e ele tocou uma musica para o amigo Lucas ai de pois a mãe do Kaike tocou 2 musica de pois veio um menino da quinto ano a ssistin e no final o Kaike e a mãe dele de chou todumundo tocar um pouco.

O S4 ainda não demonstra domínio pleno da estrutura interna referente à organização das unidades de composição de sentido discursivo (GARCIA, 1988) na estruturação e paragrafação textual. No entanto, o S4 faz uso consciente dos sinais de pontuação no registro do parágrafo, demarcando-o em 3 (três) períodos delimitados com o uso consciente do *ponto final* (.). O terceiro período do parágrafo apresenta-se de forma extensa, expressando ausência de sinais de pontuação e presença de alguns desvios ortográficos e problemas de segmentação de palavras “*de pois*”, “*a ssistin*” e “*de chou*”. Na sequência, a escrita correta é: “*depois*”,

“assistiu” e “deixou”. O S4 fez uso correto da pessoa verbal, pois a escrita correta da notícia apresenta-se na 3ª pessoa, tendo em vista expressar maior objetividade dos fatos noticiado como, por exemplo, nos trechos do texto da notícia “*ele tocou*”, “*a mãe dele*”

Produção textual do S5:

O violino do Kaike

Dia 30 de novembro, segunda-feira, aconteceu uma apresentação musical na sala de aula.

A mãe do Kaike veio na sala de aula e trouxe um violino para o amigo kaike tocar.

O kaike tocou seis músicas legais.

A mãe do kaike deixou as crianças tocar o violino e eu gostei do violino.

O S5 demonstra conhecimentos linguísticos da macroestrutura do gênero notícia de jornal (FARIA, 1991) e uso de forma consciente os sinais de pontuação como a *vírgula* (,) e *ponto final* (.) para organizar os enunciados de acordo com a especificidade do gênero proposto (CARDOSO, 2002).

Produção Textual do S6:

Música na sala

O amigo Kaike e sua mãe tocou um violino na sala. Foi legal, gostei de tocar o violino do amigo kaike e os outros amigos também tocou e gostaram.

O S6 encontra-se em processo de apropriação dos elementos internos da estrutura do gênero notícia, pois respondeu aos questionamentos *quem*, *o quê* e *onde*, não explicitando o *quando* do acontecimento do fato (FARIA, 1991). O S6 expressou sua opinião ao final da notícia, isto é, no segundo período da unidade de composição de sentido discursivo, organizada pelo uso consciente dos sinais convencionais de pontuação como o *ponto final* (.) e a *vírgula* (,). No entanto, apresenta problemas com a concordância verbal, pois registrou *tocou*, *por duas vezes*, em vez *tocaram*.

Produção textual do S7:

Nosso amigo Kaike tocou violino

Nosso amigo Kaike tocou violino para nós na sala de aula. Ele tocou seis músicas para nós no violino.

Nós gostamos muito e o Kaike e a mãe dele veio toca violino e apresentou o violino para a gente.

O S7 demonstra operar com os mecanismos de conhecimentos linguísticos para organizar e estruturar o gênero notícia de jornal. O S7 registrou o *título* e organiza o *corpo do texto* em unidades de composição de sentido discursivo, isto é, em parágrafos. O primeiro parágrafo encontra-se constituído por dois períodos, demarcados pelo uso consciente dos

sinais de pontuação. Mas, S7 não registrou o elemento de coerência temporal de *quando* ocorreu o acontecimento registrado pela escrita da notícia, bem como fez uso da linguagem escrita na 1ª pessoa verbal, expressão inadequada para o gênero notícia.

Produção textual do S8:

O kaike e o Violino

No dia 30 de novembro eu trouxe o violino na escola e eu toquei seis músicas. Eu toquei uma música para o meu amigo Lucas.

Minha mãe tocou duas músicas e veio um menino do quinto ano assistiu eu tocando violino.

O S8 demonstra o processo inadequado de apropriação dos conhecimentos linguísticos em relação à produção da escrita de texto do gênero notícia, pois registra o texto com o uso da primeira pessoa verbal. Esses conhecimentos são apropriados pela mediação cultural da professora e por meio de realização de atividades de leitura e questionamentos de textos do gênero notícia abordados, fato que evidencia a necessidade de sistematização.

A partir da modelação dos conceitos as crianças apropriam-se dos conhecimentos específicos do conteúdo trabalhado por meio de determinada tarefa de estudo e a internaliza de modo a generalizar em outras situações em que requer conhecimentos já apropriados para resolução de problemas (DAVÍDOV, 1988).

Produção textual do S9:

Música clássica

No dia 30 de novembro, segunda-feira, o músico Kaike tocou violino na sala de aula e a mãe dele trouxe o violino para ele tocar e ele tocou algumas músicas que eram legais, himosionantes, amorosas e engraçadas.

A gente gostou, adorou e batemos palmas e algumas pessoas foi lá ver o violino de perto e algumas pessoas foi lá tocar e as pessoas gostaram do Kaike tocar e delas tocar.

Eu adorei amei ele tocar e eu sabia que ele tocava violino e os meus dois amigos também

O S9 apresenta registro adequado da macroestrutura textual, registrando *título* e *corpo do texto*. O *corpo do texto* encontra-se organizado por unidade de composição de sentido discursivo com a utilização adequada e consciente dos sinais de pontuação do *ponto final* (.) e da *vírgula* (,), tendo em vista garantir a compreensão do sentido discursivo ao interlocutor-leitor.

Produção textual do S10:

A música clássica do amigo Kaike

No dia 30 de novembro nos tivemos visita da mãe do Kaike Araujo Pacheco. A mãe dele trouxe o violino para ele tocar musica clássica e nos gostamos muito e tocamos um pouco e depois a mãe dele foi embora.

O S10 demonstra apropriação de conhecimentos dos elementos linguísticos necessários ao processo de estruturação textual em parágrafos e dos sinais de pontuação. O S10 registra título e organiza o corpo da notícia em um único parágrafo, porém subdividido em dois períodos, respondendo aos questionamentos *quando, o quê, quem, para quem*, expressando conteúdo básico da escrita do gênero notícia de jornal. (FARIA, 1991).

O desenvolvimento de apropriação dos conhecimentos linguísticos pela criança ocorre por meio da mediação cultural do professor que propicia o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem *nas e pelas* relações de interação humana. As produções textuais das crianças, analisadas com base nas características do gênero discursivo notícia, evidenciam que o trabalho composicional do gênero notícia requer maior sistematização pela professora para promover o processo de apropriado e objetivação corretamente pelas crianças, pois dentre elas somente o S4 que fez uso produziu corretamente o gênero discursivo notícia, garantindo a objetividade dos fatos a partir do uso da 3ª pessoa verbal para registrar o enunciado discursivo. As demais crianças produziram o gênero notícia registrando o discurso escrito na 1ª pessoa verbal, evidenciando marcas da subjetividade.

Os resultados das análises das produções textuais das crianças relacionados ao gênero notícia demonstram o desenvolvimento progressivo da apropriação e objetivação dos conhecimentos metalinguísticos a que a criança teve acesso nas relações de interação no contexto da educação escolar e os generalizados nas práticas socioculturais de uso da linguagem escrita.

Isso demonstra que a criança age ativamente com o objeto de conhecimento, apropria-se de suas propriedades, internaliza-as, objetiva e transforma-o em produto de conhecimento e, também, utiliza-o como *objeto e produto* da atividade de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, sabendo que no 2º Ano do Ensino Fundamental a proposta de trabalho pedagógico de ensino e de aprendizagem da língua materna visa proporcionar às crianças o processo de desenvolvimento da consolidação da apropriação e da objetivação da linguagem escrita, os resultados das análises dos dados comprovam que as crianças atingiram esse objetivo com sucesso, uma vez que desenvolveram e atingiram o domínio pleno da escrita simbólica convencional com qualidade textual, tendo em vista o padrão da norma culta da língua materna. Isto é, esses resultados demonstram que o processo de aprendizagem e

desenvolvimento mental das crianças superou os objetivos determinados para as crianças no respectivo ano escolar. A continuidade do trabalho pedagógico com a linguagem escrita no 3º ano do ensino Fundamental teve por objetivo avançar ainda mais no desenvolvimento da qualidade textual por meio do processo de aperfeiçoamento do processo de apropriação e de objetivação dos conhecimentos linguísticos pelas crianças. Temática que apresento na discussão a seguir.

2.3- A linguagem escrita no 3º Ano: aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem

O desenvolvimento da proposta de atividade de estudo continuou com as crianças no 3º ano do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2016. O trabalho pedagógico nesse ano escolar visa aperfeiçoar o processo de apropriação da linguagem escrita em termos da apropriação dos conhecimentos linguísticos necessários à produção escrita com qualidade textual, isto é, visa viabilizar condições pedagógicas concretas para as crianças se apropriarem dos conhecimentos da norma culta da escrita da língua materna como a dinâmica de produção textual, as convenções ortográficas e gramaticais, tornando-se fonte de conhecimento para ser utilizado de forma consciente no processo de produção de enunciação discursiva de diferentes gêneros do discurso.

O processo teórico-metodológico de construção coletiva do “*Jornal da Criança Leitora e Produtora de Textos*” prosseguiu e resultou na construção e publicação da 5ª e 6ª edições durante o ano letivo de 2016.

Nessa perspectiva, para retomar os trabalhos no 3º ano do Ensino Fundamental em 2016, continuei favorecendo a criação de necessidades de escrita nas crianças para realizarem uma produção de texto narrativo escrito do gênero Fábula para a construção de um “Livro de Fábulas”, como explicita a Proposta 7: Escrita de texto fábula, produzida em fevereiro de 2016.

Essa proposta de produção resultou das atividades de leitura, questionamento e análises linguísticas do gênero discursivo Fábula, com a finalidade de ser *objeto* de análise metalinguística no processo de desenvolvimento da *atividade de estudo* a partir do método dialético do experimento formativo.

A partir do nível de apropriação e objetivação da linguagem escrita já consolidado no 2º Ano, a proposta de trabalho pedagógico no 3º Ano destinou-se ao desenvolvimento do processo de estruturação, paragrafação textual e pontuação textual a partir de atividades de

leitura, produção, revisão e reelaboração de texto narrativo escrito do gênero contos com base em texto de referência e na formação da criança leitora e produtora de textos de autoria envolvendo personagens dos contos já conhecidos.

Dessa forma, motivei as crianças ao trabalho de escrita a partir da necessidade de construção individual de um “Livro de Contos Clássicos”, para isso teriam de desenvolver tarefas de estudo como pesquisa, leitura, produção e revisão textual coletiva e individual. Dessa forma, elegi como texto de referência ao desenvolvimento do trabalho de estruturação, paragrafação e pontuação textual o gênero discursivo Fábula por ser um texto curto e apresentar os elementos linguísticos do discurso direto caracterizado pelo diálogo entre as personagens marcado pelos sinais convencionais de pontuação necessários à organização estrutural do texto narrativo e, depois, direcionei o trabalho para a escrita de contos conhecidos e produção de textos de autoria.

Como demonstrei anteriormente nas produções textuais analisadas, as crianças já demonstravam o uso consciente dos conhecimentos linguísticos sobre os elementos de estruturação, paragrafação e pontuação em seus textos escritos. O processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos linguísticos necessários foi propiciado pelo desenvolvimento de diferentes atividades de leitura, produção, revisão coletiva e individual.

A partir do trabalho pedagógico de leitura, produção, reflexão e análise linguística do gênero fábula durante o 1º semestre letivo de 2016, os resultados do processo de análise dos dados gerados com a proposta textual 7 revelaram que as crianças evoluíram significativamente na qualidade textual referente ao processo de utilização dos conhecimentos linguísticos em suas produções textuais para estruturar os enunciados discursivos em parágrafos a partir do uso consciente dos sinais convencionais de pontuação.

O processo de análise das produções textuais das crianças no 3º ano do Ensino Fundamental teve por base a categoria de *qualidade textual*, tendo em vista o aperfeiçoamento do processo de apropriação e de objetivação dos conhecimentos linguísticos de estruturação e paragrafação textual com base nos sinais convencionais de pontuação no registro do discurso direto do enunciado discursivo. Dessa forma, organizei as produções em duas categorias: A) desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos do processo de estruturação e pontuação textual; B) domínio pleno dos conhecimentos linguísticos do processo de estruturação e pontuação textual.

Nas produções textuais realizadas anteriormente, as crianças já demonstravam uso adequado dos sinais convencionais de pontuação como *ponto final* (.), *vírgula* (,), *exclamação*

(!) e, nesta produção, apresentaram o uso dos sinais de *dois pontos* (:) e do *travessão* (-) para introdução do enunciado discursivo. Conforme Garcia (1988) o sinal convencional de pontuação *dois pontos* (:) indica a ocorrência futura da fala da personagem e o sinal do *travessão* (-) indica a fala propriamente dita da personagem no registro da relação dialógica estabelecida entre as personagens da trama narrativa.

Nesse sentido, é possível constatar nos resultados das análises das produções textuais que os sujeitos denominados de S1, S2, S4, S5, S6, S7 e S8 demonstram desenvolvimento do processo de apropriação e da objetivação dos conhecimentos linguísticos necessários à estruturação, paragrafação e pontuação, pois fizeram uso consciente e adequado dos sinais convencionas de pontuação para estruturar suas produções em parágrafos. Esses sujeitos ainda não apresentam conhecimento satisfatório dos mecanismos linguísticos, pois ainda não os usam conscientemente em suas operações de estruturação e paragrafação textual que envolve o uso dos sinais convencionais de pontuação para o registro do discurso direto.

Dentre os sujeitos nessa condição de aprendizagem, o S4 e S6 ainda não utilizam os sinais convencionais de pontuação do *travessão* (-) e *dois pontos* (:) em suas produções textuais do gênero narrativo escrito para evidenciar o *discurso direto* marcado pela ação dialógica estabelecida entre as personagens da narrativa. A qualidade textual da escrita de S4 e S6 evidencia que estão em processo de apropriação e de objetivação dos conhecimentos linguísticos necessários à estruturação e paragrafação do texto narrativo escrito conforme explicitado em suas produções do gênero fábula.

Os resultados constatados nas análises textuais indicam que o processo de apropriação dos conhecimentos linguísticos pela criança pode ser ampliado e consolidado (atingir o domínio pleno) pela criança a partir da realização de atividades de intervenções pedagógicas propiciadas pelas condições concretas de ensino e de aprendizagem vivenciadas como, por exemplo, a continuação das atividades de produção, reflexão e análise textuais orientadas por mim, na condição de professora ou por outro professor em contexto de prática semelhante.

O desencadeamento de uma reflexão epilinguística, no momento de produção de um texto escrito, põe em confronto os conhecimentos linguísticos do aluno e aqueles que a escola, por meio da figura do professor, considera como adequados a sua formação como autor de textos escritos. (MILLER, 2003a, p. 18).

A proposta de trabalho de reflexão textual desencadeada de forma dialógica pressupõe a participação ativa das crianças a partir da mediação dialógica do professor rumo ao desenvolvimento do processo de reflexão das crianças sobre os recursos linguísticos

apropriados à produção de determinado gênero do discurso e atuar em sua transformação com base no próprio processo de reflexão.

Dessa forma, a criança incorpora, nas operações mentais, os conhecimentos linguísticos presentes na atividade de reflexão textual, aperfeiçoando sua capacidade de produção textual de acordo com o uso consciente dos recursos linguísticos adequados à especificidade do gênero, ou seja, nesse processo a criança passa a “produzir textos cada vez mais extensos e de melhor qualidade” (MILLER, 2003b, p. 18).

O S1 demonstra processo de apropriação dos conhecimentos linguísticos e os utilizam para registrar o discurso direto na escrita do gênero narrativo. Os sinais convencionais de pontuação são utilizados para estruturar o texto de acordo com a especificidade do gênero Fábula, pois registrou o discurso direto fazendo uso adequado dos sinais convencionais de pontuação como os *dois pontos* (:) e o *travessão* (-) utilizados no diálogo escrito.

Produção Textual do S1:

O Lobo e a Ovelha

Um lobo muito ferido de mordidas de cachorro descansava em sua toca muito fraco e muito ferido.

Ele pediu para a ovelha pegar água no rio e disse a ela:

- Se você trazer vou ficar bom e forte e conseguirei cuidar do meu alimento.

A ovelha disse:

- Se eu trazer água eu serei o seu alimento.

O S1 não registra a moral da história, como elemento linguístico que finaliza o gênero Fábula.

Para Bakhtin (2010) a organização do *discurso direto* exige do escritor o uso consciente de recursos linguísticos de acordo com as normas sintáticas que predominam na expressão do conteúdo.

Produção Textual do S2:

O Lobo e a Ovelha

Um lobo muito ferido por causa das várias mordidas de um cachorro repousava doente e bastante enfraquecido em sua toca.

Como estava com fome chamou uma ovelha que estava passando e falou para ela buscar água no riozinho que corria ao lado dela.

Assim - falou o lobo: se você buscar água para mim e pegar meu alimento eu posso cura! Se eu pegar água pra você eu serei seu alimento – disse a ovelha.

Moral da estória: Uma pessoa falsa não consegue disfarçar as suas intenções.

O S2 encontra-se em processo de apropriação dos elementos linguísticos necessários à organização do *discurso direto*, pois apresenta o uso do *travessão (-)* e dos *dois pontos (:)* em meio ao discurso indireto. No entanto, a presença dos sinais convencionais de pontuação no corpo do texto, mesmo ainda de forma inadequada, demonstra que S2 já incorporou em suas operações mentais os mecanismos linguísticos propiciados pelo processo de apropriação dos conhecimentos necessários a essa atividade e que, a partir das atividades epilinguísticas, atingirá ampliação desse domínio em suas operações mentais, aprimorando a qualidade textual de seus enunciados.

O S2 finaliza a produção textual com o registro da moral da história que expressa uma mensagem de ensinamento ao leitor, elemento característico do estilo do gênero fábula.

Produção Textual do S3:

O Lobo e a Ovelha

Um lobo muito doente por causa de feridas das mordidas de cachorros repousava em sua toca e chamou uma ovelha que ia passando perto.

O lobo pediu que pegasse água e o lobo disse:

- Pegue um pouco de água para eu recuperar e vou conseguir procurar meu alimento!

E a ovelha falou:

- Se eu dar água você vai me fazer de alimento!

O S3 demonstra usar de forma consciente e adequada os sinais convencionais de pontuação explicitando o turno de fala das personagens do texto narrativo – gênero fábula. O S3 explicita o conteúdo temático do texto de referência de modo a garantir ao interlocutor a compreensão do sentido discursivo. Mas, não registra a *moral da história* que indica a reflexão final do texto a ser realizada pelo leitor-interlocutor.

Produção Textual do S4:

O Lobo e a Ovelha

Um lobo, muito ferido por causa das varias mordidas de cachorro, repousava doente e bastante enfraquecido em sua toca.

Como estava com fome, ele chamou uma ovelha e pediu para ela pegar água no rio.

O lobo disse se você metrase água ficarei melhor e conseguirei meu alimento.

Se eu levar a água eu serei seu alimento.

A ovelha foi mais esperta do que o lobo.

O S4 evidencia em sua a escrita o predomínio, ainda, do discurso indireto sem uso dos sinais de pontuação, mas estrutura seu texto em parágrafos, com uso adequado dos sinais

convencionais de pontuação como o *ponto final* (.) e a *vírgula* (,). Porém, há marcas do discurso direto sem o uso consciente de sinais convencionais de pontuação, como demonstra nos trechos “O lobo disse se você metrase (*me trazer*) água ficarei melhor e conseguirei meu alimento. Se eu levar água eu serei seu alimento”. O processo de aperfeiçoamento da qualidade textual resulta das atividades de reflexão coletiva e individual proporcionado pelo professor.

Produção Textual do S5:

O Lobo e a Ovelha

Um lobo muito ferido por causa de várias mordidas de cachorros descansava em sua toca. Um dia, ele viu uma ovelha passando e pediu para ela trazer água pra ele que estava com fome e procurando comida.
A ovelha disse: - Se eu trazer água para você eu é que vou ser sua comida!
A ovelha foi mais esperta do que o lobo.

O S5 demonstra desenvolvimento adequado de apropriação dos conhecimentos linguísticos e utilização consciente dos sinais de pontuação para paragrafar e estruturar seu texto, porém não atingiu ainda o domínio pleno dos mecanismos de operações mentais para utilizar de forma consciente e adequada os conhecimentos linguísticos. O S5 apresenta indício de apropriação do uso do *travessão* (-) e de *dois pontos* (:) para registrar o discurso direto, pois o uso do travessão (-) está adequado, apenas não o registrou em outro parágrafo, como é a regra convencional. Seguindo a convenção do uso dos sinais de pontuação, o adequado seria o S2 utilizar o *travessão* (-) na próxima linha a fala da ovelha e não na mesma, após registrar os *dois pontos* (:), como demonstra no texto abaixo:

Produção Textual do S6:

O Lobo e a Ovelha

Um lobo ele estava dormindo e ferido e com mordidas de cachorro.
Quando viu passar uma ovelha pediu a ovelha para trazer água do rio e a ovelha respondeu se eu te trouxer água do rio eu vou ser sua comida.

O S6 demonstra processo de desenvolvimento de apropriação dos conhecimentos linguísticos sobre a estruturação e a paragrafação de texto, pois utiliza dos sinais de pontuação – *ponto final* (.) para sinalizar o fim do discurso escrito. No entanto, o S6 ainda não apresenta domínio pleno dos conhecimentos metalinguísticos da sintaxe e organização gramatical do texto narrativo escrito, pois não demonstrou uso dos sinais de pontuação necessários no

discurso direto convencional (BAHKTIN, 2010). Contudo, o S6 demonstra compreensão do sentido discursivo do conteúdo da fábula usada como referência e consegue transmiti-lo ao interlocutor-leitor.

Produção Textual do S7:

O Lobo e a Ovelha

Um lobo muito ferido com várias mordidas de cachorro repousava na sua toca e vinha a ovelha e falou para a ovelha pegar um pouquinho de água no rio que passava do lado dela e a ovelha disse – se eu levo para você eu vou ser o seu alimento.

A ovelha foi muito esperta mais que o lobo.

O S7 demonstra estar em processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos linguísticos necessários à estruturação e paragrafação do texto narrativo escrito, já lança mão de conhecimentos dos elementos macroestruturais como *título* e *corpo do texto*, organizando-o em unidades de composição de sentido discursivo (GARCIA, 1988), registrando o texto em dois parágrafos. No primeiro, apresenta indício de escrita do discurso direto apresentando o uso do *travessão* (-), mas não utiliza o sinal de *dois pontos* (:) na mesma linha, e, na linha seguinte, registra uma reflexão do texto, possivelmente, considerada como sendo a *moral da história*.

Os resultados das análises das produções textuais de S3, S8, S9 e S10 apresentam qualidade textual de acordo com os conhecimentos linguísticos exigidos ao escritor-autor nas operações mentais para atingir o pleno domínio desse processo. Desse modo, esses sujeitos demonstraram em suas produções apropriação e objetivação dos mecanismos linguísticos para desenvolver a qualidade textual a partir do uso consciente e adequado dos elementos linguísticos necessários ao processo macroestrutural interno e externo dos gêneros do discurso.

Os conhecimentos apropriados dizem respeito às partes constitutivas dos gêneros do discurso como, por exemplo, *título* e *corpo do texto*, sinais convencionais de pontuação textual, principalmente no registro do diálogo escrito na forma do *discurso direto* do texto narrativo, as convenções da escrita ortográfica, a concordância verbal, etc., os quais podem ser constatados nas produções textuais apresentadas abaixo.

Produção Textual do S8:

O Lobo e a Ovelha

Um dia um lobo muito machucado ele viu uma ovelha e disse:

- Ovelha pode pegar cinco uvas para mim parar de ficar machucado?

A ovelha disse:

- Se você não ficar machucado você vai comer eu.

Moral: Algumas pessoas não conseguem disfarçar.

O S8 demonstra domínio do processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos metalinguísticos necessários à operacionalização dos mecanismos da linguagem escrita. O S8 alterou o enredo da história da fábula, sem prejudicar o sentido discursivo, expressando seu estilo de escrita individual. Isso demonstra que ao dominar o *objeto* de conhecimento, a criança avança para a criação de seu próprio *objeto* de estudo, constituindo-o como *produto* de sua autoria no processo de apropriação de conhecimentos metalinguísticos.

Geraldi (1997) considera o *texto* como unidade de sentido discursivo e instrumento de interação sociocultural que pode ser visto tanto como *objeto* como *produto* dos conhecimentos linguísticos apropriados no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança no contexto da educação escolar.

Produção Textual do S9:

O Lobo e a Ovelha

Um lobo muito ferido foi mordido pelos cachorros e ele foi andando bem divagar para sua toca e chegou e deitou e ele viu uma ovelha passando perto dele e disse para a ovelha:

- Ovelha, por favor, me traz um pouco daquela água. Eu estou muito machucado e faminto.

A ovelha que era muito esperta disse para o lobo:

- Se eu te dar água eu vou acabar sendo o seu alimento!

Uma pessoa falsa não consegue disfarçar suas verdadeiras intenções, mesmo quando tenta demonstrar gentilezas...

O S9 demonstra apropriação de conhecimentos metalinguísticos necessários à estruturação e paragrafação textuais, faz uso consciente e adequado dos sinais convencionais de pontuação para registrar o diálogo de acordo com o *discurso direto* (BAHKTIN, 2010). Conforme ocorre o avanço no processo de desenvolvimento da linguagem escrita, a criança avança também na apropriação dos conhecimentos metalinguísticos e os utilizam de forma consciente e adequada na estruturação dos enunciados discursivos, aperfeiçoando e expressando a qualidade textual cada vez mais próxima do padrão da norma convencional da língua materna.

O S9 já apresentava, em fevereiro de 2014, Nível V - *escrita simbólica propriamente dita* e, durante o processo de ensino e de aprendizagem escolar, com base nas estratégias teórico-metodológicas de desenvolvimento da atividade de estudo, evoluiu no processo de aperfeiçoamento da qualidade de sua produção textual. Dessa forma, é possível considerar que a apropriação da linguagem escrita promove o desenvolvimento das capacidades, habilidades, potencialidades intelectuais da criança constituídas *na e pela* formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. (VYGOTSKY, 1995).

Produção Textual do S10.

O Lobo e a Ovelha

Um lobo, muito ferido por causa das várias mordidas de cachorro repousava doente e muito enfraquecido em sua toca. Como estava com muita fome ele chamou uma ovelha que ia passando ali perto e pediu-lhe para trazer um pouco de água de um riozinho que corria ao lado dela.

Assim, falou o lobo: - Se você trouxer água, eu vou melhorar e conseguir meu próprio alimento...

- Claro – respondeu a ovelha.

- Se levar água para você, sem dúvida eu serei seu alimento...

Moral da história: Uma pessoa falsa não consegue disfarçar suas verdadeiras intenções, mesmo quando tenta demonstrar gentileza...

O S10 demonstra conhecimentos do uso do *discurso direto* para registrar a escrita do diálogo entre as personagens do gênero fábula, pois faz uso consciente dos *dois pontos* (:) para indicar que alguma personagem irá falar e do *travessão* (-) para indicar a fala da personagem do texto narrativo. O S10 registra ao final do texto a moral da história demonstrando conhecimento da macroestrutura do gênero fábula.

De acordo com os princípios e pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a educação desenvolvente visa propiciar as condições histórico-sociais para promover o máximo desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões psíquicas da criança, tendo em vista a formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano, dentre elas as capacidades e habilidades da linguagem escrita, bem como a formação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores especiais, como o pensamento abstrato e a formação de conceitos.

Nessa perspectiva, a educação desenvolvente visa à humanização pela via do processo educativo, em especial, pela educação escolar de forma planejada e intencional com base na organização e desenvolvimento da *atividade de estudo* sob a mediação cultural do professor,

capaz de envolver a criança no processo de participação ativa e consciente de apropriação e objetivação externa da cultura.

Nesse sentido, foi possível acompanhar o processo de desenvolvimento gradativo das crianças durante a realização deste trabalho e constatar os avanços significativos de apropriação e objetivação da linguagem escrita e suas implicações ao desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas do ser humano ao longo do trabalho teórico-metodológico da concretização da *atividade de estudo*.

Após a publicação da 5ª edição do “*Jornal da Criança Leitora e Produtora de Textos*”, ao final do mês de junho de 2016, motivei as crianças à produção textual com base na Proposta textual número 8: Escrita de anúncio publicitário *procura-se*, produzida em junho de 2016.

Os resultados do processo de análise textual do gênero anúncio publicitário revelaram que, com exceção do S7, os demais sujeitos apresentaram domínio pleno dos conhecimentos linguísticos do conteúdo temático, estilo e composição textual do gênero proposto para produção.

Todos os sujeitos demonstram conhecimento dos elementos linguísticos necessários à produção textual do anúncio publicitário, pois registram separadamente o *título do corpo do texto*, evidenciando conhecimentos desses elementos indispensáveis à qualidade textual. No *corpo do texto* os sujeitos explicitam o conteúdo temático evidenciando as informações sobre o que está sendo procurado, referência do local onde perdeu, bem como deixa telefone para contato e a indicação com quem pode falar.

Os sujeitos compõem o *corpo do texto* do anúncio publicitário conforme orienta Faria (2001, p. 158), ressaltando que a escrita desse gênero do discurso deve ser “em pequeno formato e com um mínimo possível de palavras, pois o espaço do jornal custa caro”. A composição do conteúdo temático é breve e objetivo, explicitando as informações necessárias à compreensão do leitor-interlocutor.

Produção Textual do S1:

Procura-se

*Uma barbie que está perdida que se chama Quelsi. Eu perdi e ela tem uma roupa rosa, cabelo preto e sapato alto rosa, uma pulseira rosa. Eu perdi ela no bosque.
Emilly; 99809-0664.*

O S1 anuncia o objeto perdido, descreve as informações essenciais e deixa o contato para possível devolução. O texto é curto e objetivo e cumpre sua função social.

Produção Textual do S2:

*Procura-se**Uma coruja pequena, branca e tímida.**Ela vivia no poste da rua.**Falar como Luís Felipe**Fone: 99980-6505*

O S2 apresenta domínio pleno da estrutura e estilo linguístico do gênero anúncio.

Produção Textual do S3:

*Procura-se**Um cachorro Cooker preto sem coleira e se chama-se Quiko.**Telefone: 99882-7703.**Ganha algo de recompensa.**Ana Laura M. S.*

O S3 demonstra domínio dos conhecimentos linguísticos do anúncio publicitário, pois para produzir um texto com essa finalidade faz-se necessário conhecer os diferentes gêneros textuais para escolher o mais adequado à necessidade de comunicação. Desse modo, o gênero do discurso é determinado pela necessidade de determinada relação sociocomunicativa frente ao gênero textual mais adequado para desempenhar a função que requer a relação de interação social. (BAKHTIN, 2010).

Produção Textual do S4:

*Procura-se**Procura-se um cachorro filhote vira lata marrom com orelha em pé.**O nome dele é Bile é só chamar o nome dele que ele vem.**Tem uma coleira azul ele me seguiu até a casa da minha vó.**E se pude qual que coisa ligue: 99846-4880.*

O S4 demonstra avanços significativos em relação à qualidade textual quanto à estrutura e elementos linguísticos específicos do gênero solicitado na proposta. O S4 garante ao leitor as informações necessárias para encontrar seu “cachorro filhote de vira-lata”, registrando os elementos linguísticos coerentes ao gênero textual, esquecendo-se, apenas, de fornecer o nome da pessoa a ser contatada, conforme o anúncio abaixo.

Produção Textual do S5:

*Procura-se**Uma cachorra que se - chama Neninha.**Falar com Welder Vinícius**Número: 99785-1246.**Recompensa: 10 milhões.*

O S5 apresenta as informações necessárias ao leitor colaborador e oferece uma recompensa atrativa à pessoa que encontrar sua cachorra “Neninha”.

Produção Textual do S6:

Procura-se

Uma bolsa rosa da barbie com pintinhas branca. Eu perdi na minha casa.

Informações pelo telefone: 2345-6789

Ofereço recompensa.

Michelle

O S6 apresenta o objeto perdido e explicita as características, bem como oferece recompensa. Mas, não o valor, nem o que oferecerá em troca. No entanto, o local onde perdeu a “bolsa” é sua própria casa, portanto, local privado, restrito à sua família. Desse modo, o anúncio não cumprirá sua função social.

Produção Textual do S7:

Procura-se

Uma caixa com um colar brilhante e uma pulseira e um anel.

A caixa é preta e esta com um nome na frente escrito joia.

O S7 ainda encontra-se em processo de apropriação dos elementos linguísticos do gênero anúncio, pois registrou o *título* e *corpo do texto*, porém, ocultou informações importantes ao leitor como o local onde perdeu a caixa de joias, e o contato e o nome da pessoa a ser contatada, caso alguém encontre os pertences perdidos, como é possível constatar na leitura do anúncio abaixo.

Produção Textual do S8:

Procura-se

Um cachorro com coleira amarela. Ele é muito rápido.

Na última vez que eu vi era na rua Maria Fernandes Cavallari.

Ele atende pelo nome de Jeik.

Quem achar, por favor, muito obrigado, contato: 99876-5674

O S8 expressa características de sua personalidade ao ser gentil e educado com o interlocutor-leitor, pois faz uso das expressões “*por favor*” e “*obrigado*”, sendo gentil ao agradecer o provável colaborador.

Produção Textual do S9:

Procura-se

Um cachorro filhote de Dálmatas. Ele é branco com manchas pretas. Eu perdi na rua perto de casa. Se encontrá-lo ligue para 99543-1955, falar com Mirela.

O S9 apresenta ao leitor-interlocutor o que está sendo procurado, suas características, onde perdeu, nome e telefone da pessoa a ser contatada, caso alguém encontre o “*cachorro filhote de Dálmatas*”. Porém, faltou um detalhe importante na informação do endereço de sua casa, pois nem todos os leitores do jornal saberão onde fica a rua perto de sua casa.

Produção Textual do S10:

Procura-se

*Um cachorro filhote para comprar. Qualquer raça.
Telefone: 99677-7757*

O S10 segue à risca as recomendações do anúncio publicitário de que o espaço no jornal custa caro (FARIA, 2001), pois apresenta escrita objetiva em seu anúncio, registrando apenas o que procura e o telefone para contato, sem maiores detalhes ou informações adicionais que poderiam ser importantes. Isso demonstra que cada criança desenvolve, no processo de constituição de sua autoria, um estilo linguístico para melhor se expressar nas situações de produção que permitem externar seus pensamentos e opiniões pessoais. (BAKHTIN, 2010).

A constituição da autoria textual pela criança ocorre no processo contínuo de acesso ao legado cultural produzido pela humanidade, da apropriação e internalização por meio da mediação e objetivação da cultura propiciada no contexto da educação escolar, isto é, nas práticas sociais de uso instrumental dos conhecimentos linguísticos nas atividades de escrita. (MILLER, 1998).

De acordo com as análises dos anúncios podemos constatar que a maioria das crianças demonstra apropriação e objetivação adequadas dos elementos linguísticos nas produções textuais. Esses conhecimentos foram apropriados pelas crianças nas relações de interação socioculturais de leitura, análises linguísticas e produções textuais do gênero solicitado, sob a mediação cultural do planejamento intencional do professor ao longo do trabalho teórico-metodológico do desenvolvimento da *atividade de estudo*.

Nesse contexto, a criança ocupou posição central no processo de ensino e de aprendizagem escolar, sendo reconhecida e valorizada como sujeito ativo no contexto da

educação desenvolvente, capaz de se apropriar dos conhecimentos linguísticos, internalizar os conteúdos da aprendizagem, desenvolver a formação dos conceitos científicos de modo atingir o máximo desenvolvimento humano, ou seja, as funções psicológicas superiores especiais constituídas pela formação do pensamento conceitual e pela elevação dos conceitos espontâneos aos conceitos científicos necessários às operações metalinguísticas desenvolvidas no processo de produção, reflexão e análise dos gêneros discursivos. (VYGOTSKI, 1995; DAVÍDOV, 1988).

A partir do processo de geração e análises dos dados, isto é, das propostas de produção textuais do gênero jornalístico podemos constatar que o trabalho pedagógico organizado e planejado de forma intencional pelo professor como mediador cultural na perspectiva da educação desenvolvente, tendo como proposta teórico-metodológica o desenvolvimento da *atividade de estudo* pode contribuir para o processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita pela criança.

Nessa perspectiva, apresento o processo de análise das produções textuais das crianças a partir da Proposta textual número 9: Escrita de texto de opinião sobre os animais selvagens mantidos presos em zoológicos, produzida em dezembro de 2016. Para contextualizar essa proposta propicie a realização de atividades de *leitura e questionamento* de um texto narrativo do gênero crônica jornalística, escrito por Fernando Bonassi, na *Folhinha/Folha* de São Paulo, 26/07/1997, intitulada: *Se você fosse um urso, confiaria nas pessoas? Dá pra confiar em gente?*

O gênero opinião permite ao autor-escritor manifestar sua livre expressão frente ao tema em discussão, deixando suas marcas individuais que constituem sua identidade pessoal, isto é, constrói o estilo linguístico a partir do discurso de “*outrem*” apropriado nas relações de interação e internalização dos conhecimentos culturais.

Bakhtin (2010), ao explicar a relação dialética do processo dialógico, considera que o “*eu*” não tem existência sem o “*outro*”, pois o “*outro*” valida o sentido comunicativo e a existência do “*eu*”. Nesse processo, as relações de interação verbal constituem, portanto, relações de sentido discursivo por meio da internalização de elementos linguísticos expressos por “*outros*” que são incorporados historicamente pelo sujeito, nas relações de dialogia. Contudo, não existe autoria inédita na enunciação discursiva, pois o sujeito da enunciação produz historicamente seus enunciados com base na internalização do enunciado discursivo de “*outrem*”, tendo em vista estabelecer a relação sociocomunicativa com o “*outro*”.

O conteúdo discursivo explicita desenvolvimento da consciência crítica da criança em relação aos cuidados com os animais, opinião que expressa a personalidade da criança constituída no processo de formação da conduta humana mediante a qualidade das relações histórico-sociais, pois de acordo com Leontiev (1978) a personalidade não decorre de um processo universal e, sim, de forma individual com base nas vivências e especificidades do contexto de vida de cada sujeito.

Nesse contexto, os resultados do processo de análise dos dados revelaram que todos os sujeitos expressaram o seu “*dizer*” por meio da manifestação livre de sua opinião, concepção elaborada a partir do contato e apropriação dos “*dizeres de outrem*”, explicitando o estilo linguístico individual na composição do conteúdo temático em questão. Também os sujeitos demonstraram pleno domínio dos conhecimentos linguísticos dos elementos de estruturação externa e interna do gênero produzido, uso consciente e adequado dos sinais convencionais de pontuação como instrumentos gráficos para garantir o sentido discursivo ao leitor-interlocutor.

Produção Textual do S1:

Minha opinião

Eu acho muito errado deixar os animais presos igual no bosque quase todos os animais são presos. Os macacos vivem soltos pelas árvores e comem muita banana. Eles comem até não aguentar e ficam de barriga cheia e também dorme de barriga cheia e no outro dia está vazia.

O S1 se apropriou de conhecimentos linguísticos que favoreceram o processo de internalização e de generalização conceitual utilizado como elementos linguísticos na produção de diferentes gêneros do discurso tais como estilo linguístico, forma composicional e conteúdo temático. (BAKHTIN, 2011).

O texto de opinião do S1, abaixo, apresenta *título e corpo do texto* estruturado em parágrafo, uso de sinais convencionais de pontuação, não apresentando desvios ortográficos. Demonstra desenvolvimento das funções psicológicas superiores como as capacidades e habilidades da memória, atenção voluntária, concentração, raciocínio lógico e, principalmente a capacidade de pensamento e linguagem (oral e escrita) propiciada pelo processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. (VYGOTSKI, 1995).

Produção Textual do S2:

Minha opinião

Eu acho um absurdo os animais ser retirados de seus lares e ser transferidos para jaulas. Os animais tem que viver na natureza. Os animais podem ser presos só em caso de emergência.

O S2 expressa opinião crítica e consciente sobre a manutenção de animais silvestres presos em zoológico, defendendo a liberdade dos animais na natureza, explicitando elementos de sua personalidade humana. Em relação aos conhecimentos linguísticos, podemos considerar que o S2 demonstra avanço no processo de apropriação dos elementos de estruturação e paragrafação do texto narrativo escrito, isto é, mesmo constituindo um discurso curto, em pequenas frases, apresenta organização estrutural a partir do uso consciente dos sinais convencionais de pontuação e ampliação de vocabulário no uso de palavras sofisticadas como “*absurdo*”, “*transferidos*” e “*emergências*”.

Nesse contexto, o S2 se apropria do enunciado discursivo de “outrem”, internaliza-o e utiliza-o em suas produções de enunciados escritos de modo a incorporar “*palavras alheias*”, ampliando o repertório cultural da linguagem verbal e escrita.

Produção Textual do S3:

Minha opinião

Eu acho que os animais selvagens como a cobra, o leão, o urso, o tigre, a onça, o jacaré e a girafa devem ficar soltos na natureza.

Os animais devem ser soltos diretos na natureza porque seu lugar é soltos na natureza.

O S3 demonstra desenvolver operações mentais conscientemente com os recursos linguísticos para estruturar e paragrafar o enunciado discursivo, faz uso de sinais convencionais de pontuação como a *vírgula* (,) para ordenar os animais selvagens no primeiro parágrafo e do *ponto final* (.) para sinalizar o fim do discurso escrito. O S3 expressa sua opinião em defesa da liberdade dos animais, evidenciando a formação da personalidade humana e socioafetiva com os animais selvagens. (LEONTIEV, 1978).

Produção Textual do S4:

Minha opinião

Os animais não podem ficar presos

Eu acho que os animais não podem ficar presos, eles têm que ficar soltos na natureza.

É um abisurdo porque os animais tem que fica solto por que eles gostam de caçar e viver na natureza que é um espaço grandão.

Na natureza eles bebem água no rio e comem e no zoológico eles ficam com fome e passa alguém e dá comidinha pra ele e depois eles ficam com dor de barriga.

Lugar de bicho e na natureza!

O S4 apresenta avanço significativo em relação à organização estrutural quanto aos elementos de paragrafação e pontuação textual em comparação com sua última produção em junho de 2016. O S4 demonstra apropriação das normas ortográficas, pois apresenta apenas um desvio ortográfico no registro da palavra “*abisurdo*” ocorrido devido marcas da oralidade,

sem prejudicar o sentido das palavras. Conforme Bakhtin (2010) a palavra resulta das relações histórico-sociais estabelecidas entre os sujeitos da atividade sociocomunicativa. A função da palavra consiste em representar o signo neutro, puro, sendo seu significado cultural constituído no contexto do campo ideológico de uso social, moral, religioso ou científico, pois “[...] a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” histórico-cultural (BAKHTIN, 2010, p. 38) e é o contexto histórico-social que dá vida à palavra no processo de circulação, materializado nos enunciados discursivos verbais e escritos.

Produção Textual do S5:

Minha opinião

Eu acho um absurdo tirar um animal do seu habitat e colocar em um zoológico.

Por que um animal serve para morar na floresta.

É só você pensar como um e veja se dá pra confiar em pessoas!

O S5 apresenta personalidade humanizada em defesa da liberdade dos animais, pois convida o leitor a se colocar na “pele” do animal para ver/sentir se pode confiar nos humanos. A forma em que expressa sua visão de mundo sobre o tratamento dos animais evidencia seu *estilo* linguístico como forte e determinado em defesa dos animais.

A construção da personalidade do ser humano resulta das relações que estabelece com o *outro* na sociedade, podendo ser direcionado para o *bem* ou para o *mal*, dependendo das condições histórico-sociais de vida do sujeito. A atividade de leitura como ato de compreensão do discurso escrito contribui para o desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação da cultura histórica, ou seja, por meio do acesso aos bens culturais a criança internaliza os signos culturais atribuídos às palavras e incorporam-nas em seus enunciados discursivos orais e escrito, como podemos constatar o uso dos signos culturais como “*absurdo*”, “*habitat*” “*zoológico*” na produção textual do S5.

Produção Textual do S6:

Minha opinião

Eu acho que os animais deve ficar soltos.

Os animais deve ser soltos na natureza porque lugar de bicho não é preso e sim solto na natureza.

O S6 apresenta apropriação dos conhecimentos linguísticos referentes à estruturação e paragrafação textuais, pois separa o registro do *título* do *corpo do texto* e demonstra consciência do uso do ponto final (.) para sinalizar o fim do discurso escrito.

O S6 expressa defesa da liberdade dos animais selvagens em seu discurso e faz uso da palavra “*porque*” para justificar sua opinião.

Produção Textual do S7:

Minha opinião

Eu acho que não precisa prender em uma jaula os animais. Devem manter os animais em um espaço maior com árvores.

Na minha opinião não precisamos ver os animais de perto. Eles tem que viver soltos na floresta.

O S7 demonstra conhecimentos linguísticos necessários à estruturação e paragrafação textuais utilizando os sinais de pontuação para organizar as unidades de composição de sentido discursivo em dois períodos: *primário* e *secundário* (GARCIA, 1988). O enunciado discursivo do S7 expressa defesa dos animais, ressaltando que eles precisam viver soltos da natureza.

Produção Textual do S8:

Minha opinião

Eu não acho bom.

É muito legal ver os animais de perto, mais imagine você na jaula bem pequena, não dá para deitar e nem dá para andar.

Sair do seu habitat natural, saí da sua casa para morar em um lugar estranho pequeno isso é muito chato e ainda jogam coisas em você.

Todos devem deixar os animais livres.

O S8 registra *título* e *corpo do texto* de modo separado, evidenciando o domínio da estruturação textual. O S8 “*apela*” ao leitor-interlocutor se colocar no lugar do animal preso em uma jaula apertada e imaginar como se sentiria nessa situação. Isto é, o S8 utiliza-se da linguagem escrita para atingir o psicológico do leitor e promover a consciência da necessidade do animal viver em liberdade na natureza.

Produção Textual do S9:

Minha opinião

Eu tenho dó dos animais do zoológico porque diz no texto que minha sala leu assim: que era um urso príncipe que confiou em todas as pessoas que dava para ele comer sapato, fita de vídeo game e bola de futebol.

Então, ele acabou morrendo e eu fiquei com dó. Ele morreu porque confiou nas pessoas. Eu peço, por favor, para não dar comida nenhuma estranha pros animais.

Quando você ir ao zoológico, por favor, faça isso que eu disse porque se não você pode ser processado se algum animal morrer porque você deu objetos e bobagem pra eles.

Se eu ver um animal morto eu até choro de dó e de medo.

O S9 demonstra domínio dos conhecimentos metalinguísticos utilizados no processo de estruturação e paragrafação textual, tendo se apropriado deles ao longo do trabalho com a *atividade de estudo*. O corpo do texto encontra-se organizado em parágrafos com o uso consciente e adequado dos sinais convencionais de pontuação. O conteúdo do enunciado discursivo demonstra a qualidade da formação e desenvolvimento da personalidade humana, explicitando a relação afetivo-emocional da criança em relação à situação de maus tratos dos animais. O S9 utiliza-se da linguagem escrita para fazer o pedido ao leitor de não dar objetos aos animais, pois “*se eu ver um animal morto eu até choro de dó e de medo*”. Podemos considerar que o S9 tem consciência da função social da linguagem escrita, pois procura estabelecer uma relação dialógica com o provável interlocutor-leitor, tendo em vista sensibilizá-lo frente à problemática dos animais presos nos zoológicos.

Produção Textual do S10:

Minha opinião

Os animais não podem ficar presos em jaulas. Eles devem ficar livres, soltos na natureza, na selva. Prender animais selvagens em jaulas de zoológicos só se estiver ferido e precisar de cuidados dos veterinários. Caso contrário isso pode ser até um crime contra os animais.

O S10 faz uso consciente e de forma adequada dos sinais de pontuação de modo a garantir a compreensão do sentido discursivo pelo leitor-interlocutor e levá-lo a desenvolver a conscientização da necessidade de manter os animais soltos e prendê-los apenas em casos de necessidade de cuidados veterinários.

A proposta de produção textual do gênero de opinião favoreceu a criança fazer uso social da linguagem escrita para expressar seus sentimentos e opiniões, estabelecendo diálogo com o provável leitor em defesa dos direitos dos animais. Por meio dessa proposta de produção textual foi possível perceber o processo e a qualidade da formação e desenvolvimento da inteligência e personalidade de criança, pois todas demonstraram sensibilidade humana frente aos problemas enfrentados pelos animais que vivem presos em jaulas nos zoológicos.

Leontiev (1978) destaca que o processo de formação da personalidade humana da criança (ser humano) fundamenta-se nas “[...] relações com o mundo, que são sociais por natureza [...] pelo agregado de suas atividades multifacetadas [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 2).

Ao analisar o processo de construção coletiva do jornal como *atividade de estudo* e as produções textuais do gênero jornalístico como *objeto e produto* do processo de ensino e

aprendizagem da linguagem escrita, pudemos acompanhar o processo gradual e progressivo da aprendizagem e desenvolvimento humano das crianças sujeitos da investigação científica.

À medida que as crianças avançavam no processo de apropriação da cultura, internalizada e objetivada no contexto das relações interpessoais, o desenvolvimento das capacidades e habilidades mentais necessárias ao processo intrapsíquico e individual de internalização da cultura era promovida, provocando mudanças qualitativas no processo de formação das funções psicológicas superiores.

Ao chegar ao final do 3º Ano do Ensino Fundamental as crianças apresentaram desenvolvimento de apropriação e objetivação dos conhecimentos da linguagem escrita de acordo com os objetivos propostos para essa etapa da educação escolar. Isto é, as crianças atingiram os objetivos de alcançar o domínio pleno do processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos linguísticos necessários à estruturação, paragrafação e pontuação de diferentes gêneros do discurso.

É pela atividade, a base da formação e desenvolvimento das operações mentais, que a criança atinge o domínio pleno do processo de apropriação e objetivação e o desenvolvimento das capacidades e habilidades. As atividades de produção e reflexões textuais desenvolvidas ao longo do desenvolvimento inicial da atividade de estudo propiciaram o processo de elevação dos conhecimentos linguísticos das crianças e o uso consciente em suas atividades de produção da linguagem escrita.

2.4- A intervenção pedagógica e o processo de apropriação da escrita pelas crianças

A Lei Geral do Desenvolvimento Humano (VYGOTSKY, 1995) constitui-se a base de minha proposta de trabalho teórico-metodológico de ensino e de aprendizagem escolar na perspectiva da educação desenvolvente, pois as relações sociais estabelecidas no processo educativo entre os sujeitos ativos do processo educativo possibilitam a apropriação e a objetivação dos conhecimentos científicos, primeiramente, na esfera social para depois ser internalizado na esfera individual pela criança.

O conteúdo a ser estudado foi apresentado às crianças por meio do processo de problematização, discussão dialógica e criação de necessidades de estudo de temas de interesse, bem como a definição coletiva dos objetivos e das ações a serem desenvolvidas para atingi-los e concretizar o objeto material que conduz às ações de generalização e à formação de conceito científico sobre o objeto de conhecimento.

A partir desse princípio, a educação desenvolvente promove o processo de aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento humano por meio da formação das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1995). A estratégia teórico-metodológica de construção do jornal promoveu o envolvimento das crianças no processo de criação de desejos e necessidades de aprendizagem, tendo em vista a materialização do jornal como produto final da atividade de estudo.

Durante o período histórico de desenvolvimento do processo de investigação científica, as crianças apresentaram progresso qualitativo no desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas, necessárias ao processo de apropriação e de objetivação da escrita *simbólica propriamente dita*, como dos *recursos linguísticos* envolvidos no processo de aperfeiçoamento da qualidade textual como os elementos linguísticos e gramaticais necessários à estruturação, paragrafação e pontuação textual de forma consciente e de forma adequada de acordo com as convenções da norma culta da cultura escrita.

Também podemos considerar que a *atividade de estudo* contribui tanto para promover o processo de apropriação da linguagem escrita na aprendizagem escolar, como também para promover o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores essencialmente humanas como, por exemplo, a formação e desenvolvimento do pensamento e da consciência. Portanto, a *atividade de estudo* pode ser considerada uma estratégia teórico-metodológica adequada da educação desenvolvente, uma vez que, propicia o processo de elevação dos conceitos cotidianos ao processo de formação dos conceitos científicos, impulsionando a formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores especiais responsáveis pela formação do pensamento em conceitos.

Nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem no contexto da educação escolar necessita fundamentar-se nos conhecimentos científicos da ciência pedagógica como princípio teórico-metodológico da educação desenvolvente que visa ao processo de desenvolvimento cultural e humano da criança a partir das situações histórico-sociais vivenciadas de forma significativa, planejada intencionalmente pelo professor que assume o papel de mediador cultural no contexto escolar.

O método científico da educação desenvolvente tem por base a relação dialética entre a criança e os conteúdos escolares, isto é, os conhecimentos histórico-culturais produzidos pela humanidade. Ao se apropriar dos conhecimentos científicos nas práticas educativas escolares, a criança internaliza a cultura externa, desenvolve suas capacidades, habilidades e aptidões essencialmente humanas, atingindo ao máximo seu desenvolvimento. Ou seja, é no

processo de Educação que homem se humaniza, transforma a si mesmo e atua na transformação do seu meio.

No processo de educação e humanização, a *atividade de estudo*, na educação escolar, assume importância fundamental, pois é na orientação teórico-metodológica que o professor poderá envolver a criança de forma ativa e reflexiva no processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos científicos e na formação do pensamento em conceitos.

A construção do jornal como atividade de estudo envolveu as crianças nas práticas de leitura e escrita de textos de diferentes gêneros do discurso, dentre eles o jornalístico, a partir de situações reais vivenciadas no contexto escolar e mediadas por mim como professora. O envolvimento consciente das crianças durante a construção das edições do jornal propiciou o reconhecimento da leitura e da escrita como atividade de estudo que desencadeou a formação e o desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões humanas necessárias à constituição da criança leitora e produtora de textos com função social real no contexto das relações sociocomunicativas.

A linguagem escrita materializada no gênero do discurso jornalístico tornou-se fonte de interação dialógica entre os produtores-escritores e os interlocutores-leitores do “Jornal da Criança Leitora e Produtora de Textos”. As crianças desenvolveram o processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita no próprio processo de interação da relação discursiva com o outro, propiciada pela mediação do professor.

[...] 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. (MILLER, 2003b, p. 19).

As intervenções didático-pedagógicas que proporcionei às crianças tiveram por base a relação dialógica para lhes impulsionar a criação de desejos e de necessidades de produção de textos escritos para compor o conteúdo temático do suporte jornal.

Nessa perspectiva, as crianças reconheciam o sentido e o significado das produções coletivas e individuais realizadas ao longo do processo de apropriação da linguagem escrita como *objeto e produto* de ensino e aprendizagem da cultura escrita. De acordo com Leontiev (2004), o processo de apropriação da linguagem apresenta-se como a condição mais importante do desenvolvimento mental do sujeito histórico, pois as experiências vivenciadas pelo homem em seu meio histórico-cultural encontram-se presentes em forma de conceitos materializados pela palavra, isto é, pela linguagem escrita. Ao se apropriar da linguagem

escrita, a criança toma posse da riqueza cultural produzida e acumulada historicamente pela humanidade cristalizada em forma de conceitos, sendo que é por meio do uso da linguagem (oral e escrita) que a criança estabelece a interação com o outro e se apropria da riqueza cultural do próprio contexto histórico em que está inserido.

Toda e qualquer riqueza cultural da humanidade encontra-se representada por signos culturais que visam à caracterização semiótica de uma determinada realidade que, por sua vez, alimentam a atividade mental, isto é, o acervo da riqueza cultural externa torna-se um conteúdo do próprio sujeito por meio da internalização individual do conteúdo, caracterizando-se como saber subjetivo e particular do sujeito histórico. “[...] A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior. [Assim,] [...] *o psiquismo interior não pode ser analisado como uma coisa; ele não pode ser compreendido senão como um signo*”. (BAKHTIN, 2010, p. 50, grifo do autor).

Nessa perspectiva, a atividade mental de cada sujeito histórico só poderá ser explicada e compreendida por meio de signos, cuja função consiste em estabelecer a significação. Para Leontiev (1978, p. 211 – tradução nossa) “[...] os significados representam o mundo na consciência do homem”. Os significados são constituídos nas de interações socioculturais e veiculadas por meio da linguagem.

A linguagem é a forma de expressão mais importante dentre as formas de expressão criadas e utilizadas pelo homem historicamente, pois sua expressão ocorre por meio dos signos linguísticos que proporcionam a veiculação dos significados culturais que são apropriados e internalizados pelos sujeitos tornando-se conteúdo subjetivo, isto é, conteúdo da consciência humana como “sentido pessoal”. Dessa forma, “É por meio do significado que o homem conhece a realidade, porém de um modo pessoal” (LEONTIEV, 1978, p. 214 – tradução nossa).

Nesse contexto, o sentido individual “surge na consciência humana como algo que reflete diretamente e leva implícitas suas próprias relações vitais” (LEONTIEV, 1978, p. 215). Os significados são encontrados fora do indivíduo, nos signos culturais externos, no entanto, o sentido é estabelecido pela consciência pessoal, particular da subjetividade de cada sujeito.

É nesse sentido que procurei contextualizar as tarefas de estudo, tendo em vista garantir a elas o processo de significação e atribuição de sentido subjetivo à linguagem escrita como signo cultural capaz de desenvolver a consciência humana.

O desenvolvimento da atividade de estudo pelas crianças teve como objetivo promover a criação de necessidades para gerar a motivação que levou ao envolvimento pessoal e subjetivo na realização das tarefas de estudo. Todo o trabalho de criação de necessidades e de motivação constituiu-se por meio da relação de interação dialógica entre mim e as crianças e entre elas, tendo em vista tornar a atividade de escrita uma necessidade vital a todos os sujeitos da investigação. Cada criança construiu um sentido pessoal entre as atividades de estudo e sua realidade como sujeito da aprendizagem pertencente a um determinado meio sociocultural, cada estabelecendo um sentido pessoal com seu objeto de estudo.

Ao assumir a responsabilidade do trabalho pedagógico com as crianças duas questões apresentam-se como desafio ao professor, a saber: *o que e como ensinar* (ARENA; MILLER, 2011, p. 346). Nesta proposta de trabalho, tomei a decisão de ensinar a linguagem escrita às crianças por meio da atividade de estudo de modo a envolvê-las na temática para sentirem a necessidade de desenvolver a construção de jornal bem como motivadas a estabelecerem os objetivos e determinarem as ações das tarefas de estudos até alcançarem a materialização da construção do objeto da atividade – a construção do jornal. Nesse processo, o desafio maior do professor diz respeito a proporcionar as condições adequadas para tornar a atividade de estudo significativa a ponto de desencadear uma relação subjetiva de construção de sentido em cada uma das crianças.

Dessa forma, estabeleci uma relação dialógica com as crianças e, por meio das minhas intervenções pedagógicas, consegui levá-las à construção de sentido pessoal para com as ações das tarefas de estudos, pois somente envolvida de forma consciente nas tarefas de estudo é que a criança, de fato, se encontra em processo de desenvolvimento dessa atividade (ARENA; MILLER, 2011). Desenvolvi a tarefa de estudo desempenhando as intervenções pedagógicas no sentido de direcionar as ações das crianças necessárias para atingir o objetivo da atividade de estudo.

As intervenções desenvolvidas nas tarefas de estudo foram realizadas no sentido de, junto com as crianças, decidir o objeto de estudo, planejar as ações e as tarefas de estudo necessárias à realização de cada etapa do processo de construção coletiva do jornal como, por exemplo: leitura, produção e revisão textual coletiva e individual, organização, edição e publicação de cada uma das edições do jornal. “[...] a ação é um processo orientado a um fim, que é impulsionado não por sua finalidade, mas pelo motivo da atividade global que é realizada por tal ação” (LEONTIEV, 1978, p. 192 – tradução nossa).

Nesse contexto, intervim na orientação das ações das crianças, tendo em vista impulsionar a criação de necessidades de produção textual como atividade global que direcionava a construção do jornal e favorecer o desenvolvimento do processo de apropriação da linguagem escrita.

A linguagem tem importante papel nesse processo, funcionando como um instrumento pelo qual o conteúdo das ações praticadas pelo sujeito, no plano das relações com as outras pessoas, transformam-se em suas próprias aquisições constituindo o plano interno de seu desenvolvimento. Isso põe em relevo uma importante tarefa que cabe ao professor : propiciar as condições favoráveis para que o conteúdo das relações que se dão no plano interpessoal, intersíquico, se transforme em conteúdo do sujeito em processo de aprendizagem, ou seja, em conteúdo de sua consciência, no plano intrapessoal, intrapsíquico, possibilitando com isso, que ele se aproprie dos conhecimentos e das capacidades que o tornam essencialmente humano. (ARENA; MILLER, 2011, p. 351).

A linguagem assume papel essencial na concretização da Lei Geral do Desenvolvimento Humano, pois proporciona o processo de internalização dos conhecimentos culturais externos pelas crianças por meio da mediação da relação dialógica entre os sujeitos da aprendizagem sobre do objeto de estudo – no caso a linguagem escrita. As crianças foram orientadas a se apropriarem dos conhecimentos externos da cultura escrita, internalizá-los e evoluíram gradualmente nos níveis de apropriação da linguagem escrita historicamente estabelecidos por Luria (2012).

Nesse contexto, a atividade de intervenção pedagógica do professor junto ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano da criança torna-se essencial para estabelecer a relação interativa pela linguagem oral e escrita com as crianças e entre elas e, nessa relação, favorecer as condições pedagógicas adequadas ao avanço no processo de apropriação e de objetivação subjetiva dos conhecimentos linguísticos necessários à linguagem *escrita simbólica propriamente dita*, conforme expressa Luria (2012).

No capítulo a seguir, apresento reflexões sobre o desenvolvimento da atividade de estudo e as implicações no processo de apropriação de objetivação da linguagem escrita pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as tarefas de estudos e a evolução dos níveis de escrita, a importância do método dialético no processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita e no aperfeiçoamento da qualidade textual, a evolução dos níveis de escrita e a apropriação do conhecimento teórico-científico.

CONSIDERAÇÕES RELEVANTES

ATIVIDADE DE ESTUDO E APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: ALGUMAS REFLEXÕES

A prática pedagógica alicerçada na Teoria Histórico-Cultural exige do professor uma metodologia de trabalho que promova a elevação dos conhecimentos espontâneos das crianças ao conhecimento teórico-científico. Nesse contexto, defendemos o desenvolvimento da atividade de estudo como estratégia teórico-metodológica essencial ao processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita pelas crianças em idade escolar e as reflexões ora apresentadas são direcionadas às *tarefas de estudo* desenvolvidas durante a construção coletiva do jornal e sua relação com o processo de evolução dos níveis de escrita, a importância do método materialismo histórico-dialético que fundamenta o experimento formativo como metodologia de geração e análise dos dados, a partir do processo de apropriação e aperfeiçoamento da qualidade textual e, apresento também, os resultados dos níveis de escrita e o processo de transformação dos sujeitos da investigação no processo de desenvolvimento da educação desenvolvente.

O desenvolvimento das tarefas de estudo e a evolução dos níveis de escrita

Ao discutir o desenvolvimento das *tarefas de estudo* e suas implicações no processo de evolução dos níveis de escrita durante o desenvolvimento da investigação far-se-á necessário reportar à gênese do conceito de *atividade de estudo*. Esse conceito tem origem na filosofia marxista e se expressa no trabalho como principal elemento de mediação entre os sujeitos e sua relação com o mundo concreto/objetivo. Na Teoria Histórico-Cultural, o conceito de *atividade* desenvolveu-se a partir das produções teóricas de Leontiev e de Luria tendo por base os pressupostos teóricos de Vigotsky que apresenta como *tese central* de sua teoria o processo histórico-cultural como fator determinante do desenvolvimento do psiquismo humano que ocorre por meio de apropriação cultural sob a mediação da interação comunicativa estabelecida entre os sujeitos históricos.

Nesse contexto, os processos de comunicação, desenvolvimento e formação das funções psíquicas superiores do ser humano são constituídas, primeiramente nas relações interpessoais, nas atividades externas da cultura e, depois, são internalizadas pelas relações intrapsíquicas, na atividade mental do indivíduo, intermediado pela linguagem como instrumento de mediação, cujos signos culturais ganham significado e sentido. (VYGOTSKY,

1998). Leontiev (1978) ressalta que a atividade tem um caráter *objetal*, pois toda ação humana encontra-se orientada por um determinado objeto.

No processo de apropriação do objeto, por meio de suas ações, o ser humano se aproxima do objeto e, nessa aproximação, toma posse de suas propriedades e características, necessárias à formação mental correspondente ao *objeto*. É dessa forma que ocorre o processo de internalização da atividade externa. Davídov (1988) estabelece que, tanto a *atividade externa* como a *atividade interna*, possui uma estrutura psicológica formada pelos componentes: *necessidade, motivo, objetivo, ações, controle e avaliação* - que conduz ao produto final da atividade.

Nesse contexto, o sucesso da realização da atividade consiste em definir o *conteúdo do objeto* de uma determinada atividade e, nesse aspecto, o processo de ensino muito pode contribuir, pois se constitui em uma organização social que possibilita o processo de apropriação e objetivação da cultura produzida histórica e culturalmente pela humanidade. No entanto, far-se-á necessário que o sujeito desenvolva determinada atividade que lhe proporcione o desenvolvimento do processo de apropriação da cultura de forma a desenvolver a atividade mental necessária ao processo de internalização e de externalização do conteúdo objetual da atividade, sob a mediação da linguagem como instrumento de interação dialógica.

A partir do princípio da *atividade objetal* Davídov (1988) defende a tese de que a educação e o ensino influenciam nos processos de desenvolvimento das capacidades mentais das crianças como essenciais ao processo de apropriação e objetivação dos conceitos teórico-científicos e da formação e desenvolvimento do pensamento. Esse processo ocorre a partir da realização das atividades de aprendizagem que conduz o sujeito ao domínio do conhecimento teórico, isto é, ao domínio dos signos culturais sistematizados nos conhecimentos das diversas áreas como das artes, das ciências e da linguagem.

Nessa perspectiva, o *conteúdo objetal* determinado *pelos e nas* condições concretas do processo de ensino e de aprendizagem determinado como *objeto* da atividade de estudo escolhido por mim nesta investigação constituiu-se no processo de apropriação e objetivação da *linguagem escrita* formada pelos signos culturais externos que são internalizados pelas crianças a partir das interações verbais proporcionadas pela apropriação externa da cultura que impulsiona o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores necessária ao desenvolvimento do pensamento conceitual e ao domínio dos conhecimentos teórico-científicos.

A decisão a respeito do conteúdo e da metodologia de ensino implica, por um lado, a escolha, pelo professor, dos significados culturais que mais apropriadamente possam contribuir para o desenvolvimento, no aluno, daquelas capacidades que lhes permitam atuar de forma consciente no meio em que vive, e, por, outro lado, a definição do melhor caminho a seguir, a fim de que os alunos queiram, de fato, aprender. (ARENA; MILLER, 2011, p. 346).

Dessa forma, a organização do processo de ensino e de aprendizagem teve por base os princípios da atividade de estudo reconhecendo-a como estratégia teórico-metodológica essencial ao processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita pelas crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao colocar em prática os componentes da estrutura da atividade de estudo proposta por Davídov (1988), como já ressaltai anteriormente, propicie o planejamento das condições didático-pedagógicas para que as crianças criassem suas próprias necessidades de escrita com significado cultural e sentido pessoal, expressando a consciência dos conteúdos, objetivos e procedimentos de cada ação da atividade de estudo. “[...] o sentido pessoal vincula os significados com os motivos do sujeito inserido em uma dada relação social com outros sujeitos e com os objetos culturais de seu entorno cultural e social [...]” (ARENA; MILLER, 2011, p. 347).

Nesse contexto, direcionei as intervenções teórico-metodológicas nas ações – *tarefas de estudos* - estabelecendo a interação dialógica com as crianças e entre elas e seus pares, favorecendo o desenvolvimento do processo de realização da atividade de estudo. O desenvolvimento das ações das tarefas de estudo pressupõe o direcionamento específico a um fim determinado, no caso, impulsionado pelo motivo de atingir o objetivo final, isto é, a construção do jornal como produto final da atividade de estudo.

As ações ou tarefas de estudo das crianças no percurso do desenvolvimento da atividade de estudos foram por mim orientadas para o desenvolvimento das operações mentais de leitura, produção, reflexão e análise linguísticas necessárias ao processo de apropriação e de objetivação e domínio dos conhecimentos teórico-científicos da linguagem escrita – *conteúdo objetal*. O processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita constituiu-se o objeto de estudo como base do desenvolvimento das capacidades mentais necessárias a formação e desenvolvimento do pensamento teórico-científico ou conceitual e da consciência humana.

A tarefa de estudo constitui-se um dos elementos da estrutura da atividade de estudo. É por meio da realização das tarefas de estudo que a criança desenvolve suas ações, isto é, entra em *atividade* e desempenha o papel de sujeito ativo de seu próprio processo de

aprendizagem. Durante o processo de construção coletiva do jornal, orientei as crianças e desempenhei o papel de mediador entre ela e os conhecimentos teórico-científicos do *conteúdo objetual* da língua materna.

Durante o período do desenvolvimento da proposta de atividade de estudo, as crianças permaneceram constantemente em *atividade mental*, pois desenvolviam as ações e as operações mentais correspondentes à finalidade das *tarefas de estudo* e atuavam diretamente na realização de suas *atividades* de leitura, de produção textual coletiva e individual, de reflexão e análise linguísticas dos diferentes gêneros do discurso escrito, bem como na organização e digitação das produções, seleção das fotos para ilustrar as reportagens, diagramação, edição, impressão do jornal e na divulgação no espaço escolar.

O envolvimento consciente da criança com o motivo inicial que a levou à realização das ações/tarefas de estudo propiciou a apropriação e a objetivação da linguagem escrita de acordo com os conhecimentos teórico-científicos determinados pelo padrão da norma culta convencional da língua materna. O processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita simbólica pelas crianças diante do contexto de geração das condições histórico-culturais que proporcionei a elas contribuiu para a evolução gradual dos níveis de escrita estabelecidos por Luria (2012), conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 5: Evolução dos níveis de escrita das crianças durante o ano letivo de 2014

SUJEITOS	FEVEREIRO	JUNHO	DEZEMBRO
S1	II	III	V
S2	III	IV	V
S3	III	IV	V
S4	III	IV	V
S5	III	IV	V
S6	III	IV	V
S7	III	IV	V
S8	III	V	V
S9	IV	V	V
10	V	V	V

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro acima evidencia o processo gradativo da evolução dos níveis de escrita, ou seja, de apropriação e de objetivação dos níveis de escrita de cada sujeito da pesquisa durante o trabalho de desenvolvimento da atividade de estudo no decurso do 1º Ano do Ensino

Fundamental. A evolução dos níveis de escrita das crianças após o processo de construção coletiva de cada edição do jornal é visível ao interlocutor-leitor.

Em fevereiro, início do ano letivo, o S1 apresentava escrita no nível II, evoluiu para o nível III em junho e atingiu o nível V em dezembro. Esse sujeito apresentou um salto qualitativo no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas superiores, pois em junho apresentava escrita no nível III e evoluiu para o nível V em dezembro. O salto qualitativo no processo de aprendizagem e de desenvolvimento psíquico da criança resulta do processo de interação dialógica estabelecida entre o professor e os sujeitos da aprendizagem nas relações socioculturais de apropriação e objetivação dos conhecimentos da linguagem escrita.

Os sujeitos denominados de S2 ao S7 apresentaram evolução gradativa de um nível de escrita a outro a partir do processo de construção coletiva de cada edição do jornal no 1º Ano do Ensino Fundamental. Esse fato evidencia que a atividade de estudo favorece o desenvolvimento do processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita pela criança uma vez que a considera como sujeito ativo e consciente.

O S8 apresentou salto qualitativo nos níveis de apropriação e de objetivação da linguagem escrita, pois, em fevereiro sua escrita encontrava-se no Nível III e avançou para o nível V em junho, atingindo o nível máximo no desenvolvimento de apropriação da escrita proposto por Luria (2012).

O S9 apresentava escrita no Nível IV no mês de fevereiro e avançou para o Nível V em junho, alcançando o nível máximo da história de apropriação e objetivação da linguagem escrita. As atividades de leitura, produção e revisão (reflexão e análise linguísticas) textual que propicie por meio da relação dialógica durante o processo de construção de cada uma das edições do jornal durante o 1º ano do Ensino Fundamental demonstram ter favorecido o desenvolvimento de apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

O S10 já apresentava escrita de acordo com o Nível V em fevereiro de 2014 e prosseguiu desenvolvendo seu processo de consolidação e aperfeiçoamento da linguagem escrita no decorrer do desenvolvimento da atividade de estudo até ao final do 3º Ano do Ensino Fundamental.

A proposta de trabalho com texto como *objeto* e *produto* do processo de ensino e de aprendizagem é defendida por Miller (2003a) que ressalta a importância do desenvolvimento das *atividades epilinguísticas* na constituição da criança produtora-autora autônoma de diferentes gêneros do discurso escrito.

[...] O centro do processo de desenvolvimento, no aluno, da capacidade de produzir textos em conformidade com os usos linguísticos adequados a essa atividade encontra-se nessa apropriação dos saberes socialmente elaborados e do saber-fazer, cuja origem está nas reflexões epilinguísticas e cujo principal mediador é a comunicação interpessoal estabelecida no contexto das ações de ensinar e aprender, que ocorrem numa relação dinâmica e interdependente entre alunos e professor. (MILLER, 2003a, p. 21).

O processo de ensino e aprendizagem da língua materna da criança na idade escolar fundamenta-se no processo de apropriação dos conhecimentos linguísticos produzidos historicamente e na objetivação desse saber nas atividades de produção e reflexão linguísticas viabilizadas pelo professor que atua como mediador na relação de interação da criança com seu objeto de estudo. É a partir dessa perspectiva teórico-metodológica que promovi o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças, tendo em vista a concretude do desenvolvimento da atividade de estudo.

Há que se considerar, portanto, o crucial papel desempenhado pelo professor na organização e desenvolvimento das relações interpessoais, pois a base dos processos interativos que acontecem nesse contexto assenta-se nas relações estabelecidas entre o professor, que é o adulto que tem como tarefa organizar o processo de ensino, e seus alunos, que se envolvem no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares por meio das atividades de estudos. (ARENA, MILLER, 2011, p. 350).

Como professora fiz uso da linguagem oral e escrita como instrumento de interação sociocomunicativa com as crianças e delas com seus pares para mediar o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da atividade objetual que ora refere-se à linguagem escrita. Nesse sentido, o uso pedagógico intencional da linguagem oral como instrumento mediador da criança com os conhecimentos da linguagem escrita favoreceu minha atuação no processo de seleção, organização e planejamento intencional da prática pedagógica, tendo em vista favorecer o processo de internalização subjetiva dos signos externos da cultura escrita pelas crianças.

A linguagem escrita é apropriada pela criança como conhecimento teórico-científico necessário ao processo de operacionalização dos mecanismos linguísticos nas atividades de produção textual coletiva e individual. A criança desenvolve suas capacidades intrapsíquicas por meio da atividade de internalização dos conhecimentos linguísticos externos da cultura, faz uso consciente desse novo conhecimento em suas atividades de interação sociocultural e a utiliza como instrumento de transformação de sua psique e do meio em que está inserido.

Dessa forma, a educação cumpre o seu papel histórico-cultural Vygotski (2003) em propiciar as condições necessárias ao desenvolvimento da *atividade do pensar* como instrumento para promover ao máximo as capacidades humanas essenciais ao processo de educação e de humanização, *princípio e fim* da educação desenvolvimental.

A constituição da prática pedagógica direcionada ao processo de educação e humanização defendida por Arena e Miller (2011), como já ressaltada anteriormente, precisa ser constituída com base em aspectos essenciais como as relações interpessoais, a seleção e o planejamento dos conteúdos e suas formas de ação e o papel do professor nesse processo consiste em promover situações de aprendizagem para o desenvolvimento, conscientização e apropriação do conhecimento por meio da:

A linguagem [que] tem importante papel nesse processo, funcionando como um instrumento pelo qual o conteúdo das ações praticadas pelo sujeito, no plano das relações com as outras pessoas, transformam-se em suas próprias aquisições constituindo o plano interno de seu desenvolvimento. (ARENA; MILLER, 2011, p. 351).

Como professora procurei desempenhar o papel de companheira “mais experiente” das crianças e propiciar as condições essenciais ao desenvolvimento do processo de mediação pedagógica das crianças com os conhecimentos linguísticos da língua materna e, nesse processo, as crianças reconstruíram o percurso histórico do desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita até alcançar o nível da *escrita simbólica propriamente dita* (LURIA, 2012), expressando domínio pleno do processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita simbólica e dos conhecimentos linguísticos necessários à qualidade textual conforme o padrão da norma culta da língua materna.

Os resultados desta investigação corroboram com a tese de que a *atividade de estudo* constitui-se estratégia teórico-metodológica essencial ao processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Eis o papel histórico-cultural dos professores frente à proposta da educação desenvolvente.

A importância do experimento formativo no processo de aperfeiçoamento da qualidade da produção textual

A Teoria Histórico-Cultural fundamenta os procedimentos teórico-metodológicos de investigação científica na concepção marxista do método materialismo histórico-dialético que busca compreender a gênese do processo de constituição do ser humano em meio as suas múltiplas interrelações com a natureza e sociedade.

Nesse sentido, a base metodológica de geração e análise dos dados desta investigação fundamentou-se nos princípios do método histórico-dialético e do experimento formativo, como já ressaltado anteriormente, tendo em vista propiciar as condições concretas necessárias à educação desenvolvente, isto é, promover o desenvolvimento das máximas capacidades e habilidades humanas, responsáveis pela formação do pensamento e da consciência do sujeito histórico-cultural.

A base teórico-metodológica adotada nesta investigação justifica-se por ser a mais essencial para fundamentar o processo de organização, seleção dos conteúdos conceituais, do planejamento, desenvolvimento das estratégias de ensino e de aprendizagem desencadeadas direcionadas à geração e, posteriormente, à categorização e análise dos dados da investigação. A base teórica sustentou o desenvolvimento de minha prática pedagógica como professora na perspectiva de estabelecer a mediação cultural entre a criança e seu objeto de estudo – a linguagem escrita – na historicidade viva do *fazer* educativo dinâmico e transformador para todos os sujeitos envolvidos no processo.

A dimensão dialética, base de minha prática pedagógica, favoreceu a construção do meu olhar crítico para propiciar, analisar e compreender a totalidade do processo histórico pelo qual passaram as crianças rumo à apropriação e objetivação da linguagem escrita durante a historicidade do desenvolvimento da atividade de estudo. Entendemos que, “[...] repensar as ações educativas, tendo a realidade como referência e o indivíduo como sujeito de sua própria história, significa criar um movimento constante de construção e ressignificação do homem e, acrescente-se, de superação”. (SOUZA, 2015, p. 20671).

O desenvolvimento do experimento formativo como metodologia de pesquisa e de prática docente constituiu-se como aspecto importante para o fortalecimento da relação socioafetiva que estabeleci com as crianças - sujeitos da investigação - para criar as condições concretas do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Condições concretas essas que iniciaram com a problematização da existência do jornal na sociedade e seu papel social, apresentação da proposta de construção coletiva do jornal, tendo em vista promover a criação de necessidades pelas próprias crianças de produzirem o conteúdo do suporte jornal, ou seja, de criar a necessidade de escrita de diferentes gêneros do discurso, dentre eles o jornalístico, com significado e sentido pessoal estabelecido pela criança em seu processo de constituição como autora-produtora de textos escritos (MILLER, 2003a).

A linguagem foi um importante instrumento de interação dialógica com as crianças no processo constante de problematização, contextualização da temática da atividade de estudo, discussão e decisões tomadas coletivamente no planejamento e realização das ações e tarefas de estudo desenvolvidas no período histórico da concretização da investigação científica. Outro aspecto importante do método de experimento formativo diz respeito ao processo de seleção do conteúdo da *atividade objetiva*, no caso foi a linguagem escrita, materializada em diferentes gêneros do discurso que compõem o suporte jornal, bem como o planejamento e execução das tarefas de estudos desenvolvidas sob a minha mediação cultural com base na Lei Genética Geral do Desenvolvimento Humano de Vigotsky (1995), isto é, mediar o processo de apropriação e de objetivação dos conhecimentos linguísticos das crianças, primeiramente, a partir das interações comunicativas interpessoais na esfera coletiva externa da cultura e, dessa forma, criar as condições necessárias para ocorrer, posteriormente, o processo de interação intrapessoal interno, na esfera individual intrapsíquica e subjetiva de desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança em particular.

O método do experimento formativo permitiu a realização das ações e tarefas de estudo coletivas e individuais pelas próprias crianças a partir da minha intervenção teórico-metodológica intencional e consciente. Nesse sentido, o método dialético favoreceu o desenvolvimento da atividade de estudo concretizada a partir da construção coletiva do jornal, cujas crianças se mantiveram constantemente em processo de atividade, isto é, expressavam consciência do *motivo* que as impulsionavam a realização *das tarefas* de estudo para atingirem o *objetivo* previamente estabelecido – a construção do jornal como produto da atividade de estudo.

O desenvolvimento das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas como metodologia de ensino e de aprendizagem da língua materna também se constituiu aspecto importante no processo de desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões essencialmente humanas necessárias ao processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores como a linguagem, atenção, memória, mas principalmente à formação das funções psíquicas especiais como a formação do pensamento e da consciência humana.

O desenvolvimento das atividades linguísticas propiciou as crianças desenvolverem as tarefas de estudo sobre o próprio ato de ler e escrever com função social, isto é, utilizando-o como instrumento de interação discursiva com o outro, exercendo a função sociocultural da linguagem escrita na dinâmica do processo vivo da língua materna.

As atividades epilinguísticas favoreceram o processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita pelas crianças de modo a desencadear uma série de tarefas de estudo orientadas à atividade da reflexão mental envolvendo signos e significados culturais necessários ao processo de escrita simbólica convencional. O processo de reflexão da escrita, como já mencionado, ocorria por meio da produção coletiva e individual com a intervenção reflexiva dialógica que proporcionava com a criança. E, a partir da atividade de mediação do processo de reflexão da escrita coletiva, a criança, gradualmente, desenvolvia o processo de internalização dos conhecimentos linguísticos e atribuía o sentido subjetivo do objeto de estudo. O desenvolvimento processual, sistematizado e planejando de forma intencional contribuía para apropriação dos conhecimentos linguísticos pelas crianças que passavam a fazer uso consciente desse saber nas futuras atividades de escritas.

A sistematização do trabalho de reflexão sobre a escrita que proporcionei às crianças durante o desenvolvimento da atividade de estudo referente à construção coletiva da 1ª e 2ª edição do “Jornal da criança leitora e produtora de textos”, no período do 1º Ano do Ensino Fundamental contribuiu para promover o processo de evolução gradual dos níveis de escrita conforme já explicitados anteriormente.

A importância da reflexão sobre a escrita pela via da linguagem como instrumento de interação sociocomunicativa é discutida por Arena e Miller (2011) que ressaltam a relação genética existente entre a discussão coletiva que envolve a criança e o professor, bem como o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o conteúdo ou conceito pelo qual entra em contato na tarefa de estudo.

É, portanto, pela interação com o outro mais experiente, que o sujeito aprendente insere-se nas atividades de estudo e pode, por meio delas, apropriar-se dos conhecimentos e das habilidades, aptidões e capacidades essencialmente humanas ligadas a esses conhecimentos e levar adiante o seu processo de desenvolvimento. (ARENA; MILLER, 2011, p. 351).

A Teoria Histórico-Cultural traz implicações fundamentais ao processo pedagógico dentre elas a linguagem apresenta importância essencial, pois possibilita a interação sociocultural entre os sujeitos, favorece o processo de internalização dos conhecimentos linguísticos a partir da reflexão dialógica, promove a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades essencialmente humanas como a formação do pensamento conceitual e da consciência. Desse modo, atuando como professora, fazendo uso consciente da linguagem como instrumento de interação com as crianças e favorecendo a interação entre elas e seus

pares, os resultados do processo de evolução dos níveis de apropriação e de objetivação da linguagem escrita são evidentes à compreensão do leitor-interlocutor.

Nessa perspectiva, os resultados do trabalho de sistematização, consolidação e aperfeiçoamento da linguagem escrita no período entre o 1º ao 3º do Ensino Fundamental, a partir da construção coletiva do jornal como atividade de estudo, foram evidenciados por meio das análises dos dados que revelaram o processo gradual de elevação dos níveis de apropriação e de objetivação da linguagem escrita, no qual as crianças atingiram o nível máximo de desenvolvimento da pré-história da escrita simbólica propriamente dita (LURIA, 2012) ainda no 1º Ano.

No 2º Ano, direcionei o desenvolvimento da atividade de estudo para o processo de consolidação do nível de escrita simbólica propriamente dita para o domínio pleno dos usos conscientes dos signos culturais adequados à escrita simbólica convencional, tendo em vista proporcionar o desenvolvimento da qualidade textual com base no padrão da norma culta da língua materna. Para isso, promovi a mediação das crianças ao processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos linguísticos relacionados à estruturação, paragrafação e pontuação do enunciado discursivo de diferentes gêneros do discurso. Conforme a análise dos dados, de acordo com o desenvolvimento das atividades de reflexão e também de análise linguísticas propiciadas pelas atividades metalinguísticas, as crianças se apropriaram dos conhecimentos linguísticos por meio das discussões coletivas, internalizaram e passaram a utilizá-los de forma consciente nas diferentes tarefas de estudo de produção, reflexão e análise textual e, nesse processo, apresentaram textos cada vez melhores quanto ao domínio pleno dos mecanismos linguísticos necessários a qualidade textual da língua materna.

No 3º Ano, como as crianças já haviam consolidado o processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita expressando domínio pleno dos mecanismos linguísticos, direcionei o trabalho com a linguagem escrita ao processo de aperfeiçoamento da qualidade textual por meio da mediação da atividade epilinguísticas e metalinguísticas, ou seja, atividades de reflexão e de análise linguística conforme o gênero do discurso.

No processo de mediação que promovi entre as crianças e os conhecimentos linguísticos explorei a organização estrutural interna e externa de diferentes gêneros do discurso escrito, tendo em vista possibilitar às crianças o conhecimento e a diferenciação entre os elementos linguísticos que compõem cada um dos gêneros do discurso como a notícia, a reportagem, o anúncio publicitário, o conto, a fábula, título e corpo do texto, parágrafo, alínea, sinais convencionais de pontuação e silhueta de texto e convenções ortográficas.

As crianças expressavam o processo de apropriação dos conhecimentos linguísticos por meio da utilização consciente nas tarefas de estudo que eu solicitava como proposta textual coletiva e individual no decorrer da construção coletiva do jornal. Ao final da atividade de pesquisa e da proposta de trabalho docente com a atividade de estudo, as crianças demonstravam em seus textos escritos de diferentes gêneros do discurso, capacidades, habilidades e aptidões humanas em operar mentalmente com os diferentes elementos linguísticos em qualquer proposta de produção textual apresentada a elas.

O desenvolvimento do processo de apropriação e de objetivação dos conhecimentos linguísticos necessários à qualidade textual atinge o nível de domínio pleno de internalização e objetivação pela criança e torna-se conhecimento subjetivo expresso por meio da atuação na realização das tarefas de estudo ao interagir e agir no espaço coletivo de relações humanas propiciadas no contexto da sala de aula.

A esse respeito Arena e Miller (2011) apontam que a postura da criança :

[...] implica que o sujeito não recebe passivamente o conteúdo de uma ação alheia, mas age, ele também, para que por meio de sua atividade possa apropriar-se desse conteúdo, traduzido em termos de conhecimentos, habilidades, aptidões e capacidades alheias que lhe permitam objetivar-se em produtos dessa atividade. (ARENA, MILLER, 2011, p. 150).

O método do experimento formativo favoreceu o processo de interação entre os sujeitos na relação interpessoal de ensino e de aprendizagem, que desempenhei o papel de professora e, também, mediador da criança como os conhecimentos linguísticos necessários ao desenvolvimento do processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita de forma plena e com qualidade textual. Esse processo foi possível devido à base teórico-metodológica permitir, valorizar e impulsionar o processo de atuação das crianças como sujeitos ativos na atividade mental de apropriação, objetivação e criação de estilos linguísticos próprios da personalidade e da subjetividade singular da criança autora-produtora de textos escritos.

O desenvolvimento do experimento formativo como método de investigação e de prática docente permitiu que acompanhasse o processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita das crianças no movimento contínuo de evolução dos níveis de escrita e das mudanças qualitativas no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões humanas, rumo à formação do pensamento e da consciência.

Nesse processo, desempenhei o papel de sujeito mediador entre as crianças e os conhecimentos linguísticos apropriados e objetivados de forma significativa no contexto da

educação desenvolvente impulsionado pela atividade de estudo realizada por meio de cada uma das tarefas de estudo. Constatei o nível de desenvolvimento real da criança, planejar as ações de intervenção pedagógica, ou seja, mediar, impulsionar e acompanhar o processo de desenvolvimento histórico dos níveis de escrita das crianças a partir da criação das condições concretas de produção, reflexão e análise linguística, tendo em vista o processo de sistematização, consolidação e de aperfeiçoamento da língua materna propiciada no percurso histórico da investigação longitudinal realizada com as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Teoria Histórico-Cultural traz implicações teórico-metodológicas fundamentais ao desenvolvimento da educação desenvolvente, pois concebe a linguagem como instrumento de interação dialógica entre os sujeitos históricos do processo de ensino e de aprendizagem (professor/crianças), favorecendo ao professor, em parceria com as crianças, promover o desenvolvimento da atividade de seleção dos conteúdos e conceitos relevantes ao processo educativo a partir das vivências do contexto histórico-cultural da prática pedagógica. Propicia, também, a tomada de decisão do professor pelo melhor método de ensino e de pesquisa que seja adequado ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento na perspectiva da educação desenvolvente, tendo em vista promover as condições necessárias à formação do pensamento concreto e da consciência humana e, nesse processo, impulsionar a elevação dos conhecimentos espontâneos aos conhecimentos teórico-científicos.

Nesse contexto, o método do experimento formativo, com base na concepção do materialismo histórico-dialético, foi de fundamental importância para a concretização desta investigação, pois possibilitou o processo de criação das condições teórico-metodológicas necessárias ao desenvolvimento da *atividade de estudo*, principalmente para propiciar o desenvolvimento da conscientização sobre o objetivo das *tarefas de estudo* pela criança no percurso histórico de apropriação e de objetivação da linguagem escrita por meio da construção coletiva do suporte jornal.

A utilização do método experimento formativo permitiu a construção das categorias de análise de acordo com o processo de geração, análise e resultados dos dados no processo de realização da atividade investigativa. Isto é, a evolução dos níveis de escrita das crianças ocorreu no próprio movimento processual das mudanças qualitativas resultando no desenvolvimento mental apresentado pelas crianças por meio do processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos da linguagem escrita, aspecto que determinou o caminho a ser percorrido no processo de análise dos dados e na geração de novas categorias.

O experimento formativo favorece o dinamismo do processo dialético que evidencia as mudanças e as transformações ocorridas no contexto histórico-cultural que influenciam nos resultados do processo de ensino e de aprendizagem. No caso específico desta investigação, a geração e a organização das condições teórico-pedagógicas essenciais ao desenvolvimento das práticas pedagógicas que propiciei às crianças favoreceram a evolução processual dos níveis de escrita e o desenvolvimento do processo de consolidação e de aperfeiçoamento da qualidade da produção textual que resultou na elevação dos conceitos espontâneos aos conceitos teórico-científicos em relação aos conhecimentos linguísticos convencionais da língua materna, demonstrados na qualidade da produção textual da *escrita simbólica propriamente dita* (LURIA, 2012) expressada pelas crianças.

Conforme já discutido, no 1º Ano, as crianças apresentaram evolução gradual dos níveis de escrita a partir do desenvolvimento das *tarefas de estudo* necessárias à construção coletiva do jornal. Utilizando as categorias elaboradas por Luria (2012) sobre o processo histórico de desenvolvimento dos níveis de escrita, denominados de Nível I, II, III, IV e V, no trabalho de organização e análises das produções de textos escritos de diferentes gêneros do discurso, produzidas pelas crianças – sujeitos desta investigação. Essas categorias foram base de análise dos textos escritos produzidos pelas crianças no 1º ano, período de sistematização do processo de ensino e aprendizagem da língua materna que propiciei a partir das tarefas de estudo para a construção coletiva da 1ª e 2ª edição do jornal.

A partir do 2º Ano, as crianças já apresentavam escrita de acordo com o Nível-V-*escrita simbólica propriamente dita* (LURIA, 201), portanto, percebi a necessidade de elaborar outras categorias para analisar o processo de consolidação e aperfeiçoamento da linguagem escrita das crianças coerentes com as mudanças qualitativas expressas nos níveis de apropriação e objetivação da linguagem escrita das crianças. As mudanças qualitativas apresentadas pelas crianças na evolução processual dos níveis de escrita promoveu o desenvolvimento mental das crianças favorecidas pelo trabalho de reflexão e análise textual a partir da realização das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. (MILLER, 2003). Isto é, pela mediação dialógica que estabeleci com as crianças durante a realização das atividades de produção e revisão textual coletiva e individual de diferentes gêneros do discurso.

Conforme mencionado anteriormente, no 2º Ano, analisei as produções escrita das crianças a partir da criação de duas categorias de análises: A) *escrita simbólica propriamente dita* com problemas linguísticos de acordo com padrão convencional, mas compreensível ao

leitor-interlocutor (desvios ortográficos, semântica na elaboração discursiva); B) *escrita simbólica propriamente dita* com domínio pleno dos conhecimentos linguísticos de acordo com as convenções apresentadas pela norma culta da língua materna (ortografia, gramática, estruturação/paragrafação e pontuação, etc.).

No 3º Ano, já consolidado o processo de apropriação da linguagem escrita simbólica convencional pelas crianças, propus o aprimoramento do processo de aperfeiçoamento linguístico, organizando suas produções nas duas categorias já citadas, quais sejam: A) desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos do processo de estruturação e pontuação textual; B) domínio pleno dos conhecimentos linguísticos do processo de estruturação e pontuação textual.

O desenvolvimento do método do experimento formativo na investigação educacional permitiu à professora atuar como sujeito do processo de investigação científica e desenvolver os procedimentos científicos como seleção dos conteúdos e conceitos teóricos do objeto de estudo, geração dos dados, organização e elaboração das categorias de análise como base de reflexão dos resultados alcançados.

A dinâmica teórico-metodológica de investigação dialética ocorre no próprio processo de desenvolvimento da atividade de investigativa, portanto, não se apresenta pronta e acabada, mas em contínuo processo de interrelação com o objeto de estudo, determinando a realização dos procedimentos teórico-científicos utilizados em cada momento histórico para atingir os objetivos da investigação.

Desse modo, a utilização do método do experimento formativo possibilitou a criação das condições necessárias ao desenvolvimento da *atividade de estudo* como estratégia teórico-metodológica essencial para promover o processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita pela criança no percurso longitudinal de construção coletiva do jornal, pois os resultados das análises das produções textuais evidenciaram a evolução processual e as mudanças qualitativas de desenvolvimento dos níveis de escrita apresentados pelas crianças, bem como a evolução dos níveis de qualidade da produção textual, expressando a elevação dos conhecimentos espontâneos aos conhecimentos teórico-científicos promovidos pelo desenvolvimento e formação das capacidades, habilidades e aptidões humanas como base à formação do pensamento, da consciência e da formação dos conceitos teórico-científicos, aspectos que abordo a seguir.

O experimento formativo e a formação do conhecimento teórico-científico: evolução dos níveis de escrita da criança

O desenvolvimento da *atividade de estudo* teve origem na necessidade que senti para promover às crianças o desenvolvimento do processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita de forma significativa e com sentido subjetivo na perspectiva da filosofia da linguagem defendida por Bakhtin (2010/2011), isto é, senti a necessidade político-pedagógica de desenvolver com as crianças uma proposta de ensino e aprendizagem da linguagem, fundamentada na relação de interação dialógica entre os sujeitos da aprendizagem e que despertasse nas crianças também a necessidade de uso social da linguagem escrita como instrumento de interação sociocomunicativa nas práticas sociais.

Dessa forma, também, favorecer o desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita como elemento cultural complexo (MELLO, 2010) que promove o desenvolvimento das capacidades, habilidades e aptidões humanas necessárias à formação das funções psicológicas superiores especiais como o pensamento, a consciência e a formação dos conceitos científicos.

O processo de geração, organização e análise das produções textuais das crianças como *objeto de estudo* desta investigação, como já mencionado, fundamentou-se no método do experimento formativo (DAVÍDOV, 1988) que me favoreceu a criação das condições didático-pedagógicas necessárias ao processo de evolução dos níveis de apropriação e objetivação da linguagem escrita no período de desenvolvimento da investigação. Nesse contexto, adotei a *atividade de estudo* como estratégia teórico-metodológica para promover o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Como *atividade de estudo*, tomamos a decisão pedagógica da construção coletiva do suporte jornal que gerou uma série de ações e *tarefas de estudo* que foram realizadas pelas crianças a partir da minha ação mediadora como professora.

[...] Durante o experimento, o pesquisador cria e muda deliberadamente as condições pedagógicas nas quais transcorre a atividade da criança, propõe determinados problemas e, de acordo com a maneira de resolvê-los estabelece as particularidades da criança. (MUKHINA, 1995, p. 17-18).

Muhkina (1995) ressalta que o experimento formativo pode promover o processo de ensino na perspectiva da formação das capacidades psíquicas da criança, isto é,

[...] sua particularidade consiste em que o método utilizado para estudar os processos e qualidades psíquicas é ao mesmo tempo um ensinamento, destinado a formar ou aperfeiçoar essas qualidades e processos psíquicos. (MUKHINA, 1995, p. 21).

Desse modo, ao desenvolver uma atividade de investigação científica na área da educação com base no método do experimento formativo para analisar os processos e as qualidades psíquicas da criança é possível que o pesquisador contribua, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento de um procedimento de ensino que promova a formação ou o aprimoramento das qualidades dos processos psicológicos da criança. Nesse sentido, o experimento formativo fundamenta o desenvolvimento da *atividade de estudo* como estratégia teórico-metodológica essencial para promover o processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita pela criança e ao processo de formação e aperfeiçoamento dos processos psíquicos da criança necessários à formação dos conhecimentos teórico-científicos.

Nessa perspectiva, o experimento formativo aplicado à investigação científica na esfera da prática pedagógica pode revelar processos de ensino e de aprendizagem que proporcione o desenvolvimento de processos e qualidades psíquicas dos sujeitos como, também, os percursos teórico-metodológicos necessários ao alcance do objetivo máximo da educação desenvolvente que se caracteriza pela formação do pensamento, da consciência e da formação dos conhecimentos teórico-científicos. Segundo MUKHINA, (1995), o professor bem-sucedido, conhece bem as leis gerais do desenvolvimento psíquico da criança, as causas e as condições do desenvolvimento e suas etapas em suas diferentes idades, pois a qualidade da sua intervenção no processo de ensino e de aprendizagem da criança depende desse conhecimento, uma vez que para cada etapa de vida existe uma atividade que promove o desenvolvimento e formação da inteligência e da personalidade humana.

Nesse contexto, no início do processo de desenvolvimento da atividade de estudo foi necessário conhecer o nível de apropriação da linguagem escrita apresentada por cada criança. Isto é, fez-se necessário conhecer o nível de desenvolvimento real da criança (VIGOTSKY, 1995), que foi a base para elaborar um planejamento intencional e intervir corretamente no processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita. “O método do experimento formativo é caracterizado pela intervenção ativa do pesquisador junto aos processos psíquicos do objeto de estudo na relação dinâmica entre educação e ensino”. (DAVIDOV, 1988, p. 196-tradução nossa).

Estabeleci as condições necessárias à contextualização da criação de necessidades de escrita às crianças no 1º Ano do Ensino Fundamental, motivando-as a se envolverem na proposta de construção coletiva do suporte jornal. Após a proposta ser aceita pelas crianças, elaborei e apliquei o planejamento teórico-metodológico para geração e análise dos dados da investigação. Para conhecer o nível de apropriação e de objetivação da escrita apresentado

pelas crianças sujeitos da investigação, solicitei a produção textual individual e, a partir dos resultados evidenciados nas análises textuais organizei, com a participação das crianças por meio da interação dialógica, as ações e tarefas de estudo que foram desenvolvidas a partir de minha atuação mediação como professora no contexto da sala de aula.

No decorrer da realização das tarefas de estudo, tendo em vista a concretização da construção coletiva do jornal, as crianças tiveram acesso aos conhecimentos da linguagem escrita ampliando seus conhecimentos cotidianos de modo a elevá-los aos conhecimentos teórico-científicos. Esse processo se desenvolve a partir da mediação do professor entre a criança e o conhecimento teórico-científico diariamente. Atividade que desenvolvi durante todo o período histórico do desenvolvimento da pesquisa.

Os conhecimentos das crianças, ao chegarem à escola, encontravam-se de forma espontânea cabendo ao professor ampliar os conceitos ao nível dos conceitos teórico-científicos. Esse processo é realizado por meio da relação dialógica e da intervenção intencional do professor junto às crianças a partir dos conteúdos e conceitos selecionados para ser objeto de estudo de acordo com a realidade e vivências histórico-culturais expressas pela turma.

Nesse contexto, uma das primeiras tarefas de estudo desenvolvidas foi a apresentação, reflexão e análise do suporte jornal. Ao mediar o processo de interação das crianças com o objeto de estudo fiz uso dos conceitos teórico-científicos visando à discussão na esfera coletiva como base do processo de internalização e objetivação dos conceitos científicos posteriormente pelas crianças em suas objetivações orais e escrita.

Após explanação sobre esses conceitos apresentei os elementos da estrutura do suporte do jornal às crianças como, por exemplo: *cabeçalho, data, manchete, títulos, lid, legenda, primeira página, corpo do jornal, tipos de letras (caixa alta, imprensa, maiúscula e minúscula, itálico, negrito), aspectos externos da primeira página, conteúdo da informação e estilo linguístico* de acordo com a linha de pensamento do jornal e os diferentes gêneros do discurso que compõem o suporte jornal, como alguns textos jornalísticos: *notícia, reportagem, classificado, enquetes e entrevista, editorial e fotos* (FARIA, 1991). Ao participar das discussões e, durante as demais tarefas de estudo, observava que as crianças internalizavam os conceitos e iam incorporando em seu discurso oral e escrito, expressando a objetivação do processo de apropriação dos conhecimentos linguísticos necessários à aprendizagem da linguagem escrita, bem como ao processo de consolidação e aperfeiçoamento.

Com relação aos textos jornalísticos, a partir da relação dialógica entre eu as crianças entre elas e seus pares, envolvia as crianças na criação de necessidades para sentirem-se motivadas à realização de *tarefas de estudo* como leitura, produção, reflexão e análise textual coletivas, em duplas e individuais com e sem intervenção. Nesse processo, proporcionavam as condições necessárias ao processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita. No caso dos gêneros jornalísticos, realizávamos as tarefas de estudos de leitura e questionamento de texto (JOLIBERT, 1994) com destaque aos conceitos de estrutura externa (desenho ou silhueta do texto), *título e corpo do texto* e as estruturas internas, de acordo com o gênero do discurso: *versos, estrofes, parágrafos, elementos linguísticos: estilo, forma composicional e conteúdo temático*. (BAKTHIN, 2011). Também foram abordados nas tarefas de estudo os sinais convencionais de pontuação que determinam o sentido discursivo do texto, as regras gramaticais e ortográficas.

As tarefas de estudo que proporcionei no 1º Ano do Ensino Fundamental foram, predominantemente, coletivas, na qual desempenhei o papel de mediadora entre as crianças e o objeto de estudo, isto é, o *texto* como unidade de enunciação discursiva oral e escrita. Nesse período escolar proporcionei a realização de tarefas de estudo coletiva na qual desempenhei sempre a função de escriba das crianças, por ainda não terem o domínio dos conhecimentos linguísticos necessários ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Por meio de minha ação mediadora propus às crianças tarefas de estudo com as atividades linguísticas e epilinguísticas de modo a refletir sobre os conhecimentos linguísticos como a direção da escrita, tipos de letras (signos culturais), elementos qualitativos e quantitativos do sistema de escrita, ou seja, quais e quantas letras necessárias ao registro escrito de determinada palavra para expressar uma ideia, um sentimento, uma história, etc. Elementos da estrutura textual conforme o gênero em estudo, compreendendo a função social e a relação dialógica entre enunciador (quem?) e destinatário (para quem?), conteúdo (o quê), objetivo (para quê), escolha do gênero (como?).

A sistematização do trabalho com as tarefas de estudo na perspectiva da apropriação coletiva para internalização individual da criança sob a minha atuação com mediadora do processo educativo, as crianças foram, gradualmente, se apropriando e objetivando dos conhecimentos linguísticos necessários ao domínio da linguagem escrita simbólica e, dessa forma, apresentaram evolução dos níveis de escrita II ao nível de escrita V, conforme estabelecido por Luria (2012), finalizando o 1º Ano com escrita simbólica propriamente dita.

No 2º Ano, desempenhei o papel de mediadora nas tarefas de produção coletiva, reflexão e análise coletiva e no atendimento individualizado das crianças. Nesse período escolar, proporcionei condições para que as crianças pudessem consolidar o processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos linguísticos e da estrutura externa e interna dos textos de diferentes gêneros do discurso como título e corpo do texto, uso da alínea, utilização de letra maiúscula no início da unidade de sentido discursivo, uso consciente dos sinais convencionais de pontuação e escrita de acordo com o padrão da norma culta da língua materna.

Todos esses conhecimentos foram ativados mentalmente pelos mecanismos de reflexão e análise linguística proporcionada coletivamente nos momentos de produção e reflexão de escrita coletiva, realizada a partir dos próprios textos das crianças, expostos na lousa ou projetados na tela com uso do projetor de multimídia, conforme já mencionado anteriormente.

Esse trabalho teórico-metodológico teve por base os princípios da Lei Genética de Desenvolvimento Humano de Vigotsky (1995), ou seja, a partir do trabalho coletivo a criança internaliza os conhecimentos e passa a expressá-lo por meio da utilização como instrumentos linguísticos nas tarefas de estudo a ser realizada, posteriormente, de forma individual e autônoma, apresentando nível de aprendizagem cada vez mais elevado.

[...] A realização do experimento pressupõe a projeção e a modelação do conteúdo das neoformações das estruturas psíquicas a construir, dos meios psicopedagógicos e das vias de sua formação [...] (DAVIDOV, 1988, p. 196 – tradução nossa).

No 3º Ano, as crianças já tinham atingido o processo de consolidação do nível de escrita simbólica propriamente dita (LURIA, 2012) com domínio dos conhecimentos linguísticos e as tarefas de estudo foram realizadas no sentido de aperfeiçoar a qualidade da produção textual, fazendo uso de forma consciente e autônoma em seus processos de leitura e escrita nos diferentes gêneros do discurso, apresentando cada vez nível mais avançado de qualidade textual.

As crianças atingiram esse nível de apropriação e objetivação da linguagem escrita com domínio dos conhecimentos linguísticos do estilo, forma composicional e conteúdo temático como resultado do trabalho das tarefas de estudo que mediei ao longo do processo de desenvolvimento da atividade de estudo, ou seja, no percurso da construção coletiva do jornal. Ao final do ano letivo, as crianças do 3º Ano realizavam as tarefas de estudo de produção, reflexão e análise linguística individualmente e com domínio dos conhecimentos linguísticos,

apropriados e internalizados individualmente a partir do desenvolvimento das tarefas de estudo coletivas.

Dessa forma, o trabalho teórico-metodológico que proporcionei com as crianças foram organizadas e reorganizadas a partir do conhecimento dos níveis de desenvolvimento real das crianças e planejamento das ações educativas intencionais de acordo com os níveis de desenvolvimento potencial de modo a intervir diretamente nas mudanças qualitativas de desenvolvimento mental dos sujeitos. Essa dinâmica impulsionou o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, favorecendo a seleção dos conteúdos da atividade de estudo responsáveis pela formação e desenvolvimento da consciência e do pensamento teórico-científico em decorrência do processo de apropriação e objetivação dos conhecimentos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos.

À medida que ocorria a apropriação dos conhecimentos linguísticos, as crianças internalizavam e faziam uso consciente dos conceitos teórico-científico como, por exemplo, dos elementos internos do texto narrativo escrito do gênero contos clássicos que trabalhamos durante o 3º Ano, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos conhecimentos linguísticos necessários à produção de texto narrativo de autoria. As crianças apropriavam e faziam uso dos conhecimentos científicos como *título, corpo de texto, situação inicial, evento perturbador, ações das personagens, ação finalizadora e situação final*.

Durante a realização das tarefas de estudo de escrita de texto narrativo, as crianças utilizavam-se dos conceitos linguísticos como referência estrutural interna, pois seguiam a sequência dos elementos linguísticos para elaborarem os seus próprios enunciados discursivos. Outro exemplo é explicitado na qualidade textual do texto jornalístico do gênero anúncio publicitário produzido pelas crianças na proposta textual número 9, produzida em dezembro de 2016, em que expressam o domínio pleno de apropriação e objetivação dos conhecimentos linguísticos pela maioria das crianças.

[...] Na investigação dos caminhos adequados para realizar o projeto de modelação conceitual no processo de trabalho educativo de desenvolvimento mental das crianças podemos estudar, ao mesmo tempo, as condições de trabalho e as leis de origem e desenvolvimento das neoformações psíquicas. (DAVIDOV, 1988, p. 196 – tradução nossa).

Ao promover o desenvolvimento da *atividade de estudo*, com foco nas *tarefas de estudo*, como estratégia teórico-metodológica essencial ao desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental que teve por finalidade possibilitar a atribuição do sentido pessoal em cada uma

das tarefas de estudo realizada coletiva e individualmente, isto é, levou-os ao nível de conscientização do processo de aprendizagem em sua totalidade, proporcionando-lhes tarefas de estudo que realmente pudessem enriquecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano de cada uma das crianças sujeitos da atividade de investigação.

Desse modo, procurei analisar o desenvolvimento do processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita pela criança no processo histórico do contínuo movimento dialético objetivando perceber os indícios de mudanças e transformações ocorridas na gênese do desenvolvimento humano dos sujeitos da aprendizagem. Propus o movimento dialético de geração, organização, categorização e análise dos dados de forma que pudessem evidenciar os múltiplos fatores que influenciaram nas relações dinâmicas do processo de evolução dos níveis de apropriação e objetivação da linguagem escrita, bem como o processo de sistematização, consolidação e aperfeiçoamento da qualidade da produção textual.

A partir desse movimento dialético entre os múltiplos aspectos da dinâmica de evolução dos níveis de desenvolvimento histórico da linguagem escrita foram necessários à elaboração de novas categorias de análises conforme a evolução dos níveis de escrita e do desenvolvimento mental diante das novas neoformações psíquicas desenvolvidas pelas crianças, essenciais ao pensamento teórico, à consciência e ao conhecimento teórico-científico que se tornaram conhecimentos internalizados e expressos na utilização conceitual na resolução de problemas e *atividades de estudo* e na vida em sociedade.

A relação de interação e desenvolvimento dialético, que estabeleci entre os sujeitos da investigação científica contribuiu para a apropriação e objetivação dos conhecimentos histórico-culturais pelas crianças de modo a elevar seus conhecimentos espontâneos aos conhecimentos teórico-científicos, conforme explicitados anteriormente.

Em relação ao papel mediador que desempenhei como professora é possível considerar que, nesse processo, houve a construção do conhecimento teórico-científico como expressão da síntese das discussões e reflexões conceituais do processo de concretude da Lei Geral que sustenta a construção do conhecimento teórico-científico, capaz de promover a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual, da consciência e do conhecimento teórico-científico como expressão das funções psíquicas superiores especiais da espécie humana.

Como ressalta Kopnin (1987, p. 225) “[...] o processo de desenvolvimento da ciência e da prática social exige atualmente que se domine o processo de pensamento numa medida que permite dirigir o seu desenvolvimento [...]”. Nessa perspectiva, “[...] o homem não deve só

aprender, mas também dominar o pensamento, conquistá-lo, subordiná-lo, governá-lo [...]”. Educar para o desenvolvimento consiste em garantir às crianças o desenvolvimento da apropriação e objetivação dos conhecimentos teórico-científicos como instrumentos na luta pela atuação crítica e transformadora de si própria e de ser entorno – da sociedade.

Como já ressaltado, a educação desenvolvente nos exige uma postura científica frente à necessidade de fundamentação teórico-metodológica do processo de ensino e aprendizagem escolar. A práxis pedagógica tem por finalidade estabelecer a relação entre a teoria e a prática e, nesse sentido, a educação desenvolvente fundamenta-se nos princípios do método materialista histórico dialético que considera as condições histórico-sociais que envolvem o processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

A educação desenvolvente objetiva promover a formação e o desenvolvimento do pensamento e da conscientização como capacidades máximas do ser humano, pois constituem as funções psicológicas superiores especiais, desenvolvidas por meio das relações de interação socioculturais do sujeito no processo de apropriação, objetivação e generalização dos conhecimentos culturais.

No contexto da educação escolar, o processo de ensino e aprendizagem necessita estar fundamentado em uma teoria científica que oriente a prática pedagógica do professor para contextualizar e problematizar os conhecimentos de modo a promover o desejo e a necessidade de desenvolver o processo de investigação do objeto de estudo, estabelecendo os objetivos, ações e o produto de estudo, formação e generalização de conceitos científicos.

Com base no método dialético, desenvolvemos uma investigação científica por meio da metodologia do experimento formativo longitudinal, tendo em vista acompanhar o processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita das crianças ao longo dos três primeiros do Ensino Fundamental, com a finalidade de analisar e compreender como a atividade de estudo (DAVÍDOV, 1988) pode contribuir com o processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita pelas crianças. Para tanto, motivamos as crianças a sentir o desejo e a necessidade de construir, coletivamente, um jornal como *atividade de estudo*, isto é, como objeto e produto do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

O processo de construção do jornal como *atividade de estudo* aconteceu no período entre o primeiro semestre de 2014 e o segundo semestre de 2016. A construção coletiva do jornal teve por base a produção coletiva de textos escritos do gênero do discurso jornalístico a partir do contexto histórico-social de vivência das crianças no espaço escolar, onde desempenhei o papel de professora e pesquisadora por meio da atividade de mediação cultural

de modo a planejar, organizar o processo educativo com a colaboração participativa das crianças. A cada semestre letivo produzimos, editamos e divulgamos uma edição do jornal que foi denominado de *Jornal da Criança Leitora e Produtora de Textos*, concretizando a construção do produto final da atividade de estudo.

Para desenvolver o processo de geração de dados para acompanhamento, análise e compreensão da contribuição da *atividade de estudo* ao processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita pelas crianças estimei-as a produzir, no início e, ao final de cada semestre letivo, um texto de diferentes gêneros do discurso, o qual serviu como objeto de análise da investigação científica a partir dos níveis de escrita apresentados por Luria (2012) como: Nível I - pré-instrumental ou pré-escrita; Nível II, signo primário ou signo-estímulo; Nível III - signo-símbolo; Nível IV - escrita simbólica e Nível V - escrita simbólica propriamente dita.

O processo de análise dos dados, com base nos procedimentos do método histórico dialético marxista, possibilitou acompanhar o desenvolvimento processual de apropriação e objetivação dos conhecimentos da linguagem escrita de cada uma das 10 (dez) crianças que foram sujeitos participantes da investigação científica ao longo do desenvolvimento do experimento formativo longitudinal nos 3 (três) anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, constatamos, nas análises das produções textuais do gênero do discurso jornalístico, a partir das categorias dos níveis de escrita de Luria (2012), que a *atividade de estudo* contribui, significativamente, para o processo de formação e desenvolvimento máximo das capacidades, habilidades e aptidões humanas, que são as bases para a constituição das funções psicológicas superiores do ser humano, dentre elas, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita. Dessa forma, a aprendizagem dos conhecimentos da linguagem escrita promove o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial, as capacidades e habilidades de formação e desenvolvimento da consciência e pensamento conceitual.

O procedimento teórico-metodológico de iniciação à *atividade de estudo* desenvolvido a partir da mediação cultural do professor em colaboração com as crianças favorece o processo de problematização, contextualização, estabelecimento de objetivos e ações, definição coletiva do produto final a ser construído e, nessa relação, a criança sente-se, de fato, sujeito ativo do processo de aprendizagem e atribui sentido e significado à *atividade de estudo* que realiza, pois como ressalta Vigotskii (2012) é necessário haver uma relação socioafetiva da criança com o objeto de aprendizagem para que possa promover o

envolvimento, a criação do desejo, necessidade e motivação à realização de determinada atividade. Conforme Davídov (1988), quando a criança manifesta o desejo, a necessidade e a motivação, envolvendo-se de forma consciente no processo de realização de uma ação, considero que ela se encontra no desenvolvimento efetivo de uma *atividade de estudo*. No caso, a construção coletiva do jornal impulsionou o sentimento de desejo e necessidade da criança no processo de produção e de divulgação dos textos do gênero do discurso jornalístico aos prováveis interlocutores leitores.

O desenvolvimento da *atividade de estudo* pela criança favoreceu o planejamento e organização da prática docente a partir da mediação cultural da professora entre as crianças e o objeto de estudo – conhecimentos da linguagem escrita - que por sua vez, transformou-se, também, em produto da práxis pedagógica, materializado na construção coletiva do jornal como atividade de estudo.

As análises das produções textuais do gênero do discurso jornalístico comprovam o desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita pelas crianças ainda no 1º Ano do Ensino Fundamental, pois as condições histórico-sociais de construção do jornal levaram à motivação e ao envolvimento efetivo das crianças de forma consciente, pois tinham a consciência do processo de produção dos gêneros textuais escritos e, principalmente, sentiam o desejo e necessidade de concretização material de cada uma das 6 (seis) edições do jornal ao longo do 3 (três) anos de desenvolvimento da *atividade de estudo*.

A atividade de estudo contribuiu para o avanço significativo dos níveis de escrita apropriados e objetivados pelas crianças, pois, já na 1ª e 2ª edições de construção do jornal em 2014, já constatamos o avanço progressivo do Nível I ao Nível V da linguagem escrita. Podemos considerar que a atividade de estudo contribuiu para a apropriação e objetivação da linguagem escrita pelas crianças no 1º Ano do Ensino Fundamental, bem como para o processo de aperfeiçoamento dos conhecimentos linguísticos necessários à norma culta da escrita convencional, evidenciados nas análises dos dados gerados a partir das últimas edições do jornal.

Nesse contexto, podemos considerar que a *atividade de estudo* se caracteriza como a estratégia teórico-metodológica fundamental à práxis pedagógica, reconhecida como princípio básico do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano da criança como atividade essencial para promover o processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita, aplicada e comprovada por meio do experimento formativo que fundamentou a presente investigação.

A partir dos resultados das análises dos dados gerados ao longo do desenvolvimento do projeto de investigação, podemos considerar que a proposta de educação desenvolvvente fundamentada teórico-metodologicamente na *atividade de estudo* contribuiu com o processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita e para o aperfeiçoamento da qualidade metalinguística das produções textuais como enunciados discursivos.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- 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**. 2ª ed. Revisada - Araraquara, São Paulo: Junqueira & Mirim, Marília SP: Cultura Acadêmica, 2010, p. 169-180.
- ARENA, D. B.; MILLER, S. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. **Ensino e Em Re -Vista**, v. 18, nº2, p. 341-353. Jul./dez. 2011. v. 18, nº2, p. 341-353. Jul./dez. 2011.
<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/13855>. Acesso em 10 de jan. 2019.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.
- _____. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BERNARDES, M. E. M. O método na teoria histórico-cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-generacidade na educação. In: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (Org.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.
- CARDOSO, C.J. **Da oralidade à escrita: a produção de texto narrativo no contexto escola**. Cuiabá: UFMT/INEP/MEC, 2000.
- _____. **O que as crianças sabem sobre a escrita**. Cuiabá, MT: Central de Textos: EdUFMT, 2008.
- _____. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento em la idade escolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS – Antologia**, Moscou: Progreso, 1987, p. 173-193.
- DAVÍDOV, V. La actividad de estudio en la edad escolar inicial. In: **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Editorial Progreso. 1988.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FARIA, M. A. **O jornal em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. **Como usar o jornal em sala de aula**. 6 ed. – São Paulo: Contexto, 2001.
- FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo de ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S.(Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2ª ed. Revisada - Araraquara, São Paulo: Junqueira & Mirim, Marília SP: Cultura Acadêmica, 2010, p. 123-148.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. 4ª ed. Porte Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 25 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 1988.

GERALDI, L. W. **Portos de passagem**. 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (Org.) **O texto em sala de aula**. – São Paulo: Ática, 2010.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno CEDES**. Campinas: UNICAMP, v. 20, nº 50, abril/2000.

GULLART, C. M. Apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador. **Cadernos de pesquisas**, nº 110, p. 157-175, julho, 2000.

ILYÉNKOVA, V. E. Nossas escolas devem ensinar a pensar. In: **Journal of Russian and East European Psychology**. vol. 45, no. 4, July–August 2007, pp. 9 - 49.

JOLIBERT, J. **Formando crianças escritoras de textos**. – São Paulo: Artmed, 1994a.

_____. **Formando crianças leitoras de textos**. São Paulo: Artmed, 1994b.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução de Paulo Bezerra. - Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

LEONTIEV, L. N. O homem e a cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p. 259-284.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, L. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução – Maria da Pena Villalobos. – 12ª edição – São Paulo: Ícone, 2012.

LIMA, V. G. de. **O processo de pontuação e estruturação do gênero narrativo escrito por crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental**. Marília, 2013. Dissertação de Mestrado.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita pela criança. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, L. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução – Maria da Pena Villalobos. – 12ª edição – São Paulo: Ícone, 2012, p. 143-189.

MARTINS, L.M. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, L. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução – Maria da Pena Villalobos. – 12ª edição – São Paulo: Ícone, 2012, p. 49-61.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MILLER, S. **O epilinguismo: uma ponte entre o linguístico e o metalinguístico**. Trabalho com narrativas (Tese de Doutorado) UNESP-Marília, 1998.

_____. O trabalho epilinguístico na produção textual escrita. In: **26ª Reunião anual: novo governo, novas políticas – o papel histórico da ANPED na produção de políticas educacionais**. Poços de Caldas, 2003a.

_____. Sem reflexão não há solução: o desenvolvimento do aluno como autor autônomo de textos escritos. In: **Atuação de professores**: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental. Maria do Rosário Longo Mortatti (Org.) São Paulo: JM editoras, 2003b, p. 09-22.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. **Introdução à psicologia da educação**. SP: Ed. UNESP, 2000, p. 135-155.

_____. 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. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010, p.181-192.

MONTEALEGRE, R. El experimento formativo em el estudio del lenguaje egocêntrico. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 30, nº 2, 1998, p. 261-277.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos da obra de 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. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010, p. 3-26.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. *Revista Poésis*, vol. 3, n. 3 e 4, p. 5-24. 2005, 2006.

REPKIN, V.V. Ensino e desenvolvimento a atividade principal. In: **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 41, nº4, July-August 2003.

SOUZA, S. P. O experimento formativo como base para os caminhos da pesquisa. In: **V seminário internacional sobre profissionalização docente**. PUCPR. 26 a 29, de out. de 2015, p. 20667-20680.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 12ª ed. – São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

VIGOTSKI. L.S. Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, Campinas, nº 71, p. 21- 44, 2000a.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

_____. **Obras Escogidas II**. Madri: Antonio Machado Libros, 2001.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e revisão de Max Welcman. **Psicologia**. USP [online]. 2010, vol.21, nº4, p.681-701. Confira o “dossiê Vigotski” no link: [tt://www.scielo.br/scielo.php?scrip=sci_issueto&pid=0103-65642010004&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?scrip=sci_issueto&pid=0103-65642010004&lng=pt&nrm=isso). Acesso em 10 de maio de 2011.

VIGOTSKII, L.S. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, L. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução – Maria da Pena Villalobos. – 12ª edição – São Paulo: Ícone, 2012, p. 59 – 83.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Pensamento e linguagem**, – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica**. 1ª. Ed. Porto Alegre. Artmed, 2003.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.