



Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus Marília
Programa de Pós-graduação em Educação, nível Mestrado

JULIANA PORTO DE ARRUDA

**O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E A FORMAÇÃO DA
CAPACIDADE PRODUTORA DE TEXTOS**

Marília
2013

JULIANA PORTO DE ARRUDA

**O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E A FORMAÇÃO DA
CAPACIDADE PRODUTORA DE TEXTOS**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Filosofia e Ciências- *Campus* de Marília- como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. (Área de concentração: Ensino na educação brasileira. Linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Dra. Suely Amaral Mello

Marília
2013

Arruda, Juliana Porto de.

A779p O processo de apropriação da escrita e a formação da capacidade produtora de textos / Juliana Porto de Arruda. – Marília, 2013.

130 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

Bibliografia: f. 126-130

Orientador: Suely Amaral Mello

1. Leitura (Ensino fundamental). 2. Alfabetização. 3. Freinet, Método de educação. 4. Escrita. I. Autor. II. Título.

CDD 372

JULIANA PORTO DE ARRUDA

**O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E A FORMAÇÃO DA
CAPACIDADE PRODUTORA DE TEXTOS**

BANCA EXAMINADORA

Dra. Suely Amaral Mello (Orientadora)

UNESP-Marília

Dra. Michelle de Freitas Bissoli

UFAM- Amazonas

Dra. Stela Miller

UNESP- Marília

DEDICATÓRIA

Ao meu irmão, Rodrigo Porto de Arruda, pois, na sua ausência aprendi o valor das coisas simples e a grandiosidade que cabe em uma pessoa. Saudades eternas

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Suely Amaral Mello, pela oportunidade, confiança, pelas muitas contribuições e paciência em ensinar o novo;

Às professoras Michelle de Freitas Bissoli e Stela Miller, pelas contribuições no exame geral de qualificação, pela sutileza e precisão nas palavras faladas e escritas;

Ao Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria histórico-cultural pela oportunidade de ter discussões teóricas e práticas enriquecedoras;

Ao Grupo de Estudos em Educação Infantil da FFC- Unesp Marília pelos esclarecimentos e compartilhamentos;

Às colegas que fiz por meio da pesquisa científica, Flávia, Greice, Naiane, Vanessa, Suzana e Valéria;

Aos queridos professores de graduação, Cyntia Graziella G. Simões Giroto, Dagoberto Buim Arena e Maria Valéria Barbosa pela amizade e pelas aulas inspiradoras;

Às crianças que fizeram parte da pesquisa, pelos muitos momentos agradáveis e de crescimento pessoal e profissional;

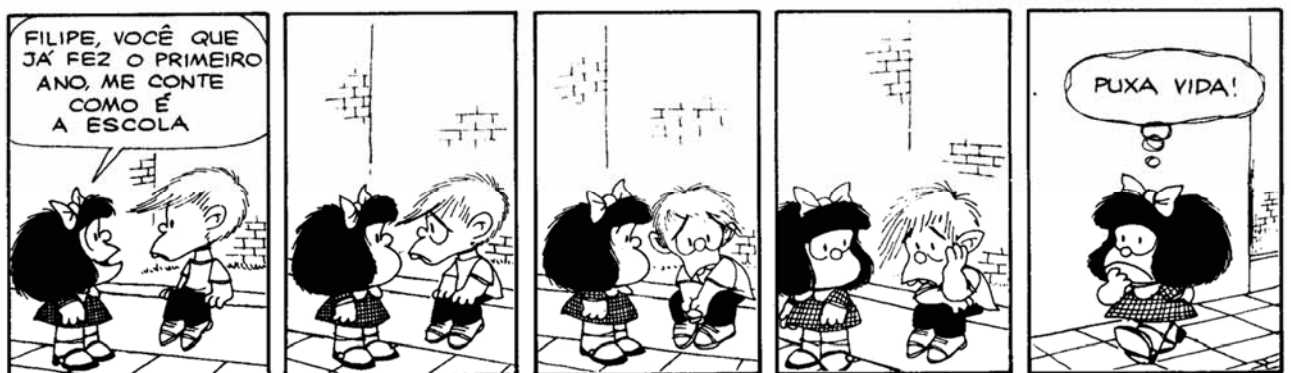
Ao Colégio Criativo de Marília, coordenação e professores, pelo acolhimento;

À minha família e aos amigos, pela compreensão nos momentos de confusão e desabafo;

Por último, mas não menos importante, eu agradeço a Deus, pelo apoio silencioso e pacificador.



(QUINO, 1996)



(QUINO, 1996)

RESUMO

Esta pesquisa investiga o processo de apropriação da escrita pela criança na sala de primeiro ano do ensino fundamental. Busco refletir sobre esse processo e seu impacto na capacidade produtora de textos e na atitude frente ao conhecimento. Considerei as contribuições de Vygotsky e alguns dos conceitos principais da Teoria Histórico-Cultural, tais como as regularidades do desenvolvimento infantil; o conceito de atividade e a formação da personalidade para fundamentar a análise de dados. A primeira parte dos dados partiu da análise de atividades práticas e de livre expressão fundamentadas nas técnicas Freinet, focadas na participação da criança e no uso social da cultura escrita. Parti do pressuposto de que as atividades práticas podem contribuir para a constituição de vivências e ampliação dos motivos da criança para a apropriação da escrita. Minha pergunta de pesquisa foi: um processo de alfabetização significativo, focado na expressão da criança, objetivada em seus textos, impacta a capacidade de produzir textos e a atitude frente ao conhecimento? Na segunda parte de análise de dados, voltei a campo para investigar a capacidade produtora de texto e atitude frente à cultura escrita das mesmas crianças, um ano depois, com fins de ampliar a reflexão sobre o processo de apropriação da escrita. Constitui-se, como a unidade de análise, a atividade objetiva exercida pela criança em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Técnicas Freinet; Apropriação da escrita; Atividade; Capacidade produtora de textos.

ABSTRACT

This research investigates the appropriation process of writing of the child in the elementary school. I thought about the process and its impact on the capacity of producing texts and attitude conscious to use the text. Considered the contributions of Vygotsky and some of the main concepts of Cultural-Historical Theory, such as the regularities of child development, the concept of activity and the personality formation to support data analysis. The first part of the data came from the analysis of practical activities and free expression based on Freinet techniques, focused on child participation and the social use of written culture. I started from the assumption that the practical activities can give to experiences and expansion of the reasons for the child's appropriation of writing. My research question was: a process of literacy, focused on the expression of the child, objectified in their texts, impacts the capacity to produce texts and the attitude towards knowledge? In the second part of data analysis, I returned to the school to investigate the capability of producing text and attitude to written culture of the same children a year later. The goal was to further the debate of the appropriation process of writing. The unit of analysis it was the activity exerted by the child in their learning and development

Keywords: Cultural-Historical Theory, Techniques Freinet; Appropriation writing; Activity; Capacity producing texts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Crianças e professora em roda conversando sobre diferentes portadores textuais..	72
Figura 2- Roda de conversa com o desenvolvimento de um experimento científico	73
Figura 3- Crianças em roda procurando diferentes países no mapa- mundi.....	73
Figura 4- Foto do espaço da brincadeira de Locadora.....	76
Figura 5- Cartazes que compuseram a brincadeira de Locadora.....	77
Figura 6 e 7- Cartazes escritos.....	77
Figura 8- Criança escrevendo a rotina na lousa.....	79
Figura9- Criança fazendo a experiência de pintar com a boca.....	80
Figura 10 e 11- Desenho e texto espontâneo da criança após a experiência de pintar com a boca.....	81
Figura 12- Entrevista com um para-atleta no torneio de tênis de mesa.....	83
Figura 13- Confeção e escrita de cartazes da campanha contra o tabaco.....	85
Figura 14- Mutirão para colar alguns cartazes da campanha nas paredes da escola.....	86
Figura 15- Trabalho de mimeografar.....	86
Figura 16- Textos votados pelas crianças para compor o folder.....	87
Figura 17- Escritas das crianças com as hipóteses do que aconteceria com o esqueleto do experimento.....	88
Figura 18-Escritos das crianças 24h depois do esqueleto estar na água.....	89
Figura 19- Escritos das crianças com as observações de 48 horas de experimento.....	90
Figura 20- Escritos das crianças com as observações do experimento depois do fim de semana.....	90
Figura 21- Texto do livro da vida sobre um teatro realizado pela turma.....	92
Figura 22- Texto do livro da vida sobre a culinária feita no aniversário da professora.....	93
Figura 23, 24 e 25- Atividade com romã, experiência e texto do livro da vida.....	95
Figura 26- Ilustração do cartaz da criança1.....	101
Figura 27- Ilustração do cartaz da criança 2.....	102
Figura 28- Rascunho do cartaz da criança 3 contendo a escrita.....	103

Figura 29- Cartaz da criança 4- contendo escrita digitada e ilustrações.....	104
Figura 30 e 31- Capa e página do livro confeccionado pela criança 5.....	105
Figura 32- Rascunho de uma ilustração do livro de história da criança 7.....	107
Figura 33- Ilustração da história da criança 8.....	109
Figura 34- Ilustração das dicas da criança 9.....	110
Figura 35- Ilustração do cartaz da criança 10.....	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - UMA VISÃO TEÓRICA DA CRIANÇA E DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA	27
1.1 Contribuições da Teoria-Histórico-Cultural para pensar o desenvolvimento da criança	27
1.2 Atividade e Formação da consciência humana	35
1.3 Bases para o desenvolvimento da personalidade: as experiências e a constituição de vivências	40
1.4 As ideias de Vygotsky para pensar a apropriação da escrita	45
1.5 A criança e sua atividade na escola	55
CAPÍTULO 2 - O CAMPO; TRABALHO COM TEXTOS E LIVRE EXPRESSÃO E AS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA	64
2.1 Apropriação da cultura escrita no primeiro ano do ensino fundamental	68
2.1.1 Roda de conversa: organização e reflexão do trabalho infantil	70
2.1.2 Tateio experimental: brincadeiras mais elaboradas, aulas-passeio e atividades diversificadas para a ampliação da cultura	73
2.1.3 O texto livre como forma de expressão escrita	91
2.2 Capacidade produtora de textos e atitude frente à cultura escrita	96
2.2.1 Os cartazes	100
2.2.2 Os livros	104
2.2.3 As dicas	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	126

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada pretendeu refletir sobre o processo de apropriação da escrita pela criança e sua posterior capacidade de produzir textos. Para tanto, percorri caminhos de explicitação de conceitos à luz da Teoria Histórico-Cultural que considera a cultura, produzida histórica e socialmente, fonte para o desenvolvimento humano na qual o indivíduo constitui suas vivências. A experiência individual no seio da experiência humana e o sentido atribuído ao vivido são bases para a formação da personalidade. Dessa maneira, não se pode negligenciar o impacto das atividades e vivências escolares na vida das crianças, já que contribuem para a sua formação e seu desenvolvimento integral. O caminho percorrido pela criança na apropriação da escrita é um caminho de desenvolvimento cultural, desenvolvimento das funções psíquicas superiores e de domínio da simbologia da linguagem. Por isso, auferi proveito de conceitos e categorias teóricas que entendo alicerçar o desenvolvimento humano em contato com a cultura para destacar as peculiaridades da criança, de sua atividade e a essencialidade da educação na formação humana.

Reflito assim, sobre a prática realizada por mim, como professora e pesquisadora na sala de primeiro ano do ensino fundamental, registrada em meu livro de bordo, em fotos e em algumas atividades de escrita realizadas pelas crianças. A prática esteve pautada em fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e em algumas técnicas de Freinet. Posteriormente, reflito sobre a capacidade de produzir textos, observada nas crianças que haviam feito parte da turma em que eu era a professora e pesquisadora um ano depois de terem concluído o primeiro ano. Com isso, busco investigar o impacto da proposta de educação, realizada a partir da formação da capacidade de produzir textos, tendo como foco a utilização, pelas crianças, da linguagem escrita em sua função social de expressar sentimentos e ideias.

Parto do pressuposto de que, com as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e das técnicas Freinet, é possível a apropriação da escrita pelas crianças sem segmentação de conteúdos, principalmente na educação infantil, em que é comum se segmentar a escrita com a apresentação de letras do alfabeto para preparar a criança para a escola. Esse processo recebeu críticas de Vygotsky (2000) devido ao alheamento que promove na relação da criança com a escrita como um instrumento cultural.

O estudo, delineado a partir da prática docente na educação infantil, nos tateios, convivências e, principalmente, na sala de primeiro ano do ensino fundamental, fez com que os problemas investigados na pesquisa fossem tomando forma e assim, as reflexões decorrentes deles foram embasando os meus estudos e a minha prática de professora e pesquisadora. Com a preocupação de estruturar atividades e vivências na sala de aula do primeiro ano de ensino fundamental, pautei minhas buscas teóricas em formações continuadas oferecidas pela escola em que trabalhava no grupo de estudos Teorias e Práticas em educação infantil da FFC- Marília, bem como, no grupo de pesquisas Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, da mesma instituição. A partir daí, fui desenvolvendo o estudo aqui apresentado, focando o processo de apropriação da cultura escrita e a capacidade de produzir textos das crianças.

A análise da própria prática foi e é, sobretudo, uma tarefa de reconhecimento de falhas e de avanços constantes, posto que a educação se dá em meio à diversidade de momentos históricos e pessoais. Destacar aqui a estruturação das atividades da turma pela qual fui responsável não é um exercício de fixar como única e certa à prática realizada, mas sim de reconhecer os limites e equívocos, assim como também o que de bom a escola pode ofertar às crianças em idade escolar.

Para entender o processo de apropriação da escrita e a posterior capacidade de produção de textos das crianças foi preciso percorrer um caminho de conceitos e definições que pautam a concepção de criança, de linguagem, de formação humana e o próprio conceito de apropriação e de cultura escrita. Aprendi que antes que a criança se aproprie da escrita, é preciso que ela esteja no seio da cultura e que tenha vivenciado anteriormente fases que antecedem e dão base para a apropriação e objetivação da escrita. A criança que está presente na escola é um ser histórico-social e seu desenvolvimento depende das gerações e da cultura que a antecedem.

De acordo com o enfoque Histórico-cultural, o ser humano, para tornar-se humano, não necessita apenas de sua maturação biológica, mas, sobretudo necessita estar inserido na cultura humana socialmente constituída. Nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural encontrei bases para entender a formação histórica e social do ser humano constituída como processo de aprendizagem, desenvolvimento e interação social. É a partir da atividade do ser humano, e não de sua adaptação passiva, que ele se desenvolve. “O homem se torna humano transformando a natureza para adaptá-la a si e não para o homem adaptar-se ao existente” (OLIVEIRA, 2006, p. 23).

O trabalho intencional do homem para modificar a natureza regula e controla seu próprio desenvolvimento. A partir de sua atividade, o humano se apropria da matéria e a utiliza para sua vida. A atividade humana é orientada a um fim. Por meio da atividade, o ser humano desenvolve sua consciência e, nessa relação supera o homem biológico e forma o patrimônio cultural da humanidade. A atividade só pode ser realizada pela apropriação dos instrumentos culturais. Leontiev (2010) argumenta que a criança interpreta os fenômenos sociais em conexão com sua atividade. O autor destaca que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está ligado ao desenvolvimento da atividade humana. A criança em atividade torna-se consciente das relações sociais e as interpreta, objetivando-se e desenvolvendo os órgãos de sua individualidade. Dessa maneira, os sentidos que a criança atribui aos fenômenos sociais dependem dos motivos de sua atividade e de suas necessidades.

Ao focar a escola e a educação das crianças, a Teoria Histórico-Cultural demonstra que o objetivo do processo educativo é formar o humano na criança. Entende-se a educação como um processo social e mediado, pois a cultura é a fonte das qualidades humanas, mas essas qualidades historicamente criadas não estão dadas nos objetos da cultura, mas apenas postas. Para se apropriar delas, a criança precisa realizar a atividade socialmente adequada e, para isto, necessita de um parceiro mais experiente que atue como mediador.

Nos escritos de Vygotsky, encontramos orientações para pensar como a criança se apropria da linguagem escrita, em quais condições ela aprende e se desenvolve. O autor critica a forma como a escola concebe a escrita e a apresenta às crianças, que usualmente se inicia pelo aspecto técnico e permanece sem atingir a esfera da expressão. Para Vygotsky (2000), a apropriação da escrita começa na criança antes de sua inserção no ensino regular. A pré-história da linguagem escrita se inicia na criança na primeira infância, quando o seu gesto começa a ser utilizado como meio de comunicação com o adulto. Ao compreender o processo de educação como um processo cultural e mediado e as bases para a apropriação da escrita, formadas desde a primeira infância, pode pensar sobre o papel essencial da educação na ampliação da referência cultural das crianças, posto que é na cultura que se encontram as fontes de desenvolvimento humano, e na sistematização do conhecimento, reconhecendo que a criança aprende de maneira diferente do adulto, e que cada fase regular de desenvolvimento infantil tem uma chave pela qual o mundo se abre à criança. Leontiev (2010) descreve que as atividades que a criança consegue realizar sozinha e o aparato utilizado por ela na resolução de problemas é, para a educação, um indicador do caminho

percorrido e das relações que a criança estabeleceu e, sobretudo, do papel que teve o ensino mediado nessa conquista da criança.

Constato uma disparidade entre os caminhos apontados pelas atuais pesquisas em educação, sobre a importância de se conceber a criança que aprende suas especificidades e os meios pelos quais ela se apropria da cultura humana e o caminho do ensino público, que não se utiliza dos resultados apontados nas pesquisas para melhorar a qualidade da educação. Como visto em Mello (2005); Miller (2003); Osakabe (2006); Duarte (1992) e Smolka (1993).

Alguns fatores no processo educativo, como alguns equívocos que ocorrem nas práticas educacionais, dificultam o desenvolvimento das crianças. Mello (2005) aponta um deles: antecipar o ensino fundamental dentro da educação infantil, abreviando a infância e obstaculizando o desenvolvimento integral da criança. A autora descreve que muitos professores defendem a escolarização precoce, sem ter uma opinião crítica sobre o que essa antecipação acarreta na criança e em seu desenvolvimento. Sem uma formação adequada à escola acaba cedendo à pressão dos pais que buscam acelerar o aprendizado das crianças.

Outra ideia ancorada no senso comum de algumas práticas educacionais é a incapacidade da criança em lidar com conteúdos e tarefas complexas, como relata Zaporózhets (1987) ao destacar a influência de concepções psicológicas do passado que consideravam a criança a partir do aspecto negativo e a insuficiência de seus conhecimentos e processos de generalização quando comparados com o adulto. Acompanhando essa tendência de se considerar a criança um ser frágil e de capacidade limitada, têm-se práticas pedagógicas baseadas em tarefas simples, executadas pelas crianças depois de ordens dadas pelo professor e obedecendo a ordens de dificuldade, de tarefas simples para bem complexas que, no entanto, colocam a função social da escrita, a língua viva num plano distante temporalmente dessas práticas. Como denunciado por Vygotsky (2000), pouco levamos da função social da escrita às crianças para alicerçar sua apropriação.

Outro fator que influi sobre o processo educativo está ligado aos procedimentos mecânicos de inserção da criança na cultura letrada. A partir da desconsideração da criança que aprende como um sujeito desse processo, o ensino da linguagem escrita se dá de uma forma mecânica, focando o traçado de letras e habilidades motoras. De acordo com Duarte (1992), muito do fracasso escolar se deve ao fato da escola não respeitar a aprendizagem natural das crianças, entendendo aprendizagem natural como aprendizagem contextualizada culturalmente a partir de motivos de atividade. Nesse sentido, Vygotsky (2000) escreve

sobre a amplitude da linguagem escrita que, mais do que traçar letras, significa “[...] dominar um sistema de signos simbólicos, extremamente complexos” (VYGOTSKY, 2000, p. 189). O autor concebe a linguagem escrita como procedente da compreensão de todo um desenvolvimento histórico-cultural. É o “domínio de um sistema externo de meios elaborados e estruturados num processo de desenvolvimento cultural da humanidade” (VYGOTSKY, 2000, p. 192).

A escola, porém, não dá continuidade à elaboração cultural da criança a partir da experiência vivida antes de entrar na escola: os objetos que manipulou e as relações que estabeleceu; as vivências e trocas de papéis possibilitados pelo jogo de papéis e o desenho como relato gráfico sobre algo. O jogo e o desenho compõem diferentes momentos do desenvolvimento da língua escrita. A ludicidade do universo infantil, suas brincadeiras e sua expressão são, para Vygotsky (2000), o ponto de partida para o domínio da cultura escrita tendo em vista sua função social. De acordo com o autor, não há indícios científicos de que a abreviação da infância e o ensino mecânico da escrita contribuam para o desenvolvimento humano integral. Segundo Reinach (2013), esse processo atrapalha seriamente esse desenvolvimento. Forçar o desenvolvimento não auxilia o processo evolutivo ontogenético. De acordo com o autor, “se os evolucionistas estiverem certos e quanto mais lentamente o cérebro se desenvolver melhor o resultado, a atitude do ‘quanto mais cedo melhor’ está fadada a produzir adultos menos amadurecidos” (REINACH, 2013, p. A32).

Frente a uma prática pedagógica que não abrange a função da língua culturalmente constituída, os estudos de Miller (2003) apontam que “[...] nas séries iniciais do ensino fundamental, o aluno realiza exercícios gramaticais que dão prioridade aos aspectos descritivos dos fatos linguísticos e cuja abrangência não excede o limite das frases” (MILLER, 2003, p. 10). Essa constatação remete à insuficiência do ensino da língua, que resulta consequentemente em crianças que não conhecem o sentido da escrita como expressão de ideias e sentimentos, o caráter dialógico contido na produção de textos para um leitor e o uso social da língua escrita como meio de comunicação e recurso mnemônico. Assim, o caminho percorrido pelo ensino atual da língua como estudo gramatical também expõe a falta de aproveitamento, pela escola, da bagagem que a criança constitui nas fases anteriores de seu desenvolvimento.

É imprescindível, para uma educação humanizadora, que a escola recrie em seu aluno as necessidades humanas do uso de instrumentos, objetos e signos linguísticos próprios da cultura. Essa intenção no uso de instrumentos e objetos encontra-se externa à criança, e é a

partir da necessidade de sua utilização, da intenção de uma ação, que se desenvolve nos pequenos o conjunto de funções intelectuais, e por fim, a necessidade de domínio do uso de instrumentos e sistematização do conhecimento. Poddiákov (1987) nos alerta para o fato de que o conhecimento que a criança já possui e a observação que ela faz do adulto, funcionam como ponte para estabelecer relações com novas propriedades do objeto. É mergulhada na cultura e pela mediação de parceiros que a criança se apropria dos bens culturais. Há uma interação multilateral dos novos conhecimentos com os que já existem por sua experiência. Isso quer dizer que, um conhecimento ou função objetual, para que seja apropriado pela criança, deve estar contido na aprendizagem coletiva, no meio, para que assim, a partir de experiências, reflexões e pensamento, a criança assimile tais conceitos.

Quando a criança convive com situações reais de leitura e escrita, ela cria para si a necessidade da escrita. A criança que aprende é ativa nesse processo de aquisição. Assim, “não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita. Isso não significa que a escola não refletirá sobre a língua, mesmo porque essa é uma atividade usual dos falantes e não há razão para reprimi-las” (OSAKABE, 2006, p. 38).

Interpretando a leitura de Vygotsky (1995), pode-se dizer que, por vezes, a criança perde tempo fazendo atividades que não significam nada para ela, fechando assim os seus canais de expressão, que são bases necessárias para aquisição da escrita. O trabalho mecânico com letras e famílias silábicas não faz avançar o desenvolvimento cultural da criança, pois se limita ao aspecto técnico da linguagem, e a história da aquisição da escrita é a história do desejo de expressão. Desse ponto de vista, a escola precisa de uma prática que coloque a criança como sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo. Trata-se de permitir à criança exercer seu papel de protagonista no seu processo de aprender e se tornar cidadão. Os ingredientes prioritários nesse processo são: professor, aluno e as atividades de expressão para o domínio da cultura humana elaborada.

Na via contrária das constatações apresentadas acima, destaco algumas pesquisas em educação que propõem reflexões apuradas sobre o processo educacional e que, com rigor científico, buscam evidenciar práticas educacionais voltadas para o desenvolvimento integral das crianças. Ao focarmos algumas das produções do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília: Bissoli (2005); Lima (2006); Souza (2007); Couto (2007); Martins (2008); Gomes (2008); Ribeiro (2009); Singulani (2009); Souza (2009); Vieira (2009); Marino Filho (2011) e Avante (2012), podemos

contextualizar o conhecimento que já temos alçado para uma melhora da qualidade da educação infantil e para elucidar preceitos que antecedem a apropriação da escrita à luz da Teoria Histórico-Cultural e das técnicas Freinet. Nas pesquisas destacadas percebo o contínuo esforço para contextualizar e refletir os fundamentos histórico-culturais. Buscando ampliar as referências dentro do enfoque, temos contribuições significativas acerca de concepções, conceitos, categorias e práticas pedagógicas.

Souza (2007) discute a concepção de criança que norteia a Teoria Histórico-Cultural e que, uma vez compreendido o caráter ativo da criança na construção do conhecimento humano, cabe à escola diferenciar o seu caráter de humanização e a percepção da criança como ser histórico-social que aprende por meio de sua atividade desde a educação infantil. Lima (2006) reflete sobre as possibilidades do desenvolvimento infantil dos três aos seis anos de idade. A pesquisadora também discute como a educação infantil é compreendida e realizada nas escolas observadas por ela. Assim, constatou o caráter preparatório para a fase seguinte do ensino. Seu estudo apontou para outros caminhos possíveis à educação infantil, respeitando a criança, suas necessidades e possibilidades de desenvolvimento. Gomes (2008) também faz considerações acerca do papel da educação de proporcionar experiências à criança dando bases para o desenvolvimento. A pesquisadora demonstra, também, a unidade entre o cognitivo e o afetivo. Segundo a autora, a relação que a criança mantém com o conhecimento depende de como ela é afetada pelo externo, e é a partir dessa relação que se desenvolvem as funções psíquicas superiores e propriamente humanas. Dessa forma, o meio, as condições concretas de vida e o sentido que o indivíduo retira desse todo compõem o relacionamento afetivo. A formação dos desejos da criança norteia os motivos da sua atividade. A pesquisa apontada desconstrói visões e pensamentos sobre a separação entre o afetivo e o cognitivo, destacando mais uma vez a intencionalidade do trabalho docente na organização e condução dos meios para a formação integralmente humana.

Pesquisas recentes também dão subsídios para pensar outras categorias tais como a necessidade, a motivação e as bases para o desenvolvimento da personalidade. Bissoli (2005) discute o desenvolvimento da personalidade infantil a partir de uma educação infantil intencional a qual demanda um professor consciente do desenvolvimento de seu aluno e mediador na formação de suas capacidades humanas. A pesquisadora constata relações entre educação e desenvolvimento humano. Ela discute que, a atividade do sujeito envolve sua atividade cognitiva, seu afeto e suas emoções e que a escola atuando na ampliação da cultura vai formando motivos e recriando necessidades na criança. Assim a pesquisadora discute a

relação intrínseca da formação da personalidade da criança com suas vivências emocionais e cognitivas que dão significação ao mundo a sua volta.

Marino Filho (2011) discute os conceitos de necessidade e motivação. O pesquisador focou a atividade de estudos nos escolares pesquisados e, a partir de seu objetivo de pesquisa, delineou categorias e conceitos que o desenvolvimento humano perpassa para que a criança seja capaz de realizar a atividade de estudos. O pesquisador estudou o processo de escolarização para perceber as necessidades culturais do aluno e a relação com sua motivação. Seu estudo buscou ampliar a discussão acerca da intencionalidade do trabalho pedagógico e dos processos de mediação para a apropriação do conhecimento tipicamente humano e o desenvolvimento psicológico e social dos alunos.

Nas pesquisas mencionadas, compreendo a essencialidade de se considerar as fases e as bases do desenvolvimento humano permeando assim, as categorias e conceitos da Teoria Histórico-Cultural. Os caminhos para a apropriação dos fundamentos histórico-culturais estão nessa relação do homem ativo na construção de seu conhecimento a partir de sua atividade e, também, na constatação da cultura como fonte de desenvolvimento humano. É inserido na cultura que o humano se desenvolve, e à medida que busco entender seu desenvolvimento é que entendo os conceitos imbricados nessa relação dialética entre homem e natureza.

Ao estudar os processos educacionais à luz da Teoria Histórico-Cultural, a produção também é vasta e significativa. Existe um esforço para entender os processos escolares e analisá-los de acordo com os preceitos histórico-culturais, traçando estudos que explicitam as relações positivas quando se considera a infância e a Teoria estudada.

Ribeiro (2009) pesquisou as relações estabelecidas na escola da infância e se tais relações são propulsoras de desenvolvimento humano. A pesquisadora ressaltou os elementos culturais com os quais as crianças se relacionavam na escola e a mediação feita pela educadora nessa relação. O estudo percorreu caminhos teóricos para aprofundar as questões e motivos da atividade, desenvolvimento psíquico e sentido pessoal como determinantes para a constituição do ser humano. Ao buscar investigar as relações na educação infantil, a pesquisadora se deparou com mais situações de controle e contenção da turma do que atividades humanizadoras e mediadas pela professora como parceira mais experiente.

Valiengo (2008) e Couto (2007) pesquisaram as relações entre a brincadeira de faz-de-conta e o desenvolvimento das crianças, perpassando por caminhos de explicitação das

bases do desenvolvimento humano, formação da consciência, desenvolvimento das funções tipicamente humanas e a fase da pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita e o conceito de atividade propulsora de desenvolvimento. As pesquisadoras buscaram bases para entender o brincar da criança em fase pré-escolar como atividade produtiva que merece um espaço amplo nas práticas de educação infantil para atuar na constituição das vivências das crianças. Os estudos constataram, também, como algumas práticas estão distantes de considerar o brincar como atividade essencial da criança e, como o fato de pessoas ligadas à educação das crianças não compreenderem como ela aprende e se desenvolve, em diferentes fases, por mediação de parceiros mais experientes, contribui para alguns equívocos nas práticas da escola.

Essas pesquisas norteiam a direção da educação das crianças e deram bases para refletir, a partir de suas verificações, sobre processos educacionais devidamente voltados para o desenvolvimento das crianças que devem permear a prática pedagógica.

As contribuições expostas acima constataam problemas e equívocos no processo de educação das nossas crianças. As pesquisas contribuem para pensar e estruturar o novo. Pautados nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural alguns pesquisadores se dedicaram a estruturar práticas diferenciadas. A partir de constatações de um ensino que não contribui efetivamente para a formação humana, alguns estudos contribuíram com relatos de práticas educativas humanizadoras.

Singulani (2009) comprova da visão de muitos envolvidos na educação de que a criança gosta “daquilo que não pode”. A pesquisadora analisou os espaços das creches e as relações entre a criança, a monitora e a cultura e propôs a reorganização intencional dos espaços favorecendo trocas, contato com bens culturais e atividades buscando ampliar as relações humanizadoras na educação das crianças. A pesquisadora constatou que a reorganização dos espaços, permitindo acesso às crianças, favoreceu o contato com objetos diversificados da cultura, enriquecimento de experiências e desenvolvimento das crianças.

Souza (2009) também propôs em sua pesquisa a organização intencional de espaços no ensino fundamental investigando as influências de tais espaços no aprendizado e desenvolvimento das crianças. A pesquisadora utilizou a metodologia de projetos para organizar espaços e situações intencionais que colaboraram para a criação de contextos significativos de aprendizagens e trocas entre pares. Assim, favoreceu também o processo de mediação. Sistematizando seu estudo, a pesquisadora concluiu que uma prática pedagógica

fundamentada nos preceitos histórico-culturais que consideram o aluno ativo na constituição de seu conhecimento é possível na escola tal como está constituída hoje.

Vieira (2009) também propõe pesquisar a influência que a reorganização de espaços na educação infantil pode ter no desenvolvimento humano. Baseada em pressupostos histórico-culturais e em moldes de práticas de escolas italianas, a pesquisadora reorganizou os espaços da sala em cantos diversificados de aprendizagem, caracterizados por espaços de atividades lúdicas, jogos de faz-de-conta como fantasias e casinha, artes, etc. Com isso, constatou a ampliação das trocas feitas pelas crianças e seus pares, mais interação, e um estímulo maior quanto à autonomia, criatividade e curiosidade aguçada. Os espaços organizados intencionalmente de acordo com a faixa etária das crianças e um tempo maior dedicado às brincadeiras e atividades livres produzidas pelas próprias crianças, deram mais possibilidades de intervenção pedagógica, ampliaram o contato com a cultura e continuaram a proporcionar aprendizagens e desenvolvimento nas crianças.

As pesquisas de Martins (2008) e Avante (2012) também buscam entender melhor o processo de aquisição da escrita e suas bases por meio de atividades mediadoras. Martins (2008) investiga a capacidade de produção de textos nos alunos a partir de atividades mediadoras. Investigando crianças do fim do primeiro ciclo do ensino fundamental (5º ano), Martins evidenciou que, por meio de mediações do professor que considerem a interação, a seleção de conteúdo, a organização do trabalho e produção de textos pelas crianças, há desenvolvimento linguístico nos alunos, em seus textos e em atividades de comunicação. Avante (2012) investigou o processo de apropriação da escrita em crianças do segundo ano do ensino fundamental e destacou o papel do mediador para entender o processo de desenvolvimento na criança e buscar melhores maneiras e técnicas para intervir. A pesquisadora destacou a técnica de correção coletiva na prática de um ensino desenvolvnte.

Essas pesquisas criam um conhecimento científico acerca do processo educativo escolar e dão bases para outras investigações, tendo em vista que novas práticas voltadas à ampliação do contato da criança pequena com a cultura, por meio da mediação do professor, respeitando suas diferentes maneiras de conceber o mundo e interpretá-lo são possíveis e, mais que isso, desejáveis quando focamos o desenvolvimento integral de nossas crianças.

Neste contexto de vasta produção científica se insere esta pesquisa que também busca ampliar a reflexão quanto ao ensino voltado para as crianças pequenas. Para discutir os fenômenos educacionais propostos aqui - apropriação da cultura escrita e capacidade para produzir textos - precisei buscar os estudos de Vygotsky e seus colaboradores. As pesquisas

que se iniciaram com Vygotsky, hoje compõem um completo aparato para se considerar o ser humano, seu desenvolvimento e as várias esferas ligadas a essas questões. Por isso, não se pode falar em desenvolvimento infantil e educação humanizadora sem considerar as contribuições da escola de Vygotsky e os desdobramentos em pesquisas atuais que ressaltam a pertinência do trabalho iniciado pelo autor em décadas passadas. Ainda hoje, tratar da apropriação da cultura escrita pelas crianças configura uma necessidade e uma forma de contribuir com as discussões sobre o papel da educação humanizadora.

Retomo, no estudo aqui proposto, alguns conceitos vertebradores da Teoria Histórico-Cultural, bem como reflito sobre algumas ideias de Vygotsky para pensar a apropriação da cultura escrita. Busco entender os processos psicológicos, sociais e culturais envolvidos na apropriação da cultura escrita pela criança e na posterior capacidade de utilizar esse instrumento cultural na produção de textos.

O objetivo central é o de refletir sobre a apropriação da escrita e seu impacto na capacidade de produzir textos. Para chegar ao nosso objetivo de pesquisa, apresento a experiência vivida por mim como professora e pesquisadora no primeiro ano de ensino fundamental, a partir da análise de alguns materiais arquivados por mim durante esse período. Posteriormente, voltei a campo, com as crianças frequentando o segundo ano do ensino fundamental, e propus uma atividade de escrita às crianças para perceber sua capacidade de produzir textos e sua relação com a escrita.

A unidade de análise, para tanto, foi a atividade desenvolvida pela criança. Atividade entendida como o agir da criança motivada por um objetivo a ser alcançado, que coincida com o resultado final do processo que a levou a agir. Para estar em atividade, a criança necessita ser ativa, constituir suas vivências na escola e interpretar o mundo, objetivando-se e expressando-se. Dessa maneira, para discutirmos a atividade da criança, discuto também postulados teóricos e outras categorias como vivências e objetivação.

A experiência se dá, portanto, em dois momentos diferentes. Inicialmente os dados levantados na sala de primeiro ano do ensino fundamental dizem respeito a dados coletados em situações diárias de sala, as produções escritas das crianças, e os meus relatos semanais. Posteriormente, para a segunda parte do estudo, os dados foram gerados em algumas visitas feitas pela já então ex-professora à turma do segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de perceber a capacidade de produzir textos apresentada pelas crianças.

As observações descritas se deram em uma sala de primeiro ano de ensino fundamental I, também conhecida como sala de alfabetização, em uma escola particular na

cidade de Marília. Na sala de primeiro ano havia 14 alunos de seis e sete anos de idade. As atividades expostas, referentes à primeira etapa da pesquisa, foram coletadas no decorrer do ano letivo de 2010. Os textos escritos pelas crianças foram em sua maioria produzidos no segundo semestre do ano, pois as crianças nesse período já tinham desenvolvido certa autonomia na produção escrita. Na segunda parte dos dados as crianças estavam cursando o segundo ano do ensino fundamental na mesma escola. Nessa etapa participaram da coleta de dados 11 crianças, entre elas três que não haviam cursado o ano anterior na mesma turma.

A referida escola é conhecida na cidade por inspirar seu trabalho pedagógico nas técnicas Freinet, realizando formações continuadas com seus professores sobre tais técnicas e sobre educação humanizadora. As técnicas Freinet auxiliaram no embasamento prático e teórico da prática realizada, sem constituir uma reprodução literal de seus conteúdos. O objetivo do uso das técnicas foi o de proporcionar maior participação das crianças e imprimir intencionalidade ao trabalho pedagógico.

O educador francês Freinet (1896-1966) foi difusor de um trabalho pedagógico baseado na cooperação entre as crianças, na expressão delas, e no tateio experimental. Em suas técnicas têm-se bases de um trabalho com a cultura escrita que expressa o desejo de expressão das crianças, que une suas vivências e conhecimentos do mundo com os fazeres pedagógicos. No contexto da aula, as técnicas Freinet foram utilizadas por proporcionarem um trabalho mais ativo por parte das crianças. Exemplos disso são: as rodas de conversa, com momentos de fala aberta, oportunidades de organizarem seus discursos e expressarem suas ideias e opiniões; os textos livres escritos no livro da vida, momentos que abrangeram suas vivências em turma e os sentidos que experimentaram em diferentes momentos e as aulas-passeio, como momentos que trouxeram maior aprimoramento quanto à concepção de sociedade, vida e objetos culturais, mas também de exercício da linguagem oral, da convivência em grupo, da solução de problemas, de produção de uma autoestima positiva.

Nesse sentido, o trabalho da criança é encarado com seriedade. Suas opiniões e elaborações são ouvidas, respeitadas e sistematizadas coletivamente. Essas técnicas motivaram as crianças a ampliarem suas referências, suas buscas em consonância com o contato com a escrita. As produções escritas pelas crianças tinham um objetivo, iniciavam-se em suas vivências e seu desejo de expressão; partiam de contextos sugeridos e vivenciados por elas.

Essa ponte entre a Teoria Histórico-Cultural e técnicas Freinet foi realizada nos estudos de Ribeiro (2004) e Leber (2006). As pesquisadoras analisaram as possibilidades das

técnicas Freinet na prática em sala de aula e alicerçaram os objetivos alcançados pelas técnicas com os fundamentos histórico-culturais. Em seus trabalhos estão o reconhecimento das mediações possíveis entre teoria e prática e também uma considerável contribuição para a difusão do conhecimento acerca das técnicas Freinet.

No presente trabalho, as atividades realizadas no primeiro ano são referenciadas como atividades da e para a criança. Essas atividades intencionais despertaram a atividade produtiva infantil, uma vez que, nelas, as crianças expressaram seu desejo de expressão, escreveram sobre questões vivenciadas pela turma e, ao mesmo tempo, estavam motivadas por expressar suas vivências por escrito. Na prática, a intencionalidade do trabalho do professor se concretiza quando esse parceiro apresenta o mundo ao seu aluno por diferentes portas, por experiências práticas, ouvindo as suas contribuições, suas vontades e ampliando o contato com a cultura elaborada.

Na segunda parte da pesquisa, foi proposto às crianças que relatassem como ensinariam outras crianças do primeiro ano a escrever e a ler. As ideias levantadas oralmente na roda de conversa foram lançadas às crianças como propostas de trabalho de confecção de cartazes, livros, dicas e histórias. Essa atividade de escrita proposta teve o objetivo de investigar a apropriação da escrita pelas crianças e perceber a sua capacidade de produzir textos utilizando a sua função social de comunicação e expressão. Nesse relato escrito das crianças, pude perceber algumas de suas representações sobre o período de alfabetização e a capacidade de demonstrarem por escrito várias vivências que constituem o substrato de seu conhecimento e de sua personalidade.

A partir desses dados, refleti sobre o impacto de atividades produtivas como também a livre expressão na capacidade de produzir textos e a atitude autoral demonstrada que caracterizam o sentido atribuído pelas crianças à escrita. Assim, pode-se pensar na importância de experiências e constituição de vivências constantes e intensas com a cultura escrita tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental, para que a criança se aproprie da cultura escrita constituída. Apropriar-se da cultura escrita significa que a criança não só copiará e decodificará, mas recriará para si as funções sociais e simbólicas. Ela se mostrará ativa no processo de escrever sendo o texto uma expressão de sua vontade de comunicação. Como defendido por Leontiev (1978), a criança - quando se objetiva e domina a cultura e seus procedimentos, desenvolve uma atitude frente ao conhecimento. A atitude de saber o que fazer e o porquê fazer demonstra que a criança aprendeu a utilizar o seu conhecimento para a vida em diferentes situações e não para cumprir exigências da escola.

Em suma, a partir das considerações teóricas do primeiro capítulo, foco a criança e sua atividade na escola. Analiso o papel da escola como essencial para a humanização em relação a considerar a criança que aprende e como ela aprende e se desenvolve e, também, considerar meios intencionais de ampliar o acesso à cultura por meio de atividades produtivas. Discuto sobre os agentes presentes no processo de educação: a criança, o mediador e a cultura para assim, discutir sobre as especificidades e papel de cada um, visando um ensino desenvolvvente, um ensino que conduza o desenvolvimento. Entender o papel e as relações entre esses agentes constitui um aparato necessário porque abarca as esferas essenciais da educação: a criança que aprende em situações concretas e de maneira diferente do adulto; o parceiro mais experiente que atua como mediador da cultura, sendo ele o professor ou os pares da criança; e o meio que a cerca - a cultura - que é a fonte de desenvolvimento humano. Retomo algumas considerações da pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita que tem suas bases nas primeiras trocas conscientes da criança, e algumas regularidades de seu desenvolvimento para justificar a organização do trabalho pedagógico apresentado nos dados, que teve por objetivo desenvolver as máximas possibilidades humanas nas crianças.

Defendo, assim, a essencialidade de se conceber a atividade infantil como forma pela qual o mundo se abre para a criança. A atividade é condição indispensável para o desenvolvimento intelectual e social da criança, pois, é na atividade que a criança atribui sentido ao mundo. O trabalho com textos livres e atividades de livre expressão se configura como veículo à cultura letrada, significando um caminho para o professor, uma alternativa de trabalho quando esse, intencionalmente considera a criança que aprende e a cultura como fonte de desenvolvimento. O caminho da educação das crianças se caracteriza, dessa forma, como um caminho de ampliação das referências das crianças e de educação dos motivos que levam a criança à atividade, pois, motivada a agir a criança se objetiva, se apropria e desenvolve as capacidades humanas.

Para tanto, no primeiro capítulo trago a contribuição da Teoria Histórico-Cultural para basear as reflexões sobre o tornar-se humano, a aprendizagem e o desenvolvimento, a atividade, as regularidades do desenvolvimento infantil e a formação da personalidade. Discuto o papel da educação humanizadora de desenvolver integralmente as máximas possibilidades humanas na criança, possibilitando a atividade do sujeito por meio do trabalho intencional do professor de ampliar as referências culturais. No segundo capítulo, trago os dados coletados no primeiro e segundo ano do ensino fundamental. O primeiro grupo de

dados diz respeito às atividades, registros fotográficos e ao meu livro de bordo com fins de refletir sobre o caminho percorrido pelas crianças na apropriação da escrita. O segundo grupo de dados diz respeito às atividades escritas feitas pelas crianças com a finalidade de refletir sobre sua capacidade produtora de textos.

Por fim, apresento minhas considerações finais.

CAPÍTULO 1- UMA VISÃO TEÓRICA DA CRIANÇA E DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

Para embasar as discussões e análises apresentadas nesta pesquisa, busquei a contribuição da Teoria Histórico-Cultural. Explicitarei algumas definições e categorias pautadas nessa teoria para que os dados coletados e as considerações apresentadas sejam articulados e refletidos pelo leitor. A pesquisa tem por objetivo refletir sobre a apropriação da cultura escrita e a capacidade de produzir textos a partir de atividades realizadas pelas crianças. Para isso, recorri aos registros de práticas pedagógicas na sala de um primeiro ano do ensino fundamental e lancei mão também das minhas reflexões como professora, parceira mais experiente e pesquisadora.

Assim, exponho a concepção de criança e ser humano para entender como o homem se torna humano por meio da educação e da apropriação da cultura constituída historicamente. Da mesma maneira discuto o conceito de atividade, que demonstra que a criança quando está em atividade motivada por uma necessidade se apropria da cultura externa a ela e constitui suas vivências, apropria-se das funções psíquicas superiores, forma sua personalidade, aprende, desenvolve-se e torna-se humana. Reflito também sobre as regularidades do desenvolvimento infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural com o objetivo de entender como a compreensão dessas regularidades, pelo professor, auxilia no entendimento da criança e principalmente como tal conhecimento pode e deve orientar sua educação.

1.1 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para pensar o desenvolvimento da criança

A discussão está fundamentada numa concepção de ser humano ativo na elaboração de seus conhecimentos e, desenvolvido histórico-socialmente, cuja origem animal se subordina à prática social. Com isso, o caráter social da formação humana desde a infância fica evidenciado no desenvolvimento das crianças frente ao contato com a cultura humana. Centro minhas reflexões nos fundamentos da Teoria da atividade de Leontiev para entender

como o trabalho externo da criança direciona o desenvolvimento interno e amplia as possibilidades de novas atividades. A partir da concepção da atividade consciente e da atividade guia¹, entendidas como meios, pelos quais o mundo se apresenta para a criança, pensei em como elas engendram as bases para a formação da personalidade.

A perspectiva histórico-cultural afirma que para se tornar humano é preciso reproduzir as qualidades humanas. Nesse processo, o homem a partir de seu trabalho, de seu contato com a natureza, humaniza a si e ao meio de acordo com sua atividade. A partir da confecção e utilização de objetos, novas necessidades vão sendo criadas, reproduzidas e vivenciadas. “Quando o homem se objetiva, cria sempre novas necessidades e assim novos instrumentos, novas técnicas e novos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos [...] cria a cultura, processo ininterrupto de apropriação e objetivação” (OLIVEIRA, 2006, p. 8). Atuando conscientemente, o homem conhece a si, ao meio e se apropria dos saberes se desenvolvendo mutuamente em contato com outros indivíduos.

Alguns estudos marxistas (MARX, 2001; MARX; ENGELS, 1991 e COLLIN, 2008) na área apontam a necessidade de entender o indivíduo por sua própria atividade e não como um objeto passivo, um átomo social. Dessa maneira, a história não é exterior aos indivíduos. “É um produto e um resultado da vida dos indivíduos e não essa entidade que tem sentido, forças, leis e até ironia” (COLLIN, 2008, p. 82).

Assim as forças produtivas são os resultados da energia prática dos homens, mas essa energia também está limitada pelas condições nas quais os homens se encontram situados pelas forças produtivas já adquiridas pela forma social que existe antes deles, que eles não criam, que é produto da geração anterior, que lhes serve como matéria prima para novas produções. Forma-se uma conexão e na história dos homens forma-se uma história da humanidade, porque as forças produtivas dos homens e consequentemente suas relações sociais cresceram. (COLLIN, 2008, p. 83).

Marx (2001) parte do pressuposto do trabalho como atividade tipicamente humana. À medida que o humano planeja, executa e reflete sobre seu agir, motivo por um fim, ele o molda como ser humano, delimitando também sua consciência sobre si e sobre o mundo. O trabalho concebido dessa maneira, como pertencente exclusivamente ao homem, supõe algumas considerações.

¹ Este termo utilizado para a atividade, por meio da qual a criança tem maior contato com o mundo, possui diferentes traduções, atividade principal, atividade diretora e atividade guia. Neste trabalho utilizarei o termo atividade guia como sinônimo dos outros.

O trabalho é a primeira vista um ato que ocorre entre o homem e a natureza. O homem desempenha com relação à natureza o papel de uma potência natural. As forças de que o corpo está dotado, braços e pernas, cabeça e mãos, ele põe em movimento a fim de assimilar os materiais dando-lhes uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo em que ele age por esse movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica sua própria natureza e desenvolve as faculdades que só aí se escondem. (MARX; ENGELS 1991, p. 15)

O trabalho é ação transformadora da natureza. É uma atividade dirigida para uma finalidade consciente por meio da qual o homem transforma a si mesmo. Por esse meio, o homem manifesta a sua potência. Segundo Marx (2001), os homens são agentes e construtores de sua vida e de seu pensamento, mantendo uma relação dialética com a natureza. “Produzindo seus meios de vida, os homens produzem indiretamente sua própria vida material [...] o que os indivíduos são coincide com sua produção, tanto o que produzem quanto o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX e ENGELS, 1991, p. 82).

O trabalho do homem se configura como ampliação de seus horizontes. Com a utilização de objetos e instrumentos culturais, o homem descobre constantemente novos objetos e novas propriedades, a partir das necessidades humanas que se desenvolvem os órgãos dos sentidos. O uso dos sentidos humanos aplicados à transformação da natureza fez crescente a tomada de consciência e a intencionalidade do trabalho.

É nessa interação, natureza, trabalho e homem transformado, que se dá o aparecimento da vida em sociedade. O trabalho do homem sobre a natureza o emancipa, desenvolve seus instrumentos e amplia a sua consciência. Em contato com a natureza, o homem instrumentaliza sua mão e outros órgãos dos sentidos em função do trabalho. O uso da linguagem, a partir do trabalho, é aperfeiçoado. O próprio trabalho diversifica a troca com outros seres humanos, amplia a utilização dos órgãos dos sentidos humanos e, assim, aprimora a função do pensamento e reflexão. Por meio do trabalho o homem se distancia dos outros animais e, por sua atividade, começa a agir intencionalmente, dominando a natureza e se humanizando.

Por isso, para Leontiev (1978), o homem se faz um sujeito social pelo processo de trabalho. Para o autor distinguem-se, na formação do homem, dois aspectos fundamentais: as leis biológicas e as leis sócio-históricas. O homem, a partir de suas forças essenciais e do trabalho, constitui-se humano, e não apenas por leis biológicas. “A hominização termina com o surgimento da história social da humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 264).

O trabalho como força criadora e produtiva possibilita o acúmulo de bens materiais, formando a cultura material e, ao mesmo tempo, a cultura intelectual. A utilização dos

instrumentos produzidos fixa as aquisições da cultura, ou seja, o saber cristaliza-se nos produtos ao passo que, o humano toma conhecimento deles e se apropria. Leontiev (1978) descreve que “[...] as aptidões e características especificamente humanas não se transmitem por hereditariedade biológica. Para viver em sociedade é preciso alcançar o desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267). Assim, cada indivíduo precisa aprender a ser humano pela transmissão de conhecimentos à sua geração, entendendo que essa transmissão de conhecimento envolve a atividade.

Contudo, para que haja aquisição dos meios produtivos e culturais, o homem tem de ser ativo no processo. De acordo com Leontiev (1978), é desenvolvendo sua atividade que o homem se apropria de objetos e fenômenos. O ser humano tem de reproduzir para si os traços essenciais da atividade acumulada no objeto. Porém, a consciência de si, de seu espaço e de suas limitações apenas se torna possível a partir do pressuposto dialético de se conceber a realidade, desmembrá-la, refletir sobre ela e assim modificá-la. A consciência não é passiva, ela interfere ativamente na sociedade. A reflexão sobre o conhecimento acontece a partir do momento em que se reconhece a origem do conhecimento e sua função social.

Em Marx (2001), Marx; Engels (1991) e nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural abordados por Leontiev (1978), refleti sobre as categorias de trabalho, alienação e a aquisição dos meios de produção tipicamente humanos, possibilitados pelo trabalho. Na atividade material, o humano se desenvolve, forma aptidões intelectuais e toma consciência de si. Com a alienação dos meios e produtos do trabalho, ou seja, a partir da propriedade privada e da divisão social do trabalho, o homem passa a não ter o domínio sobre a totalidade de sua constituição.

A divisão social do trabalho transforma o produto do trabalho do homem em meio de troca e não mais de objetivação do ser. O produto do trabalho se torna impessoal, apagando os traços de atividade encarnados nele, o produto vira mercadoria. Leontiev (1978) descreve que globalmente, sob a propriedade privada a atividade humana se enriquece e diversifica, porém, para cada indivíduo tomado à parte, a atividade se empobrece. O que o homem produz se torna estranho a ele, e não tem o mesmo fim de humanização. O autor aponta que a concentração da riqueza material e da cultura intelectual encerra o aparecimento de duas vias de desenvolvimento diferentes: o acúmulo de riquezas intelectuais que encarnam tudo o que há de humano, e, por outro lado a criação de “[...] concepções cognitivas, morais e estéticas que servem aos dominantes para justificar e perpetuar a ordem social”

(LEONTIEV, 1978, p. 276). Com isso, as criações humanas parecem existir para todos, porém, se concentram nas mãos de poucos.

A concentração e a alienação da cultura criam barreiras artificiais, privam a apropriação dos meios materiais e impossibilitam o desenvolvimento humano. Sem reproduzir a cultura para si e dar sua contribuição à sociedade, o homem não se torna humano. Assim, o diferencial do desenvolvimento humano abarca as diferentes condições, os modos de vida e a riqueza da atividade humana material e mental que cria aptidões intelectuais.

Em outras palavras, o desenvolvimento do ser humano depende das experiências (intelectuais, afetivas e motivacionais) e de suas aprendizagens. O contato com a produção humana desenvolve no homem suas funções psíquicas superiores, entendidas aqui como atividade consciente (inteligência e personalidade ou pensamento, controle de conduta, atenção, etc.). Assim, a aprendizagem é a força motora do desenvolvimento da consciência (personalidade e inteligência), é o reflexo subjetivo da realidade manifestada nas atitudes do indivíduo perante o mundo. (MELLO, 1999). A aprendizagem e desenvolvimento das formas humanas se iniciam desde os primeiros contatos do ser humano no seio da cultura.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, pude reconhecer a infância como “lugar que reservam às crianças nas relações sociais” (MELLO, 2007, p. 2). É a introdução na riqueza da cultura humana, histórica e socialmente criada. Sendo assim, é na infância que a criança reproduz para si as qualidades humanas, e é essa infância prolongada que enriquece o desenvolvimento humano. Nas palavras de Zaporózhets (1987), “A infância extensa é incomparavelmente mais rica por seu conteúdo, é uma superioridade do homo sapiens. [...] Traz a possibilidade da criança, antes de alcançar a maturidade, dominar a riqueza da cultura espiritual e material criada pela sociedade” (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 226, tradução nossa).

Neste estudo, reconheci a importância da vida em sociedade para o desenvolvimento humano, a importância da assimilação e apropriação dos bens culturais pelas novas gerações. Pelas bases dos estudos histórico-culturais, um papel cada vez maior e mais específico para a educação das crianças é delegado. Para entender a essencialidade da educação, no entanto, foi preciso entender como se dá o desenvolvimento humano nas crianças, como elas se apropriam dos bens culturais e como o mundo se abre para elas em cada etapa da sua infância.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, na infância a criança se abre para o conhecimento e a interação com os outros. “Conclui-se que na infância até os seis anos de idade, a criança já vive uma atividade intensa de formação de funções psíquicas, capacidades e habilidades que não são visíveis a olhos que entendem o desenvolvimento dessas funções e qualidades humanas como sendo naturalmente dado” (MELLO, 2007, p. 5). Por isso, a fim de desenvolver um trabalho pedagógico enriquecedor de experiências, considere as especificidades de como a criança aprende. “A atividade que faz sentido para a criança é a chave para o contato com o mundo” (MELLO, 1999, p. 46). A criança não aprende apenas observando o mundo, mas principalmente interagindo com ele, a partir de sua atividade.

É importante esboçar as regularidades do desenvolvimento infantil, que dizem respeito a como a criança se relaciona com o mundo ao seu redor, forma e desenvolve as qualidades humanas. A criança aprende com parceiros e com o meio desde que nasce. Quando a criança nasce, sua interação e comunicação estão voltadas para o adulto, responsável por ela e pela manutenção de sua vida. Estabelece-se dessa forma, a comunicação emocional com o adulto. Com o passar do tempo, esse contato se expande para o tato com objetos. Amplia-se a sua base sensorio-motora, que contribui para a formação da sua consciência, ao passo que explora as características dos objetos e estabelece relações.

Em torno dos três anos de idade, a criança entra no período que Vygotsky e seus colaboradores chamam de idade pré-escolar. Nessa idade, a criança está se apropriando do uso da linguagem e assimila pouco a pouco os seus signos. No início dessa fase, a atividade da criança se baseia no jogo de papéis. “Na 1ª infância há uma união íntima da palavra com o objeto, do significado com o que a criança vê” (VYGOTSKY, 2008, p. 30). A criança ainda não tem autonomia para desenvolver as relações e as atividades dos adultos, mas pode representar essas relações no jogo, representando objetos e papéis sociais. O momento de viragem desse período em comparação com a primeira infância está na desvinculação da percepção em relação ao objeto, ou seja, na primeira infância as atividades afetivas e motoras estão vinculadas e a consciência ligada à situação imediata.

A partir dessa nova etapa na formação da criança, a brincadeira se estrutura no jogo simbólico. “A criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando [...] apoiando-se nas tendências e nos motivos internos” (VYGOTSKY, 2008, p. 29). Nessa fase, uma mudança na estrutura psicológica da criança é observada, a criança expande as relações objetais para a imaginação, atribuição de sentidos e significação. Nessa etapa de desenvolvimento, a brincadeira de papéis proporciona novas possibilidades às

crianças: amplia suas ideias e desenvolve a imaginação; abre espaço para a assimilação de regras de comportamento e auto conduta. Cabe destacar que, nessa etapa, a criança desvincula suas relações com os objetos propriamente ditos e passa a atribuir suas significações e ações a novos objetos diferenciados dentro da brincadeira. Com isso, a criança evidencia seu entendimento sobre a representação simbólica da palavra, que inicialmente era parte integrante do objeto. Além disso, Vygotsky amplia as significações do jogo:

Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. (VYGOTSKY, 2008, p. 35).

Ao adentrar a idade escolar, a vontade de brincar da criança não termina, apenas entra em contato com a realidade objetiva. O jogo do faz de conta cede espaço a novas necessidades. “Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras). Toda a análise da essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real” (VYGOTSKY, 2008, p. 36). Essa relação possibilita bases para o desenvolvimento cognitivo infantil e sua esfera social, conduzindo assim, os motivos da atividade.

Na idade pré-escolar, inicia-se na criança a formação das bases gerais para o desenvolvimento da língua escrita. A partir do entendimento da simbologia da palavra e da desvinculação dela para com o objeto, é possível à criança, a partir do jogo de papéis, ter bases para compreender o fundamento da linguagem, que se constitui em um sistema de signos simbólicos extremamente complexos. Com o jogo de papéis, a criança faz conexões linguísticas da simbologia do vivido. Segundo Vygotsky (2000), o significado do jogo está no gesto e não no objeto em si. A partir do desenvolvimento da fala, ocorre o desenvolvimento da função simbólica. Por sua vez, o significado simbólico surge com a ajuda do gesto representativo e da palavra. Nesse processo, a língua oral se estabelece como representação de 1º ordem, ou seja, a palavra representa o objeto. Ao buscar expressar a

representação dos fenômenos que as cercam, os desenhos das crianças representam verdadeiros relatos gráficos. Esses relatos são a etapas prévias da linguagem escrita.

Davidov (1988) evidencia que, a partir do ingresso da criança na escola, inicia-se por ela uma nova atividade guia, que é a atividade de estudos. Essa atividade determina o surgimento de neoformações psicológicas, definindo o desenvolvimento psíquico geral e a continuidade da formação da personalidade. A partir da base desenvolvida na idade pré-escolar, a criança dá continuidade à assimilação de formas mais desenvolvidas de consciência social, pensamento autônomo e criador, etc. Essa assimilação está ligada à consciência e ao conhecimento teórico, ligada à necessidade de conhecer e estabelecer relações entre os fenômenos da cultura. O autor descreve o núcleo da estrutura da atividade de estudo que deve pautar-se na sequência de ações movidas por um motivo final, ou seja, por ações encadeadas, cada qual com seus objetivos, visando, em seu conjunto, a aprendizagem de conceitos científicos.

De acordo com Leontiev (1978), cada estágio do desenvolvimento psíquico se caracteriza por uma determinada relação da criança com a realidade, que guia o desenvolvimento na etapa dada, com um tipo específico de atividade. De um estágio a outro ocorre à mudança da relação diretora com a realidade. Na idade pré-escolar, o jogo de papéis constitui a atividade guia da criança e outras atividades produtivas como desenho, artes plásticas, modelagem são uma linha secundária no desenvolvimento. São atividades que contêm importância, porém, como atividade guia, as brincadeiras de faz de conta são essenciais, elas são a chave para que o mundo se abra para a criança. Paulatinamente, a criança domina procedimentos gerais relacionados ao domínio da linguagem escrita em substituição às atividades objetivas. Logo, o futuro do desenvolvimento depende da educação. Desta maneira, pensar na criança e no seu desenvolvimento indica uma das etapas para a organização do ensino e, por conseguinte, permite proporcionar às crianças experiências diversificadas, aprendizagens e desenvolvimento.

Os estudos expostos alargaram as minhas reflexões acerca do caráter social da formação humana. Formamo-nos humanos à medida que temos contato com a cultura, mediados por parceiros mais experientes e, à medida que recriamos para nós mesmos as funções sociais dos nossos objetos e instrumentos culturais a partir de nossa atividade. Assim aprendemos e nos desenvolvemos. No âmbito do estudo aqui proposto, entender a base da formação humana impacta na visão de educação, do para que, do por que e de como educar integralmente uma criança, tendo em vista as regularidades de seu desenvolvimento,

sua atividade e o meio cultural que é a fonte de seu desenvolvimento. A criança, em contato com a cultura escrita, recria para si as suas funções e sente a necessidade de dominar esse instrumento cultural também.

Para tanto, precisei entender quais são as bases para a atividade cognitiva das crianças. Para isso, me apropriei das discussões contidas em Leontiev (1978; 2010), Vygotsky (1993; 2000 e 2008), Davidov (1988) e Zaporózhets (1987), entendendo como a criança se desenvolve por meio de sua atividade. A discussão fundamentada na concepção de ser humano e nas regularidades do desenvolvimento infantil se ampliou para a diferenciação de atividades guia em etapas distintas do desenvolvimento infantil e, como a ampliação do contato com o mundo, a partir da atividade humana, direciona o desenvolvimento e amplia (atividade intelectual e personalidade). Assim, antes do domínio do sistema complexo de signos linguísticos, a criança desenvolve suas funções superiores em contato com o seu desenvolver histórico-cultural. Essas funções “[...] representam o substrato da consciência humana, regulando o comportamento do homem e, definitivamente, diferenciando-o dos animais” (MARTINS, 2006, p. 51).

1.2 Atividade e a formação da consciência humana

Depois de tratadas às relações entre desenvolvimento humano e trabalho, discuto as formas de atividade humana, pois, como debatido em Marx, o humano se desenvolve à medida que se apropria da cultura a partir do seu trabalho intencional. Como a criança reproduzindo as ações humanas se apropria do conhecimento, aprende e se desenvolve? A criança inserida na sociedade é ativa na constituição de seu conhecimento, agindo de acordo com fins a serem alcançados. Como resultado, sua atividade cognitiva incide sobre sua consciência possibilitando seu desenvolvimento e a ampliação de suas relações. A criança, da mesma forma, na utilização da cultura escrita na fase escolar recria para si os mecanismos, se apropria desse conhecimento alcançando os fins de comunicar suas ideias e sentimentos.

A atividade humana não pode ser entendida desvinculada das relações sociais, do lugar que o sujeito ocupa nessas relações. É a atividade produtiva (externa) realizada com instrumentos e objetos que torna possível a atividade interna, tipicamente humana. É por

meio da atividade que o indivíduo humano se objetiva. Por sua atividade o homem adquire a experiência da humanidade. Assim, o homem para ser humano mantém uma relação dialética com a cultura humana constituída, ele desenvolve seu intelecto pelo trabalho realizado por ele. Em contato com os meios e procedimentos formados historicamente, o homem amplia seus processos psíquicos tipicamente humanos, ou seja, suas funções psíquicas superiores e, com isso, interage com outros homens. Por sua vez, é o desenvolvimento das funções tipicamente humanas que será base para a apropriação da escrita.

De acordo com Leontiev (1978), “[...] a pré-história da atividade humana começa quando os processos vitais adquirem caráter objetivo. Isto significa também a aparição do reflexo psicológico, ou seja, a transformação da irritabilidade em sensibilidade, na capacidade de sensação” (LEONTIEV, 1978, p. 69, tradução nossa). Assim, esse objeto da atividade modifica a conduta e a psique humana, e as novas relações ampliam por sua vez a inter-relação do indivíduo humano com os objetos.

Os processos que inicialmente são exteriores e iniciais vão se transformando em processos internos, mudando a forma do reflexo psíquico da realidade. Essa reflexão da realidade, de si mesmo e de sua atividade, constitui a consciência do indivíduo. Assim Leontiev (1978), bem como Vygotsky (1993), afirmam que a consciência humana é formada a partir do trabalho e da mediação social. As condições sociais de atividade prática asseguram a atividade mental.

Em Leontiev (1978), acompanhei a discussão sobre a estrutura da atividade objetiva do homem, entendida pelo autor como o agir do sujeito motivado por um fim. De acordo com o autor, o movimento de desenvolvimento que a atividade possibilita se dá pela estrutura comum entre atividade prática e atividade interna. A atividade corresponde a uma necessidade, entendida não apenas como necessidade biológica, mas sim, necessidade orientada, estimulada pelo objeto. “É o objeto da atividade que lhe confere determinada orientação [...] o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo. Não há atividade sem motivo” (LEONTIEV, 1978, p. 82, tradução nossa). O motivo pode se configurar material ou ideal, e por de trás dele está sempre à necessidade de algo, que se substituirá por outra necessidade.

A realização da atividade se dá por meio de ações, entendidas como: “processo subordinado da representação que se tem do resultado que deve atingir, ou seja, um processo subordinado a um fim consciente” (LEONTIEV, 1978, p. 82, tradução nossa). Os motivos da atividade podem realizar-se por diferentes ações, ou se caracterizarem por uma cadeia de ações voltadas para fins parciais dentro da Atividade.

A ação tem seu aspecto intencional, ou seja, é uma ação pensada a partir de um objetivo consciente, e também seu aspecto operacional, entendido como meio, as condições materiais de executar a ação. As operações se evidenciam no instrumento. “O instrumento é o objeto material onde se cristalizam os procedimentos, as operações e não a ação nos fins” (LEONTIEV, 1978, p. 85, tradução nossa). Em suma “[...] as ações como processos que obedecem a fins conscientes. Por último estão as operações que dependem diretamente das condições requeridas para atingir um fim concreto” (LEONTIEV, 1978, p. 87, tradução nossa).

Leontiev (1978) sustenta que a atividade é caracterizada por constantes transformações particulares e condicionadas pela motivação, e que por isso, pode perder a sua motivação inicial e se converter em uma ação. O contrário também pode ser observado: uma ação adquirir motivação e se converter em uma atividade particular e assim desencadear várias outras ações. De acordo com Leontiev (1978), “as funções psicofisiológicas se modificam em dependência do conteúdo da Atividade do sujeito” (LEONTIEV, 1978, p. 92, tradução nossa).

Quando o sujeito atua sobre a realidade a partir de sua atividade, esta medeia seu reflexo psíquico sobre tal realidade. A partir da regulação de motivos e finalidades, o sujeito percebe o mundo a sua volta, reproduzindo isso em sua memória. É pela consciência que se revela a realidade psíquica. “A consciência em seu caráter imediato é o quadro do mundo que se revela ao sujeito, no qual estão incluídos suas ações e estados” (LEONTIEV, 1978, p. 99, tradução nossa). Assim, a atividade guia proporciona maior desenvolvimento em determinada idade, pois traz os elementos culturais que se destacam na consciência da criança nas diferentes etapas de seu desenvolvimento.

Leontiev (1978) discute os âmbitos de consciência individual e social que compõem a consciência humana. Ele afirma que a consciência individual só pode ser entendida como produto das mediações e relações estabelecidas durante o desenvolvimento da sociedade. Em uma relação dialética, a imagem consciente se configura em medida ideal e pondera a atividade, ao passo que após sua finalização, a consciência também se reconfigura. “Ao entrar em contato direto com a realidade objetiva e subordinar-se ela, a atividade se transforma, se enriquece, e nesse enriquecimento cristaliza-se no produto. A atividade que já foi realizada é mais rica, mais verdadeira que consciência que a prevê” (LEONTIEV, 1978, p. 101, tradução nossa).

Para Vygotsky (1993), a atividade interna se origina da atividade externa. Por meio do desenvolvimento de uma atividade produtiva em sociedade, mediante comunicação e cooperação, o homem se apropria da estrutura instrumental da atividade humana, interioriza os processos materiais e vai absorvendo a experiência da humanidade. Este fato interfere significativamente em seus processos psíquicos. A atividade psíquica, ou seja, o que o indivíduo absorveu como produto de sua realidade opera uma transformação cognitiva. Essa ampliação, porém, é possibilitada por meio da linguagem constituída socialmente. A utilização da palavra denota conceitos e significados dos conteúdos objetivos, liberados de sua materialidade. (LEONTIEV, 1978, p. 77).

A utilização da palavra amplia as possibilidades psíquicas do ser humano. O papel da palavra se destaca no desenvolvimento do pensamento e da consciência. Partindo de sua atividade, o humano percebe o mundo, interage e se socializa. As necessidades geradas nessas relações motivam, ou não, o sujeito. É dessa motivação que nasce o pensamento. O sujeito toma consciência do que o afeta no meio. Por essa esfera, o pensamento se realiza na palavra. A palavra abarca em si significados, objetos e relações. Para Leontiev (1978) os significados são formadores essenciais da consciência humana.

A criança inicia sua atividade externa pela exploração objetal. No processo de comunicação vai dominando também as operações lógicas, assimilando significados concretos. “Ao internalizá-los formam os significados abstratos, os conceitos e, esse movimento vai constituindo a atividade mental interna no plano da consciência” (LEONTIEV, 1978, p. 112, tradução nossa).

A percepção e o pensamento refletem a realidade na consciência do indivíduo. Tal reflexão se faz por intermédio das palavras, de acordo com as relações afetivas e emocionais do sujeito com o meio. Em “Pensamiento y palabra”, Vygotsky (1993) destaca que a esfera motivacional supre a consciência e o pensamento. O que motiva o sujeito direciona sua consciência e pensamento. O autor afirma que “a consciência se reflete na palavra como sol em uma gota de água” (VYGOTSKY, 1993, p. 346, tradução nossa).

A atividade objetiva está subordinada ao lugar ocupado pela criança socialmente. De acordo com Leontiev (2010), à medida que a criança se desenvolve, vai ampliando seus vínculos e tendo mais contato com a realidade. Na sua infância a criança manipula objetos, assimila-os e reproduz ações humanas, sem ter de se preocupar com a satisfação de suas necessidades vitais. O sistema de suas relações vai se reorganizando em condições concretas de vida.

Como discutido acima, o desenvolvimento da criança depende de sua atividade objetiva. Alguns tipos de atividade têm papel diretor de desenvolvimento, em diferentes etapas da infância. Em diferentes momentos da vida da criança, ela melhor se relaciona com o mundo por meio de uma atividade determinada que direciona seu desenvolvimento, é como a criança se relaciona com a realidade. “A atividade guia é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2010, p. 65).

As mudanças de atividades guias do sujeito estão diretamente ligadas aos motivos desse sujeito. Um novo motivo no decorrer de uma ação da atividade muda o foco do sujeito e faz com que ele perceba novas relações, objetivos e finalidades na ação que realiza. Frente à possibilidade de conhecer o novo, de reinterpretar as ações feitas com novos objetivos vai adquirindo significações novas. Com isso, a atividade da criança vai constituindo novas bases para outras mudanças e para o desenvolvimento da psique infantil. Leontiev (2010) afirma que “[...] o desenvolvimento da atividade guia que caracteriza certo estágio e de outras formas da atividade infantil com ela relacionadas determina a escolha de novos alvos em sua consciência e a formação de novas ações que respondem a eles” (LEONTIEV, 2010, p. 81). Dessa maneira, é a mudança do motivo do sujeito, de sua atitude perante novas relações e conhecimentos que embasa a consciência da criança. Por sua vez, consciente das relações que a rodeiam, e interpretando os fenômenos, a criança modifica sua atividade e sua atitude perante o mundo.

Com o mesmo viés, os estudos de Poddiákov (1987) afirmam que meios diferenciados de atividade possibilitam à criança ilimitadas mudanças e desenvolvimento. Essa significação é essencial para a formação do pensamento criativo na criança. “Ao assimilar os meios, o pequeno obtém a possibilidade de prever a direção geral das trocas e transformações dos diferentes objetos” (PODDIÁKOV, 1987, p. 172, tradução nossa).

De acordo com Davidov (1988), os períodos significativos nas idades cronológicas devem ser caracterizados por três elementos: a situação social do desenvolvimento, atividade guia e as neoformações possibilitadas. A situação social do desenvolvimento se configura pela relação estabelecida entre a criança e a sociedade, o que a criança já assimilou da cultura humana. A qualidade desse nível depende também da atividade guia, pois é nela que se encontra o sistema de relações de uma idade específica. Entender a atividade guia que move o desenvolvimento da criança é entender como ela se abre para o mundo. Assim, a

definição da idade cronológica não pode ser definida sem a consideração dos conceitos abordados acima. A relação que a criança estabelece com a sociedade, seu contato com a cultura deve ser o ponto de partida para as neoformações na consciência.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o ser humano se molda historicamente, e a partir desse entendimento pode-se configurar o ensino das crianças com fins de desenvolvê-lo integralmente, a partir da atividade da criança. O pensamento e a linguagem têm papéis essenciais na formação e desenvolvimento da consciência. Contudo, como é o reflexo do mundo na consciência do sujeito? O que realmente se destaca para o sujeito? Conforme Vygotsky (1982), por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. O que afeta o sujeito está diretamente ligado com o objeto de sua atividade, o objeto que está em sua consciência. A partir das impressões sensoriais que impulsionam a ação do sujeito, cabe discutir qual o sentido extraído de tais impressões. De suas inclinações afetivas, o sujeito, realizando sua atividade, subtrai sua significação pessoal.

1.3 Bases para o desenvolvimento da personalidade: as experiências e a constituição das vivências

Leontiev (1978) defende que a atividade do indivíduo possibilita seus vínculos sociais e sua consciência. Os objetos se refletem na linguagem e na consciência ponderados pelas necessidades concretas dos homens. O autor distingue o significado socialmente elaborado que começa a fazer parte da consciência do indivíduo, objetivo e compreensível, e o significado atribuído pelo sujeito, que o autor chama de sentido pessoal. Para ele, o sentido pessoal se diferencia na consciência individual.

O autor argumenta que os significados “[...] são produzidos pela sociedade e possuem sua própria história no desenvolvimento da linguagem, no desenvolvimento das formas de consciência social, neles se expressam o movimento da ciência humana, seus recursos cognitivos, assim como as noções ideológicas da sociedade” (LEONTIEV, 1978, p. 116, tradução nossa). Os significados, contudo, são refratados individualmente pelas particularidades concretas do sujeito, entendendo por tais peculiaridades as experiências, as atitudes, o temperamento do indivíduo, sua sensoriedade e subjetividade. A sensoriedade individual vincula o significado objetivo com a vida do indivíduo e com seus motivos.

O indivíduo orienta a sua atenção e determina os processos cognitivos de acordo com suas necessidades e afetividades. Com isso, o indivíduo opera na natureza de acordo com motivos e fins de atividade, com a intenção de satisfazer-se. Esse significado vital das circunstâncias objetivas tem um sentido pessoal para o sujeito que não é necessariamente o significado compreendido. Leontiev (1978) ainda destaca que o sentido está sempre ligado a algo e que a “[...] encarnação do sentido nos significados é um processo profundamente íntimo, psicologicamente rico e nada automático e instantâneo” (LEONTIEV, 1978, p. 121, tradução nossa).

Assim, a criança inserida socialmente e atuando por meio da sua atividade aprimora e desenvolve suas funções tipicamente humanas, atuando e interagindo em sociedade. Por esse caminho o ser humano se percebe como ser possuidor de uma personalidade.

O sujeito em atividade engendra seus processos psíquicos e se objetiva frente ao mundo externo. O produto dessa atividade é incorporado à personalidade, o ser consciente tendo desenvolvido conhecimentos, habilidades e suas funções psíquicas superiores. Dessa maneira algumas peculiaridades individuais constituem no sujeito um direcionamento de suas ações, prioridades e gostos. Leontiev (1978) define personalidade como “certa unidade irrepetível, certa integridade [...] O papel de uma instância integradora superior que dirige os processos psíquicos, determinante das ações, condutas e pensamentos” (LEONTIEV, 1978, p. 120, tradução nossa).

O autor ainda destaca que para compreender a personalidade não se pode conceber o indivíduo como acúmulo de experiências sociais, ou, um mero produto das condições. O desenvolvimento da personalidade individual deve ser entendido na interação com o meio. A personalidade se faz pela atividade do sujeito, por vivências culturais e sociais. Para Leontiev (1978), compreender a personalidade envolve o estudo das transformações do sujeito que dirigem sua atividade no sistema de relações sociais. “[...] A base real para a personalidade do homem é o conjunto de suas relações com o mundo, que são sociais por sua natureza, as relações que se realizam e são realizadas, mais exatamente, pelo conjunto de suas diversas atividades” (LEONTIEV, 1978, p. 143, tradução nossa).

No curso do desenvolvimento humano, as atividades do sujeito vão se organizando de uma maneira hierárquica para ele. Os motivos e as inclinações que levam o sujeito a agir vão mudando e se subordinando umas as outras. Juntamente com esse fato, as vivências e emoções do sujeito também se modificam. As vivências se enriquecem, ao passo que o humano, por sua atividade, vai modificando seu lugar na sociedade. Nesse sentido, as

emoções, derivadas dos motivos e das necessidades que embasam a atividade, se constituem em momentos de sensoriedade individual (aspecto cognitivo e afetivo). É o que toma forma relevante para o sujeito.

O papel de caracterizar positivamente ou negativamente as ações é das emoções. Consequentemente, as vivências também são ponderadas pelas emoções. Em suma, os estados emocionais mantêm relações complexas com os motivos da atividade, com as vivências cristalizadas e a vontade. Essas relações são a base para o sentido pessoal e a personalidade. Com isso, o movimento de subordinação da atividade de acordo com os motivos do sujeito “[...] expressa o estabelecimento de um sistema harmônico de sentidos pessoais, o estabelecimento da personalidade” (LEONTIEV, 1978, p. 165, tradução nossa).

Como já esboçado, a criança em sua atividade forma bases para sua personalidade que é a direcionadora de sentido e motivadora de novas relações. Zaporózhets (1987) reitera a base da experimentação para o desenvolvimento da personalidade infantil.

Desde pequena a criança é capaz de formar representações, formular conceitos e também princípios matemáticos sob a influência de um ensino escolar apropriado. Assim, “[...] com a organização adequada de vida e atividade podem se formar na idade pré-escolar motivos sociais de comportamento e sentimentos desenvolvidos, cuja aparição se relacionava antes com estágios mais tardios da ontogênese” (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 226, tradução nossa).

O autor destaca que pesquisas soviéticas do Instituto de Investigações Pedagógicas mostram que a convivência com motivos sociais interfere nas vivências emocionais da criança e, logo, em seu comportamento. Assim, a criança passa por uma fase de emoções ligadas inicialmente à satisfação e insatisfação e a partir de vivências e motivos sociais mais complexos de tais experiências, começa a formar sentimentos morais, estéticos e intelectuais superiores mais significativos.

Dessa forma, a atividade objetual da criança na primeira infância, o jogo do pré-escolar e posteriormente a atividade de estudo na criança de ensino fundamental possuem significação diretora no desenvolvimento infantil. Ou seja, são através dessa etapa da infância e dessas respectivas atividades que a criança melhor se desenvolve, é onde se encontra o seu contato com o mundo. Para a Educação sistematizada, essa afirmativa contém a essência do plano pedagógico. Ao assimilar a experiência social, ou seja, ao participar, ao elaborar um sentido ao que produz, distinguindo o para quê produz, a criança, sob influências educativas, se desenvolve e domina a cultura sem lições prévias e

descontextualizadas. A criança não precisa recorrer ao estudo exaustivo e infértil de unidades mínimas de som, famílias silábicas, palavras para então começar a entender noções de frases e textos. Ela inicialmente sente-se motivada a escrever, e esse motivo impulsionará seu percurso na apropriação da escrita.

Com isso, a organização do trabalho educativo contribui para novas assimilações e experiências, e para o desenvolvimento das percepções e ações mais complexas, sendo indispensáveis para a “[...] reunião de ações separadas em sistemas que integram a atividade de jogo e produtiva e para o domínio de conjuntos complicados de habilidades e novos conhecimentos” (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 239, tradução nossa).

O autor define personalidade humana como “sistema hierárquico complexo de planos e níveis subordinados de reflexo da realidade e de regulação psíquica da atividade do sujeito” (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 242, tradução nossa). Assim, os níveis de reflexo da realidade (reflexos imediatos, ações perceptivas, transformações imaginadas da realidade no plano do pensamento em imagens, ações mentais realizadas com a ajuda de signos e plano de pensamento abstrato conceitual), organizados hierarquicamente entre si, estão ligados aos níveis de motivação da atividade humana. As bases sensoriais da atividade mental se formam nos primeiros anos da criança, e esse desenvolvimento inicial (intelectual, motivacional e emocional) é suporte no curso geral da formação da personalidade.

Tais reflexos funcionam como um todo durante as execuções de tarefas práticas ou mentais complexas. Para Zaporózhets (1987), na criança, esse sistema e etapas surgem quando níveis mais altos de atividade se desenvolvem e subordinam-se ao seu controle superior. A tese do autor é a de que funções superiores e as relações emocionais e afetivas, indispensáveis para o surgimento de sentimentos sociais, têm significado permanente e absoluto para o desenvolvimento multilateral do indivíduo e da sua personalidade humana. Sendo assim, “as relações afetivas desfavoráveis com os mais próximos e o defeito de comunicação emocional, podem alterar a formação da personalidade. Mesmo sendo um adulto com alto desenvolvimento cognitivo, resultará em um indivíduo seco e duro, incapaz de experimentar a alegria das pessoas e estabelecer relações amistosas” (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 244, tradução nossa).

Para o autor, a eficácia do ensino será substancialmente elevada a partir da consideração das particularidades infantis, a começar por considerar o organismo da criança, seus gastos físicos, nervosos e psíquicos. O efeito máximo na realização de grandes possibilidades na criança “se alcança apenas com métodos e formas de educação

estruturados em correspondência com as particularidades psicofisiológicas da idade (jogos didáticos, observações diretas, ocupações de distintos tipos, atividade plástica e prática)” (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 246, tradução nossa). A educação infantil pré-escolar precisa adquirir caráter impulsionador de desenvolvimento, sendo organizada de acordo com a importância peculiar da infância e as novas estruturas psíquicas que se formam intensamente (formas sintéticas de percepção espacial e temporal, pensamento em imagens e imaginação criativa).

O autor conclui que não há de se considerar a aceleração artificial do desenvolvimento, nem a abreviação da infância buscando-se resultados rápidos e padronizados na educação das crianças. Ao contrário, para um amplo desenvolvimento psíquico da criança há de se ampliar e enriquecer suas experiências na educação infantil. O autor afirma também que um desenvolvimento harmônico não se cria por um ensino forçado, cortando a infância e convertendo antes do tempo a criança em escolar. “Ao contrário é preciso amplo exercício e enriquecimento do conteúdo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática e plástica e também, de comunicação das crianças entre si e com os adultos” (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 247, tradução nossa). Assim é realizada uma formação adequada orientando as qualidades espirituais e criando bases favoráveis na educação inicial que constituam o gérmen da personalidade humana madura.

Nas etapas do desenvolvimento infantil, então, pude reconhecer algumas regularidades que, entretanto, não estão desvinculadas das situações concretas de vida da criança. De acordo com Vygotsky (2008), os estágios de desenvolvimento possuem caráter periódico. A criança, ao se desenvolver, percebe o lugar que ocupa nas relações sociais e, em dependência de suas situações concretas de vida e de interação com objetos e instrumentos humanos percebe também sua potencialidade e com isso, começa a se esforçar para alterar sua posição social. As experiências da criança e as vivências que vai constituindo atuam como base em seu desenvolvimento, pois ela vai atribuindo sentido ao que vive e formando sua personalidade.

Nessa via, os papéis do parceiro mais experiente e da educação tomam forma, podendo ampliar as referências culturais na criança, gerar novas necessidades, novos motivos para sua atividade. Na apropriação da escrita, o objeto da consciência da criança deve ser a mensagem endereçada para o leitor. A criança motivada a escrever, não começará seu percurso com interesse em copiar letras, ou descobrir seu nome e sua ordem no alfabeto, mas sim no objetivo final de transmitir uma mensagem a alguém por meio de seu texto. O

percurso para a apropriação da escrita é diferenciado para cada indivíduo, que retira do meio o que o afeta.

A escola contribui nesse processo e dirige a sistematização de conhecimentos, mas não é a única que contribui, pois, a criança se relaciona fora da escola e com diferentes parceiros mais experientes. A escola amplia as referências da criança e propicia a ela experiências, que serão base na constituição de suas vivências e no sentido atribuído pelas crianças ao que foi vivido. Com a assimilação do meio, a criança dá sentido ao substrato de sua personalidade. As vivências constituídas pelas aprendizagens e oportunidades de expressão na escola são bases para o desenvolvimento da personalidade.

A criança, na escola, não deixa a sua vida fora da sala de aula e entra vazia, pronta para receber lições pré-determinadas. As aprendizagens escolares afetam o todo da personalidade infantil em formação. Assim, para pensar a apropriação da escrita, percorri o caminho de explicitação das bases do desenvolvimento humano como um todo, a partir da atividade infantil e da interação com o meio sociocultural. Expus a complexidade da constituição das vivências do sujeito que de modo pessoal dá sentido aos fenômenos sociais e recria para si a utilização dos objetos e instrumentos culturais, por mediação de parceiros.

A apropriação dos bens culturais pela criança se dá por meio dos signos mediadores, entre eles, a linguagem verbal, que ocupa um lugar de comunicação externo, e posteriormente se constitui como conduta individual. Para compreender melhor o processo de desenvolvimento das funções superiores e seu caráter mediador recorri aos estudos de Vygotsky (1993; 2000) para pensar a apropriação da escrita e enriquecer a discussão apresentada.

1.4 As ideias de Vygotsky para pensar a apropriação da escrita

São muitas as contribuições de Vygotsky para pensar a apropriação da cultura escrita. Na obra desse autor, encontrei conceitos para entender a formação social da consciência humana, as regularidades do desenvolvimento infantil, o papel do meio e das vivências na formação da inteligência e personalidade. Para Vygotsky (1993; 2000), o ser humano desenvolve suas máximas qualidades humanas em contato com a produção cultural da humanidade, inicialmente externa a ele. A partir de experiências no seio da cultura, o ser

humano se desenvolve, formando suas funções propriamente humanas, as funções psíquicas superiores que configuram sua inteligência e sua personalidade.

Nos escritos de Vygotsky (2000; 2001), encontrei estudos sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como, implicações educacionais de como se inicia na criança o desenvolvimento da linguagem e quais relações este desenvolvimento implica. Como já visto que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se inicia muito antes da inserção da criança no sistema educacional. O desenvolvimento da linguagem escrita está dentro desse amplo desenvolvimento cultural. Para dominar a linguagem verbal, a criança precisa dominar um sistema complexo de signos culturais e dominar instrumentos e meios externos elaborados e estruturados socialmente.

Baseado nos pressupostos materialistas dialéticos, o autor enfatiza o caráter histórico da formação do ser humano, bem como se utiliza de tais concepções para explicar processos psicológicos em relações dialéticas e transitórias, ou seja, como a psique humana é mediada pela esfera social, mais precisamente pela atividade do homem frente à natureza. Assim, pautando-se em Marx, Vygotsky (apud MELLO, 2004) reconhece que, transformando a natureza, o ser humano forma e transforma a si mesmo. Da mesma forma, ao aprender a usar os objetos da cultura – materiais e não materiais –, apropria-se, ou seja, forma para si as qualidades humanas postas nos objetos sob a forma de habilidades, capacidades, em seus aspectos motores e intelectuais. Dessa maneira, o nível de desenvolvimento cultural da sociedade está ligado às mudanças sociais de cada momento histórico.

A criança aprende que inserida no meio social, ela vivencia as formas sociais de conduta e paulatinamente as transfere para si mesma. Vygotsky (2000) afirma que toda função psíquica superior é no princípio uma função social. A base para a apropriação de tais funções é a existência da cultura, a mediação de parceiros mais experientes e a atividade do sujeito socialmente mediada. Com a ajuda de tais parceiros, a criança assimila as relações a sua volta, imitando o adulto, manipulando objetos e se apropriando da fala e da linguagem, bem como desenvolvendo as funções tipicamente humanas, que mais tarde produzirão seu intelecto e a base do seu trabalho produtivo.

De acordo com Vygotsky (2000), a linguagem é a função central das relações sociais e da conduta cultural da personalidade. A atividade simbólica atua como organizadora dos processos e no uso de instrumentos produzindo novas formas de comportamento. A partir do desenvolvimento do processo de reflexão, a criança se apropria da linguagem como meio de pensamento, diferenciando assim o desenvolvimento humano do animal.

Para Vygotsky (2001), na palavra se encontra a junção entre pensamento e linguagem, pois, a palavra só é diferenciada de outros sons pelo seu significado, ou seja, pela generalização de um conceito contido na utilização da palavra para designar algo. “Toda a generalização, toda a formação de um conceito constitui o mais específico, mais autêntico e mais indubitável ato de pensamento” (VYGOTSKI, 1997, p. 289, tradução nossa). Assim, pode-se considerar o significado da palavra como um ato do pensamento. A palavra aplicada com sentido representa a unidade entre pensamento e fala.

Vygotsky (1993) afirma que um ponto importante do desenvolvimento humano na criança é a etapa de junção entre a fala e a atividade prática. Por meio da fala, ela planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de sua atividade. Um pouco mais tarde, outra capacidade importante também se desenvolve, quando a fala socializada é internalizada adquirindo uma função intrapessoal, além da função de comunicação interpessoal. Em outro estágio assinalado pelo autor, a fala começa a preceder a ação ao invés de acompanhá-la. A utilização da função planejadora da fala abre caminho para que a criança realize operações mais complexas, estando mais independente do ambiente concreto imediato. A utilização da palavra como signo é um meio de contato social e torna-se também uma forma nova de atividade superior. Pode-se afirmar, de acordo com Vygotsky (2000), que a fala acompanha a formulação de uma representação.

Assim, o desenvolvimento interno da fala e dos sistemas de signos na criança afeta, a partir da expansão das relações sociais e objetais, outras funções psíquicas superiores tais como: percepção, atenção, domínio da memória e do pensamento.

O processo de escolhas da criança se modifica a partir do uso do sistema de signos em suas atividades, esse novo processo psicológico capacita a criança a dominar seu movimento proporcionando novos tipos de comportamento. Vygotsky (1993) ressalta a importância da atenção para o uso de instrumentos. Para o autor, a partir do domínio da fala pela criança, esta desenvolve também a capacidade de dirigir dinamicamente sua atenção. Neste momento, a criança com o auxílio da fala, pode diferenciar espacial e temporalmente as mudanças das situações e ter, a partir de então, perspectivas do futuro. Com isso, desempenha séries dinâmicas de atividades psicológicas, combinando elementos visuais para diferentes fins e usos. Por conseguinte, a criança reorganiza outra função superior, a memória, disponibilizando ações e experiências do passado, unindo-os no presente.

Com a utilização de formulações mais complexas, a criança estabelece para si os resultados almejados. Assim, a mudança de comportamento da criança relaciona-se

diretamente com suas necessidades e motivações. Essas atividades voluntárias são produtos do desenvolvimento histórico-cultural. Tal fato revela a origem social dos signos e seu papel para a diferenciação no desenvolvimento humano em comparação com outros animais.

Com o uso da palavra, a criança desenvolve a atenção dirigida e, também, o processo de lembrar. Tendo desenvolvido a memória, a criança constrói outras funções psicológicas, entre elas o pensamento e, mais tarde, o pensamento abstrato. A criança se utiliza do signo para relembrar, comparar, contar, relatar e escolher e, ele vai se constituindo como mediador da atividade interna do indivíduo. Assim, a atividade mediada fundamenta todas as operações psicológicas bem como o uso de instrumentos amplia as formas de atividade enquanto as funções psicológicas operam internamente.

A criança, em contato com objetos e instrumentos da cultura socialmente mediados por parceiros mais experientes, constitui suas vivências e se apropria das qualidades humanas. Essa é a base para o desenvolvimento da sua inteligência e formação da sua personalidade. Assim entendi que o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é motivado externamente e a relação com a cultura é essencial. Quando a criança se apropria de conhecimentos externos a ela, ela recria para si não só a utilização dos instrumentos e objetos, mas principalmente as capacidades e aptidões neles postas e desenvolve as funções psicológicas superiores, que exercita na atividade de apropriação.

Vygotsky (2001) discute a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Foi importante ressaltar essa relação para que eu pudesse entender os meios pelos quais as aprendizagens, proporcionadas ao sistema de ensino ou em outras esferas da vida da criança, engendram o seu desenvolvimento intelectual e social.

A aprendizagem impulsiona e desperta novas capacidades e novos processos psíquicos na criança. Assim, em uma relação dialética aprendizagem e desenvolvimento se mantêm em interdependência no processo de humanização do Homem. “Aprendizagem não é desenvolvimento, mas a organização da aprendizagem conduz o desenvolvimento mental.” (VYGOTSKY, 2001, p. 115). Desde o início da infância, o desenvolvimento de capacidades como observação, atenção voluntária, memória e raciocínio possibilitam aprendizagens especializadas que, por sua vez, atuam sobre o desenvolvimento geral do indivíduo. Porém, a influência da aprendizagem não é específica. Quando aprende, a criança adquire capacidades de construir estruturas e, assim, aprendizagem gera desenvolvimento numa interação mais completa, numa relação dialética, em que aprendizagem e desenvolvimento condicionam-se mutuamente.

Para Vygotsky (2001), o desenvolvimento é mais amplo que a aprendizagem, ele vai além dela. Segundo o autor, aprendizagem e desenvolvimento estão ligados desde os primeiros dias de vida. A aprendizagem da criança é anterior à escola. A aprendizagem escolar sistemática é precedida por outras aprendizagens e desenvolvimento. Antes de ser inserida na escola, a criança já está em contato com objetos e com outros parceiros, os quais já possibilitaram a ela experiências de apropriação da cultura humana. A criança começa aprendendo relações gerais dos objetos e dos instrumentos e posteriormente características mais específicas das inter-relações.

De acordo com Vygotsky (2001), existe também uma relação entre o desenvolvimento da criança e sua capacidade potencial de aprendizagem. Para o autor, o bom ensino deve adiantar-se, em certo grau, àquilo que a criança já sabe. Ensinar o que a criança já sabe significa que a aprendizagem está atrás do desenvolvimento, e essa relação é ineficaz. A aprendizagem tem papel de ativar o desenvolvimento em potencial da criança, assim, estimula e ativa processos internos de desenvolvimento, se inter-relacionando com outras aquisições. Desse ponto de vista, a possibilidade da criança imitar os adultos e as relações que eles estabelecem é um indício de sua capacidade de compreensão, revela uma área de desenvolvimento potencial. “A área de desenvolvimento potencial permite determinar futuros passos e a dinâmica do seu desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2001, p. 113).

Resumindo, a aprendizagem é necessária para formar e desenvolver as características humanas. Todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa muitos outros processos que não se desenvolveriam sem ela. Assim, o processo de desenvolvimento é mais lento e mais complexo que a aprendizagem, pois, pressupõe várias outras relações com novos conhecimentos e com conhecimentos já adquiridos, ampliando-os.

Essa relação entre desenvolvimento e aprendizagem defendida por Vygotsky demonstra muitos caminhos possíveis para a educação sistematizada proporcionar meios de aprendizado e desenvolvimento integrais nas crianças. Para que a criança recrie em si a necessidade do uso social de objetos e instrumentos, é necessário que a escola propicie vivências. Assim, é importante para a educação das crianças que a escola proporcione aprendizagens por meio de atividades e com isso ative seu desenvolvimento.

Com a discussão feita acima, tive bases para conceber um ensino voltado para o desenvolvimento integral da criança, desenvolvendo assim sua inteligência e formando sua personalidade.

Vygotsky (2008) afirma que, na infância, uma das principais fontes de desenvolvimento é a brincadeira de faz de conta. De acordo com o autor, a brincadeira infantil não é apenas fonte de prazer e ludicidade para criança. “Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Na brincadeira de faz de conta ocorre a percepção dos diferentes papéis sociais e experiência das relações sociais. De acordo com Vygotsky (2008), a criança toma consciência de regras de comportamento na brincadeira. Na brincadeira, as regras ficam explícitas, a criança exercita o controle da conduta além de estabelecer diferentes situações imaginárias. Na idade pré-escolar, a partir do desenvolvimento das funções superiores, tais como atenção e memória, as necessidades da criança se modificam. Frente à ampliação de seu referencial e de suas relações com o mundo, a brincadeira torna-se uma fonte enriquecedora de imaginação, de resolução de problemas e formulação de hipóteses.

Todas essas relações presentes no brincar contribuem para o desenvolvimento da linguagem verbal, da fala interna e do pensamento lógico e abstrato. Na brincadeira a criança de idade pré-escolar, também, aprimora a significação contida nos objetos e é capaz de fantasiar sua utilização a partir de um objeto diferente, estipulando regras para seu uso. “Se a criança está representando o papel de mãe, então ela obedece às regras de comportamento maternal. O papel que a criança representa e a relação dela com o objeto (se o objeto tem seu significado modificado) originar-se-ão sempre das regras” (VYGOTSKY, 1991, p. 109).

Na idade pré-escolar pode-se perceber o aprimoramento da função imaginária quando a criança começa a substituir objetos durante o brincar. “Na brincadeira, a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos” (VIGOTSKI, 2008, p. 31). Assim, o brincar desempenha um papel guia no desenvolvimento infantil, aprimorando as funções superiores iniciadas na primeira infância, ao passo que possibilita novos caminhos de aprendizado e desenvolvimento. Com isso:

Do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato; a regra que se liga a isso me parece levar ao desenvolvimento de ações da criança com base nas quais se torna possível, em geral, a separação entre a brincadeira e os afazeres cotidianos, separação esta com que nos deparamos, na idade escolar, como um fato principal. (VIGOTSKI, 2008, p. 36).

Alguns outros elementos podem ser distinguidos nos escritos de Vygotsky como essenciais para o desenvolvimento infantil, entre eles o papel do meio, as vivências o sentido atribuído pela criança ao aprendizado.

A influência do meio atua como fonte de desenvolvimento, possibilitando contato com a cultura, acontecimentos sociais e interação. O meio incide sobre o desenvolvimento da criança. “A forma final que deverá surgir como resultado já está presente logo no início, orientando os primeiros passos. Assim, o meio atua como fonte de desenvolvimento, possibilita a influência e a interação com o produto final” (VYGOTSKY, 2010, p. 695).

Ao destacar o papel fundamental do meio na formação da criança, Vygotsky (2010) também chama atenção para a significação que a criança dá aos fenômenos e relações que presencia. De acordo com sua idade e com a experiência que possui, a criança retira o sentido do que ocorre em sua volta, ou seja, os acontecimentos afetam de forma diferenciada cada indivíduo, e esse fato influencia o processo de desenvolvimento. Cada elemento do meio é interpretado pela vivência da criança. Assim Vygotsky (2010) afirma que a criança vivencia o meio de forma ativa, e o modo como a criança concebe os fatos, ou seja, toma consciência deles, é determinante para seu relacionamento afetivo com dado acontecimento. As vivências são definidas pelas particularidades da personalidade e é por tais vivências que se pode estudar o papel do meio no desenvolvimento psíquico infantil.

O conceito de vivência (do russo perejivânie) é encontrado nos escritos de Vygotsky (1996). Ele expressa a ideia de que uma situação objetiva pode ser interpretada, experienciada de maneira diferente pelo sujeito. Essa situação experimentada embasa a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, é o que o afeta. É a apreensão do mundo juntamente com a participação do sujeito (DELARI, 2009).

A vivência constitui a unidade da personalidade e do meio como configuração do desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento a unidade dos elementos pessoais e ambientais (sociais) se realiza em uma série de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. (Vigotski, 1996, p. 383, tradução nossa).

A vivência, de acordo com Vygotsky, é algo que articula a personalidade e o meio. É a relação da criança com o meio em diferentes momentos de seu desenvolvimento. A relação que a criança estabelece com o meio se realiza pela vivência e a atividade da criança. A vivência é o aspecto emocional da atividade que condiciona a atividade. Assim, o desenvolvimento da personalidade individual depende do lugar que o sujeito ocupa no sistema de relações sociais. A criança, por exemplo, vai retirando do meio a sua volta seu sentido pessoal e constituindo suas vivências. As bases da personalidade estão nesses vínculos da criança com o mundo.

A infância é essencial para a humanização do ser humano por reservar às crianças oportunidades de contato com a cultura. Não há rupturas entre o desenvolvimento da criança pré-escolar para a criança escolar. Não há como reconhecer o momento de alfabetização como estanque na vida da criança. Como visto, existem regularidades do desenvolvimento infantil, são fases da infância em que a criança se abre para o mundo, e em diferentes processos há desenvolvimento de funções psicológicas essenciais para a apropriação da linguagem escrita. A criança em fase escolar aprimora suas funções superiores e amplia suas relações sociais.

Como afirma o autor, há um extenso e complexo desenvolvimento das funções psíquicas superiores antes da inserção da criança no ensino regular. Há uma compreensão de um todo histórico-cultural, assimilado pela criança em suas brincadeiras e jogos durante a educação infantil.

Vygotsky (2000) critica os meios mecânicos de se conceber o aprendizado da cultura escrita. Para ele, mais que o traçado de letras, apropriar-se da cultura escrita é fazer uso de um instrumento simbólico complexo. Significa dominar seus símbolos e significados e entender seu uso social e mnemônico. Para o autor, a história do desenvolvimento da linguagem escrita se inicia na criança no seu gesto, como signo visual, usado para comunicar-se com os adultos.

Para apresentar sua concepção sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na criança, Vygotsky (2000) afirma que, inicialmente no gesto e depois no uso da fala, dos desenhos e nos jogos de papéis, a criança começa a elaborar sua significação sobre a língua constituída socialmente. Para o autor, a mão da criança grafa seu desejo de expressão, sua visão sobre o mundo, o que pode assimilar em suas experiências. No desenho das crianças há representações das partes e propriedades dos objetos com os quais teve contato. “O desenho desenvolve a intenção de representar algo. A criança desenvolve a função de representação

simbólica tão importante para a aprendizagem da escrita” (VYGOTSKY, 2000, p. 188, tradução nossa).

No jogo de papéis, a criança desenvolve a função da atenção e memória atribuindo nome e significado aos objetos utilizados na brincadeira, assim como aprimora também a percepção das relações e obrigações contidas nos papéis imitados. A partir do momento que a criança nutre suas necessidades de expressão no desenho e na brincadeira, em contato com novos objetos da cultura, ela tem novas vontades e necessidades. Dessa maneira, ela busca tornar o processo de se expressar, se comunicar e de se lembrar mais aprimorados. Nesse momento ela começa a se interessar pela função social da escrita, bem como da leitura, ampliando suas relações. Desde que a cultura escrita esteja presente de forma envolvente em seu meio social. Assim, o desenho e o jogo de papéis são preparações para a apropriação da linguagem escrita. Esta, sendo uma conduta cultural, começa antes do traçado das letras.

Segundo Vygotsky (2000), do uso e convivência com a linguagem, a criança assimila os significados simbólicos dos signos linguísticos. Dominar a linguagem escrita exige estabelecer relações complexas entre a simbologia dos signos, palavras, sons, letras, língua oral, objetos e relações reais. A linguagem escrita faz parte desse todo maior da linguagem. Assim, a necessidade de se comunicar e anotar algo para lembrar muitas coisas é o primeiro impulso para escrever.

O jogo, o desenho e a escrita são diferentes momentos do desenvolvimento da linguagem escrita. Sendo assim, o complexo processo de aquisição da linguagem escrita começa na educação infantil, e esse segmento educacional pode tornar esse aprendizado natural. A educação infantil, organizada de modo a favorecer o contato da criança com a cultura, forma e nutre as suas necessidades e vontades, amplia suas referências culturais, constitui vivências e assim, a necessidade de aprender a ler e escrever é natural, ou seja, é o próximo passo a ser dado pela criança em seu desenvolvimento cultural. No ensino fundamental, a criança não precisa esquecer sua infância e as coisas que lhe dão satisfação nessa idade para se dedicar inteiramente ao aprendizado sistemático da escrita. A escrita pode e deve permear as esferas da educação, e sua apropriação pode ser um processo de tomada de consciência da criança e domínio dos meios culturais úteis à vida.

A Teoria Histórico-Cultural, pensada por Vygotsky, concebe o ensino que visa ao desenvolvimento integral da criança e sua formação cultural e humana. Com isso, as formulações que a criança faz das relações que vivencia, o seu desejo de se expressar e as necessidades que o contato com a cultura mais elaborada cria na criança em

desenvolvimento merecem destaque. Assim, desde a educação infantil, a criança, mergulhada no universo cultural que envolve a cultura escrita, recria para si as funções desse instrumento cultural. É a partir do trabalho coletivo e contato com a cultura externa que as significações tornam-se internas à criança e começam a guiar seu desenvolvimento humano.

A criança mergulhada na cultura, que é fonte de desenvolvimento humano, se apropria da simbologia que envolve a apropriação da cultura. Um dos momentos decisivos nessa apropriação começa com a utilização da palavra pela criança e das funções psicológicas que são ampliadas nesse momento. Outros momentos e outras funções se desenvolvem a partir da linguagem verbal, que a criança começa a utilizar em seus jogos em suas primeiras conexões linguísticas. Ao se utilizar da linguagem a criança denota o domínio de um processo histórico de elaboração de sentidos e significados, que para ela é agora um meio de conduta da sua personalidade. Do mesmo modo que a criança utilizando-se da linguagem passa a dominá-la como simbolismo de primeira ordem, ou seja, a criança é capaz de se utilizar da linguagem sem intermédio do objeto que ela representa, essa passagem natural deve ser percebida também na utilização da linguagem escrita.

A partir do que foi visto nos estudos de Vygotsky, não há indícios de que o estudo mecânico e forçado contribua para o desenvolvimento das crianças, ao contrário, ele ocupa o espaço de processos integrais de aprendizagem e de atividade infantil. A criança precisa de espaço para ser criança, experienciar e recriar para si a cultura constituída historicamente. A necessidade de ler e escrever deve embasar a busca da criança, que anseia por se apropriar dos bens culturais em um ambiente de interação social.

Dessa maneira destaco que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e mantém com ele uma relação dialética. Ora, a aprendizagem abre caminhos para o desenvolvimento da criança, e, quando a criança já adquiriu certas capacidades a aprendizagem amplia sua relação com o mundo. Também foi destacado o papel do meio atuando como parceiro, possibilitando aprendizagens e contato com a cultura humana, bem como o papel do brincar como atividade guia infantil, propulsora de aprendizados e desenvolvimento. Pude reconhecer a educação infantil como momento importante na constituição do ser humano.

Como visto, a criança aprende e se desenvolve antes de entrar na escola e continua se desenvolvendo e aprendendo com as vivências possibilitadas na educação infantil, tendo um meio enriquecido culturalmente, fornecendo bases para sua brincadeira de faz de conta. Na continuação dessa etapa da educação infantil não é diferente. A aprendizagem possibilitada às crianças engendra seu desenvolvimento. As fontes de desenvolvimento que encontram na

cultura vão sendo apropriadas pelas crianças de acordo com a forma como se relacionam com o meio e constituem suas vivências. As crianças se apropriam da cultura escrita à medida que têm o contato com a escrita em suas várias funções sociais, e a utilizam para satisfazer suas necessidades.

Destaco também o papel do educador, mediador e criador de novas necessidades na criança. Cabe ao professor, como parceiro mais experiente, ampliar as referências culturais de seus alunos. O professor, quando entende o desenvolvimento de seu aluno pode trabalhar intencionalmente enriquecendo as relações culturais e permitindo que o aluno seja ativo na construção de seu conhecimento. É a minha experiência como parceira mais experiente que trago para a discussão. Baseada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, procurei respeitar as regularidades do desenvolvimento das crianças e entender como o mundo se abria para as crianças. Nesta pesquisa, destaco as atividades que desenvolvemos juntos e que, para mim, motivaram as crianças e ampliaram seu contato com a cultura escrita.

1.5 A criança e sua atividade na escola

À luz da Teoria Histórico-Cultural e das técnicas Freinet, discuto a contribuição de uma educação humanizadora, visando à formação integral da criança e concebendo a função social da linguagem escrita. A educação humanizadora, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, tem o papel de criar necessidades humanizadoras de apropriação de instrumentos e objetos culturais, promove a reprodução em cada criança das máximas qualidades humanas. Traçando uma ponte entre os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e as técnicas Freinet, pude diferenciar práticas pedagógicas que têm como elementos a cultura histórica e socialmente construída, as relações sociais e a criança ativa na construção de seu conhecimento. Assim, discuto o papel dos principais agentes no processo educativo para então destacar a colaboração do professor como parceiro mais experiente que, tendo em vista as regularidades do desenvolvimento da criança, entendendo como o meio atua na constituição de suas vivências e na formação de sua personalidade, organiza intencionalmente sua prática.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o fim da educação é a humanização dos indivíduos, ou seja, a transmissão de conhecimento acumulado tendo por objetivo o desenvolvimento pleno do indivíduo. A educação humanizadora pode ser definida como educação voltada

para a formação integral do indivíduo, ou seja, a formação da inteligência e da personalidade para assim formar um ser humano consciente de sua realidade histórico-social, capaz de aprender e interagir em sociedade, capaz de seguir seu processo de apropriação da cultura e de desenvolvimento pleno para além da escola.

À luz dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural distingi um fazer pedagógico crítico, ao entender a educação como “ampliação do universo de referência das crianças, inserindo sua experiência cotidiana no seio da cultura mais elaborada” (MELLO; FARIAS, 2010, p. 59), buscando a finalidade de formar nas crianças as máximas possibilidades humanas.

Neste item o objetivo não é traçar paralelos entre a Teoria Histórico-Cultural e as técnicas Freinet, mas sim reconhecer que as técnicas utilizadas por esse educador e pesquisador trazem possibilidades para se organizar um trabalho educativo que promova a apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo e, com isso, o desenvolvimento humano. Dessa forma, esboço alguns dos pressupostos de Freinet para conceber um trabalho pedagógico intencional frente às necessidades dos alunos e à cultura constituída.

As contribuições de Freinet (1977) constituem o uso de métodos e técnicas, buscando a alfabetização natural das crianças. Como método natural entende-se aquele que dá sentido à escrita de modo com que a criança sinta a necessidade de comunicar-se e de tornar legível essa produção. Um método natural, “[...] não deve ser nem exclusivamente global nem exclusivamente analítico; deve ser vivo, como um recurso equilibrado e harmonioso a todas as possibilidades que a criança, obstinada em ultrapassar-se, enriquecer-se e crescer tem dentro de si” (FREINET, 1977, p. 39).

Para Freinet (1976; 1977; 1998), é necessário, para o trabalho intencional, conceder às crianças espaços nos quais elas possam ser ativas e criativas. Priorizar a autonomia da criança e exercitar o cuidar de si mesma e de sua formação. O professor deve atender as necessidades fundamentais e afetivas de expressão e objetivação, considerando os vínculos entre parceiros. Considerar a escolha das crianças a favor de seu desenvolvimento já é etapa fundamental para se levar em conta as suas vivências e a partir daí motivá-las à aprendizagem. Com isso, o planejamento das aulas, bem como, a organização do espaço prioriza a autonomia intelectual infantil.

Para Vygotsky (2000), a criança consegue aprender a linguagem escrita através do seu contato com ela, do mesmo modo que aprende a falar inserida em um contexto de fala.

Do mesmo modo que a criança aprende a falar naturalmente partindo de necessidades comunicativas e de adultos que falem convencionalmente perto dela, a criança mergulhada no universo da escrita aprenderia sua utilização sem a necessidade de um ensino mecânico e simplificado. Do mesmo modo, Freinet (1976) aponta que a criança aprende por métodos naturais, entendidos como métodos de utilização natural, tanto da fala, quanto da escrita.

Em sua obra, Freinet (1976) faz definições acerca do jogo infantil e do trabalho. Para ele, o jogo infantil se constitui em trabalho genuíno, pois é onde a criança aplica suas forças motivadoras, sua necessidade está em jogar, no brincar de reproduzir a vida adulta. Essa força motivadora infantil está presente na escola e o professor pode aproveitá-la organizando espaços de aquisição de conhecimento e brincadeiras, visando à satisfação da criança e não sua fadiga.

Para Freinet (1998), o caminho da educação das crianças passa pelo que ele define de *tateio experimental*. O *tateio experimental* é a fonte de desenvolvimento da criança, é o seu trabalho de experimentar, satisfazer-se e retirar do meio os significados de acordo com suas necessidades, de acordo com os objetivos de seu trabalho. A criança *tateia* para se apropriar do que é externo a ela, assim, ela busca elementos de experiências anteriores, do meio e de seus parceiros para alcançar seus objetivos. “Para a pedagogia Freinet, a maior necessidade na escola é a experimentação da criança e a sua vivência que orientam toda a aquisição de conhecimentos por uma necessidade viva” (RIBEIRO, 2004, p. 84).

Nas técnicas Freinet, identifiquei algumas bases para o trabalho pedagógico. A experimentação, o *tateio* da criança, recriando para si os elementos do meio, e a expressão, que é a oportunidade de direcionar o que foi experimentado e *tateado*. No âmbito da escrita, oportunidade de expor suas ideias e sentimentos aos outros.

Por meio da utilização do texto como recurso, a criança desenvolve a necessidade de se comunicar e se expressar por escrito sem lições pré-determinadas. A expressão livre se torna um meio para a criança exprimir-se e cabe ao educador facilitar, fixar, encorajar, “[...] difundir seu pensamento, para que esta expressão tenha o seu verdadeiro sentido e a sua razão de ser” (FREINET, 1977, p. 48). Dessa maneira, se pode aproximar a livre expressão, contida nos escritos de Freinet, do conceito de objetivação da Teoria Histórico-Cultural. A criança quando se expressa se objetiva; o ato de se expressar e ser entendida torna-se o foco da sua ação e constitui sua atividade.

O texto livre de Freinet é utilizado como veículo à cultura letrada respeitando a livre expressão da criança e também a atribuição de sentidos e expressão de sentimentos, atuando

para a criança como explicação acerca dos fenômenos sociais e objetos culturais com os quais se depara. Para Freinet, o texto livre deve significar o desejo de expressão da criança, em momentos de livre escolha e em diversas atividades.

Outra consideração importante é demandar ao texto escrito a função social que lhe cabe, e não ser mero treino escrito, um registro pedagógico. O texto produzido pela criança deve cumprir sua função social de comunicar um sentimento/ informação a outro leitor. Buscando uma ponte com a Teoria Histórico-Cultural, pode-se dizer que a criança, ao focar seu texto como forma de livre expressão e meio para ser entendida, está em atividade. Entendo que, quando a criança busca conscientemente em seus registros mentais quais brincadeiras, passeios e momentos de atividade lhe foram mais significativas, ela, motivada pela oportunidade de ser ativa, vai exercitar seu entendimento sobre a língua escrita. A finalidade da atividade não estará centrada no professor, mas sim na criança que terá saciada sua vontade de se expressar caracterizada em seu texto.

Nos estudos de Ribeiro (2004), busquei constatações da ponte possível entre as técnicas Freinet e a Teoria Histórico-Cultural. A pesquisadora aponta o tateio experimental como fonte de desenvolvimento das funções superiores humanas e possibilidade de a criança ser ativa na construção de seu conhecimento. O aprendizado é direcionado pelas necessidades da criança com o objetivo de ampliar suas referências e criar novos motivos de atividade. A utilização das técnicas Freinet proporciona situações diversificadas de acesso à cultura, assim, objeto/ instrumento cultural é apropriado pela criança quando ela exercita a sua função social. Dessa maneira, a educação focada na expressão da criança e na ampliação de suas referências pauta o ensino da escrita na necessidade cultural da criança em se objetivar, se expressar. Nessas constatações estão a ponte que busco evidenciar. Na busca de uma formação integral da criança, ela é respeitada, ativa e, na constituição dos seus conhecimentos, possui vez e voz, contando com o auxílio de parceiros que medeiam sua relação com a cultura.

No processo educacional diferenciei: a criança que aprende em condições concretas de vida e educação a partir de sua atividade; o professor que deve organizar intencionalmente o espaço escolar, sendo mediador entre a criança e o mundo da cultura, provocando por meio da atividade da criança a identificação e reprodução dos objetos culturais, bem como as atividades de exploração e expressão desenvolvidas pelas crianças que possibilitam a apropriação do conhecimento na cultura produzida historicamente. Com isso, temos a reprodução das qualidades humanas socialmente e historicamente acumuladas.

Com o estudo das especificidades desses agentes, refleti sobre o papel ativo de cada um para a compreensão da essencialidade da educação.

A partir do reconhecimento do sujeito que constrói ativamente seu conhecimento e os modos como aprende, considero também o papel que o parceiro mais experiente tem dentro do processo educativo, e a importância do meio, que contém os elementos da cultura a serem apropriados. No âmbito da alfabetização, há um contato específico com produções escritas por outros e as produções dos próprios alunos culminando na sua objetivação, atribuição de sentido aos conhecimentos e expressão frente a experiências e fatos vividos, ou seja, apropriação da cultura mais elaborada.

Com o reconhecimento da criança como um dos agentes do processo educativo, reconheço a sua participação na constituição do seu conhecimento. Para tanto, precisei reconhecer as regularidades do desenvolvimento infantil, bem como, a atividade guia de suas etapas de desenvolvimento. A partir do conhecimento da criança, que é sujeito do processo educativo, o professor instrumentaliza seu fazer pedagógico, enriquece o meio e localiza o aparato cultural de maneira a favorecer as aprendizagens da criança.

Ao focar a criança e seu desenvolvimento humano no trabalho pedagógico, o parceiro mais experiente organiza espaços e vivências de forma intencional, interferindo e planejando o processo de aquisição dos novos conhecimentos. Nesse sentido, é importante considerar o parceiro mais experiente em diferentes aspectos. O professor é o mediador entre os conhecimentos cotidianos da criança e os conhecimentos mais elaborados, é ele quem apresenta o mundo para a criança. O professor cria novas necessidades em seu aluno para assim ampliar os motivos de sua atividade. Para isso, deve conceber um ensino desenvolvente, entendido como ensino que se adianta àquilo que a criança consegue fazer sozinha, além de priorizar o trabalho coletivo, possibilitando trocas entre as crianças e o próprio professor, diversificando a experiência da criança com diferentes materiais e com diferentes linguagens. Assim, providenciará para que a criança esteja em atividade objetiva engendrando seu desenvolvimento e tornando-se humana.

O trabalho desse parceiro mais experiente é o de ampliar as referências das crianças, ampliando assim, seu acesso à cultura humana. “Ao mesmo tempo, ao observar as brincadeiras das crianças, o professor deve escolher o melhor momento para interferir, sugerir, investigar ou afastar-se e ver que estratégias elas estão utilizando para resolver seus problemas” (MELLO; FARIAS 2010, p. 65). Para interferir satisfatoriamente é

indispensável ao professor um trabalho intencional concebendo seu aluno e enriquecendo o meio de contato com o conhecimento a partir de diversificadas experiências.

Assim, o trabalho do professor se caracteriza também como pesquisa do desenvolvimento infantil, das condições adequadas para promover seu máximo desenvolvimento, e como observação da atividade das crianças com o objetivo não só de “[...] aprender sobre elas em situações em que são educadas coletivamente em ambientes extras domésticos isto é, nas creches e nas pré-escolas-, mas também de apoiar suas ideias e desafiar seu pensamento” (MELLO; FARIAS, 2010, p. 66)

O meio enriquecido com diferentes elementos culturais possibilita vivências e também engendra o desenvolvimento da criança. Compete ressaltar a relação afetiva, entendida aqui como algo que afeta o sujeito e direciona sua consciência com o meio para o desenvolvimento psíquico da criança. As vivências determinam a influência do meio no desenvolvimento da consciência. Cada sujeito assimila do seu entorno aquilo que o afeta e a partir desse afeto que se atribui sentido, que se assimila e que se compreende as relações com esse meio. “Uma ocorrência influenciará de forma diferente, dependendo da compreensão e sentido que a criança dá” (VIGOTSKI, 2010, p. 688). Assim, o meio influi de maneira variável e dinâmica no desenvolvimento do indivíduo, de acordo com suas vivências, sua faixa etária e atividade principal. O conceito de vivência será tratado mais especificamente no item da análise dos dados.

A cultura, no âmbito da alfabetização, diz respeito à inserção da criança na cultura escrita, é o último dos elementos discutidos nesse estudo. O texto produzido pela criança é como um veículo à cultura letrada. Esse texto pode ser considerado como objetivação da criança frente às suas aprendizagens. A livre expressão da criança, dando sentido aos fenômenos que vivencia, também dá sentido aos fenômenos linguísticos aplicados na construção de seu texto. Com isso, o texto da criança pode ser a unidade de ensino da língua. A partir do texto e dos elementos linguísticos usados no seu embasamento, o professor pode desenvolver um trabalho pedagógico preconizando a apropriação do uso social da língua materna e de seus elementos constitutivos.

A criança se apropriará da cultura escrita à medida que entende seu funcionamento e sua finalidade. A partir de tal consideração é possível caracterizar a criança que está presente nas salas de primeiro ano do ensino fundamental, quais são as regularidades de seu desenvolvimento, e, partir daí, quais prerrogativas se abrem para considerar seu contato com

o novo; ou seja, como essa criança se relaciona melhor com as novas trocas e desafios propostos por essa nova etapa de ensino, a apropriação da escrita.

Os estudos de Luria (1988) demonstram que o desenvolvimento da escrita começa antes da inserção da criança no ensino fundamental. Como apontado anteriormente, os primeiros estágios de desenvolvimento da escrita estão na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil, o que significa que estão nas formas diferentes de comunicação. A ser inserida na sala de primeiro ano, a criança já possui um grande patrimônio de habilidades e técnicas, que contribuem para a continuidade de sua aprendizagem. Assim, para escrever, a criança precisa inicialmente estabelecer relações com os objetos e fenômenos ao seu redor, além de ser capaz de controlar seu comportamento.

No início da escolarização, a escrita é externa à criança e sua apresentação se dá pela mediação do parceiro mais experiente. Esse parceiro cria na criança a necessidade de ler e escrever para se expressar. Dar sentido às produções escritas a partir de sua vontade de se expressar é um dos elementos que constituem as relações significativas estabelecidas pela criança com a escrita. Outra relação é a da escrita como recurso mnemônico, e a partir daí apresentar à criança os signos utilizados na língua escrita para a manutenção e entendimento do registro. Dessa maneira, apropriar-se da escrita é a “[...] assimilação dos mecanismos da escrita simbólica, culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação” (LURIA, 1988, p. 187).

Segundo Luria (1988), o educador deve familiarizar-se com os rabiscos como auxílio funcional de recordação, com o desenho como função instrumental auxiliar. Esses mecanismos significam a reorganização dos mecanismos básicos do comportamento infantil a caminho da construção de novas e complexas formas culturais, levando ao domínio dos instrumentos dessa cultura.

Para que a criança domine a cultura, o parceiro mais experiente deve proporcionar vivências e situações reais promovendo a apropriação da função social da língua escrita nas crianças. Essa função diz respeito ao caráter dialógico e comunicativo das produções e textos diversos. Assim, é pela convivência com funções reais de uso da linguagem escrita que a criança se apropria de seu conteúdo e de sua funcionalidade. A criança se expressa e apresenta seus sentimentos em seu texto. Nas técnicas pedagógicas que embasam as concepções de Freinet, fica clara sua concepção de educação humanizadora, pautada em práticas educacionais livres e coletivas. Alguns pontos das técnicas Freinet serão melhores explanados na análise de dados.

Nessa mesma via, a apropriação da cultura escrita pela criança, a partir da atividade guia, não é referência a uma adaptação passiva da criança às condições existentes. Falar em apropriação é falar em participação, em constituição de vivências, em atividade do indivíduo, destinada a dominar os procedimentos socialmente elaborados, atribuindo a eles sentido, ponderado pelas suas experiências individuais. A assimilação que a criança tem da experiência fixada nos objetos da cultura permite reconstruir sua experiência individual. “Essa experiência estruturada de maneira nova, se converte por si mesma no curso de posterior apropriação, em muitos casos é condição para a transformação da prática social e para o suporte criativo dos indivíduos” (DAVIDOV; MARKOVA, 1987, p. 173, tradução nossa).

Assim, os agentes do processo educativo estão ligados mutuamente. Nesse sentido, partindo do desenvolvimento da criança, o professor pode selecionar os meios e organizar intencionalmente seu trabalho. Em contrapartida, se o professor não concebe seu aluno como ser ativo e não diferencia os diferentes modos como ele interage com a realidade, ou não se utiliza da cultura constituída para ampliar a referência das crianças, o processo educativo não se estabelece inteiramente, restringindo-se a práticas mecânicas e simplificadas.

Um trabalho pedagógico organizado pode formar, nas crianças, meios para que a atividade adquira um sentido pessoal. Sendo, assim, fonte de desenvolvimento multilateral e de inserção na prática social. A partir da atividade, a criança se torna sujeito de seu comportamento, sendo capaz de assumir atitudes ativas frente à realidade. “Por meio da atividade é possível passar a dirigir o processo de desenvolvimento psíquico da criança, e isso por essência constitui hoje a principal tarefa da pedagogia evolutiva e da pedagogia” (DAVIDOV; MARKOVA, 1987, p. 321, tradução nossa).

A criança que é inserida na escola regular, não se depara apenas com as mudanças físicas, mas também com reestruturações internas fundamentais, na constituição de sua nova atividade guia: a atividade de estudo. Junto com o ingresso da criança no ensino fundamental existe uma maior fundamentação das formas mais desenvolvidas de consciência social, ciência, moral, etc. Dessa maneira, é preciso que as crianças “realizem uma atividade adequada à atividade humana historicamente incorporada nela [...] reproduzam habilidades e conhecimentos fundamentados na consciência social, e também capacidades que estão na base da consciência e pensamento teóricos: reflexão, análise, experimento mental” (DAVIDOV, 1988, p. 158, tradução nossa).

O caminho percorrido até aqui visou esboçar a apropriação da cultura escrita pela criança como um longo trabalho com muitas linhas de desenvolvimento que a embasam. Esse caminho é iniciado pela criança na infância em contato com a cultura. Destaquei a formação das funções superiores e a linguagem verbal como a função superior central que permite o desenvolvimento de outras funções essenciais para a apropriação da escrita. A brincadeira de papéis, o desenho e outras atividades produtivas também são algumas dessas linhas. A etapa de jogo simbólico infantil cria bases para que a criança consiga interpretar a significação da linguagem, as relações sociais, e também a planejar as ações, entendendo-se como sujeito ativo com sentimentos e vontade de expressar-se. Com a ampliação das necessidades de expressão e objetivação no jogo, a criança começa a procurar e se interessar por novos meios de contato com a cultura. A formação da atitude leitora e produtora de textos vêm antes da apropriação do mecanismo da grafia. Primeiramente, a criança entende o sentido e o funcionamento da escrita.

Assim, a formação e desenvolvimento das funções superiores (função simbólica da consciência, autocontrole da conduta/da vontade, fala, pensamento, memória, atenção, imaginação), possibilitados pela atividade guia da criança na idade pré-escolar são essenciais à apropriação da cultura escrita, como exercício de objetivação e de expressão. Esta apropriação está prontamente relacionada com o desejo de expressão da criança e com o entendimento da utilização da escrita. “Uma vez que a criança tem o que dizer e como dizer, entende o porquê e para que lê, e assim, entende a função social do processo de leitura e escrita” (SILVA, 2009, p. 36).

Trouxe para a discussão a contribuição de Vygotsky, vista por mim como valiosa, para se pensar a apropriação da escrita. Retomei alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural e discuti outros com fins de enriquecer o entendimento das bases que dão suporte à apropriação da escrita e algumas considerações que o autor traz para o ensino das crianças.

A partir de um contexto de práticas pedagógicas baseadas na pedagogia Freinet, apresento os dados da pesquisa, reconhecendo a base freinetiana das técnicas, o trabalho com textos livres e o conceito de atividade à luz dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. No capítulo seguinte, evidencio como os textos livres foram trabalhados, e em quais atividades produtivas os textos foram baseados. Acredito dessa forma, refletir sobre as condições para a apropriação da linguagem escrita, como um todo e não apenas mecanicamente.

CAPÍTULO 2 – O CAMPO: TRABALHO COM TEXTOS, LIVRE EXPRESSÃO E AS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA

Neste segundo capítulo, apresento os dados coletados e reflito sobre eles. A experiência se deu em dois momentos diferentes. Inicialmente, os dados foram levantados na sala de primeiro ano, eles dizem respeito às situações de sala possibilitadas pelo fato de a professora da turma ser também a pesquisadora. Esses dados dizem respeito a atividades escritas, individuais e coletivas, da turma que fazem parte do portfólio da professora, fotos das crianças em situações de atividade e também a alguns relatos e tópicos do livro de bordo da professora/pesquisadora enquanto esteve com a turma em 2010. A segunda parte da pesquisa averiguou a capacidade de produzir textos das crianças, agora em outra fase do ensino fundamental. Os dados foram gerados em visitas feitas pela ex-professora à turma com o objetivo de verificar se as atividades, vivenciadas no ano anterior, impactaram na capacidade que as crianças demonstravam na produção de seu texto e sua atitude autora. A criança em idade escolar dá sentido às suas experiências sociais e sentimentos quando está em atividade. Ela objetiva-se em seus textos dando sentido aos fenômenos linguísticos e ao conjunto da cultura social e historicamente acumulada a que vai tendo acesso.

Em um contexto social de antecipação da escolarização em que a educação infantil perdeu um ano e o ensino fundamental foi antecipado, este trabalho visa reconhecer o processo de escrita como compreensão de significados da linguagem culturalmente constituída, a partir do desenvolvimento cultural da criança, contrapondo-se ao processo de decifração de sinais gráficos e oralizações, típicos das concepções mecanicistas do ensino da escrita. No capítulo anterior, refleti sobre a criança e sobre como ela se torna humana na perspectiva de uma educação humanizadora para a formação integral. Também discuti o respeito às regularidades de seu desenvolvimento e sua vontade de se expressar. Estudando a Teoria Histórico-Cultural e buscando práticas que concretizassem a Teoria, deparei-me com as técnicas Freinet, que abrem caminho para uma organização intencional do espaço educativo, como também trazem indicadores do trabalho bem sucedido com textos e livre expressão na educação infantil.

Na apropriação da escrita, a criança participando da cultura e se utilizando dos instrumentos culturais tem contato com a função social da escrita e, a partir daí, vive a possibilidade de se expressar, de comunicar suas ideias e sentimentos, como também,

entender o pensamento e a expressão de outras pessoas a partir da linguagem escrita. “Quando lemos um texto buscamos a realidade, ou seja, os fatos, as ideias, as informações, as emoções representadas pelas palavras escritas, e não os sons que a escrita representa” (MILLER; MELLO, 2008, p. 13).

O desejo de expressão das crianças é ampliado quando elas têm oportunidades para dizer o que pensam e ouvir outras opiniões. As rodas de conversa, por exemplo, estimulam a expressão das crianças e motivam o uso da escrita para expressar sentimentos e críticas. Práticas de leitura e escrita com condições e meios favoráveis para a criança se comunicar e se expressar ampliam o conhecimento das crianças. Assim, leitura e escrita se tornam significativas quando ampliam conhecimentos e dão lugar à livre expressão da criança, ao seu desejo de se comunicar com pessoas e com o mundo a seu redor, ou seja, “fazer uso da escrita em sua função social quer dizer usar a escrita junto com as crianças, em situações verdadeiras de produção textual para uma determinada destinação” (MILLER; MELLO, 2008, p. 12).

Dessa maneira, a produção do texto cumpre um papel de atividade no processo de apropriação da escrita, pois os textos produzidos pelas crianças são atribuídos de sentido e função social. Nessa via, o trabalho com textos pode ser justificado como atividade promotora de significação, visando a apropriação da cultura escrita e não apenas suas técnicas. O trabalho intencional do professor - voltado para ampliar o acesso à cultura da criança e permitir que ela se objetive em seu texto - proporciona o desenvolvimento sócio-cultural do aluno, bem como representa formas apropriadas de pensar o processo pedagógico na alfabetização. O aprendizado e desenvolvimento das crianças são movidos por situações concretas de vida e de educação de acordo com a atividade principal da faixa etária. Assim, a criança vai se apropriando da cultura escrita ao se utilizar das funções reais, funções estas de expressão e comunicação de acontecimentos, sentimentos, fatos, etc.

De acordo com Leontiev (1978), a criança só toma consciência do conteúdo que é objeto da sua atividade. O que é assimilado pela criança é o objeto de sua consciência; ela assimila e dá sentido ao vivido. “O sentido expressa a relação do motivo da atividade com a finalidade da ação. O motivo não é uma vivência da necessidade em si, mas sim um objeto no qual a necessidade se encontra nas condições dadas que se faz objetivada e assim orientadora da atividade para um resultado determinado” (LEONTIEV, 1978, p. 216, tradução nossa).

Assim, quando o objeto da criança é seu texto, ela toma consciência dos instrumentos de que precisa. Motivada pela produção final, ela assimila e se apropria dos instrumentos necessários para sua produção. Dessa maneira, não há como desaprender ou se esquecer de tais instrumentos quando eles são meios para sua objetivação. O autor afirma que os conhecimentos que a criança constrói ocupam lugar em sua vida, na sua personalidade. O que a criança assimila tem sentido pra ela. Essas relações têm espaço na atividade da criança. Quando motivada ela dirige sua atenção em orientação aos fins com os quais expressa seus interesses.

A caminhada feita por mim como professora e pesquisadora aponta nessa perspectiva e, portanto, para uma direção contrária a da escolarização forçada. Aponta para a direção de se considerar a criança, sua atividade, espaços para explorar materiais e desenvolver sua expressão. Sendo assim, os dados apresentados aqui dizem respeito a uma maneira, dentre outras possíveis, de se conceder à criança espaço, vez e voz em seu processo de apropriação da escrita. A criança aprende em sua atividade, em seu relacionamento com o mundo e nas relações com o entorno. Em um processo dialético, adapta-se, aprende, supera as suas dificuldades e se desenvolve.

O processo de aprendizagem da escrita não precisa se dar em um contexto de negatividade, enfatizado por saberes técnicos e mecânicos que abreviam a ludicidade do universo infantil e suas brincadeiras. Ao contrário, saber como a criança se torna humana e se desenvolve trouxe algumas implicações pedagógicas para minha prática e impactou em meu trabalho intencional como professora na organização dos espaços, dos materiais e na ampliação do acesso à cultura. Existe a necessidade- em se tratando da aprendizagem da escrita- de se apropriar de um sistema notacional, que demanda atividades específicas, mas trabalhar com ele não significa mecanizar o processo. Nessa via, procurei considerar a complexidade da linguagem escrita e busquei condições mais adequadas para a apresentação da escrita como instrumento cultural complexo que tem uma função social e demanda também, o domínio de saberes técnicos. Como uma parceira mais experiente, utilizei as experiências ocasionadas em momentos diversificados, como motivadoras na aquisição da escrita.

O ponto de partida foi entender os princípios da educação humanizadora e conceder às crianças espaços em que elas pudessem ser ativas e expressar suas vontades, assim como aprender novos interesses e motivos de conhecimento. Considerar a escolha das crianças a favor de seu desenvolvimento foi para mim, e ainda é, uma etapa fundamental para levar em

conta suas experiências. A organização da sala e do trabalho a ser realizado viabilizou às crianças a escolha do que e como trabalhar, desenvolvendo seu pensamento, ampliando seu conhecimento e contribuindo na organização, construção e formulação do texto oral e escrito. Para tanto, porém, foi preciso contar com um trabalho cujo objetivo fosse claro, para que assim, o aluno pudesse alcançá-lo sistematicamente e ser motivado pelo seu resultado. “Os conteúdos não podem perder suas características socioculturais reais, não devem se transformar em objeto escolar vazio de significado” (FERREIRA, 2003, p. 32). Um conteúdo fragmentado, alheio às situações que a criança experiencia não fará sentido para ela, não será motivo para sua atividade, pois não se constituiu como uma ação que a criança se empenhou para chegar ao resultado final.

Quando compreendi a possibilidade de concretização de uma educação humanizadora, isto é, uma educação que ao mesmo tempo instrísse e formasse a personalidade integral e harmoniosa das crianças, entendi que essa visão deveria permear a minha prática como professora. Da mesma forma aconteceu em relação à compreensão do desenvolvimento infantil e contato das crianças com a realidade, a partir de sua atividade guia. A criança de seis anos de idade já é capaz de realizar brincadeiras de faz-de-conta muito elaboradas e o professor, como parceiro mais experiente, contribui na ampliação do acesso à cultura na brincadeira da criança e nas atividades mais sistematizadas. Com isso, as aulas foram enriquecidas com atividades de participação coletiva, elaboração, planejamento, pesquisa e aprendizado da língua a partir de seu uso social, contribuindo para que a criança interpretasse socialmente as maneiras de se conceber a língua escrita. Os momentos de roda de conversa, as atividades de faz-de-conta e a curiosidade das crianças em conhecerem novos assuntos deram bases para a motivação delas em escreverem seus textos e ampliarem cada vez mais suas brincadeiras e seu conhecimento.

Nos dados coletados, busquei refletir sobre o caminho percorrido na apropriação da escrita, a constituição de vivências que dão bases para a aquisição dos bens culturais, entre eles a escrita, e a atividade realizada pela criança nessa apropriação. Esses conceitos da Teoria Histórico-Cultural deram-me base para refletir sobre a minha prática pedagógica em uma sala de primeiro ano do ensino fundamental, pautada nas técnicas Freinet e na pedagogia de projetos. Assim, demonstro a apropriação da escrita como um longo e contínuo processo possibilitado pelo desenvolvimento das funções humanas na criança em que várias linhas estão presentes, desde a linguagem verbal até o domínio do aspecto técnico do código escrito e sua utilização.

À luz das discussões que agora sistematizo neste texto, refleti sobre algumas atividades desenvolvidas no contexto de sala de aula, entendidas como atividades que deram bases aos motivos de expressão da criança. Organizei o espaço de forma intencional para oportunizar às crianças serem mais ativas na realização de sua atividade. Busquei apresentar a cultura escrita como um caminho complexo de atribuição de sentido às representações simbólicas e não apenas de apropriação de técnicas por vias mecânicas. Minha tese, ao desenvolver esse trabalho, foi a de que há um caminho possível, diferente dos muitos equívocos educacionais apontados no início deste trabalho, e capaz de formar crianças que leem e produzem textos com autoria. Refleti, também, sobre a capacidade de produzir textos, demonstrada pelas crianças no segundo ano do ensino fundamental, com fins de entender se, quando a criança se apropria da cultura escrita como forma de expressão, ela forma uma atitude consciente frente às produções e atribui um sentido à escrita.

2.1- Apropriações da cultura escrita no primeiro ano do ensino fundamental

Neste tópico, apresento as atividades escritas e outras atividades práticas registradas através de fotos e experienciadas pelas crianças enquanto cursavam o primeiro ano, bem como trechos do meu livro de bordo, que contém reflexões sobre atividades feitas, dificuldades enfrentadas e pesquisas realizadas. Com isso, reflito sobre o processo de apropriação de escrita, de uma maneira mais ativa e participativa por parte da criança e organizada intencionalmente pelo mediador. Propus-me a discutir tais atividades como uma alternativa possível para o desenvolvimento integral de nossas crianças.

Vygotsky (2000) define o domínio da escrita como o domínio de um sistema complexo de signos, cujas bases estão no extenso desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas e no domínio de instrumentos histórico-culturais. Da mesma maneira, Freinet (1977a) defende que situações sociais, trazidas para dentro da sala de aula, modificam o ambiente de ensino e proporcionam às crianças oportunidades de tateio experimental ao exercitarem sua aprendizagem na prática e no exercício do desejo de expressão, não apenas em cópias e repetições. Para mim, o material selecionado ilustra e comprova a tese defendida de que a apropriação da escrita é um todo de vários âmbitos da vida infantil e que, para que a criança se aproprie convencionalmente da língua escrita não

necessita deixar de ser criança, separar um momento de sua vida, normalmente as horas que passa na escola, para esquecer sua infância, as brincadeiras, sua curiosidade e seu desejo de falar e ser ouvida. Este trabalho de sistematização da minha experiência visa trazer subsídios para pensar alternativas para ensinar e promover a apropriação da cultura pelas crianças, sem que para isso elas tenham que deixar de ser crianças.

O relato das crianças serve como indicador para um trabalho pedagógico intencional. O professor, como um dos parceiros mais experientes, conhecendo as regularidades de desenvolvimento da criança, pode se utilizar de ferramentas que possibilitam que o mundo se abra para ela, com a possibilidade de contato e experiências cada vez mais amplas com a cultura – especialmente a cultura em suas formas mais elaboradas. Para Vygotsky (2010), a cultura deve estar presente no meio para que as crianças se apropriem paulatinamente à medida que sentem necessidade de se apropriar da cultura mais elaborada. Inserida em um meio rico em cultura, a criança interpreta de forma cada vez mais ampla os significados, atribui sentido ao que conhece e amplia sua experiência com o conhecimento adquirido. A expressão infantil pode ser definida como essencial à apropriação do conhecimento, a criança objetiva-se pela sua expressão, quando exprime suas vontades e troca experiências.

Para Leontiev (1978), o ser humano elabora seu conhecimento individual apropriando-se do conhecimento historicamente produzido e socialmente existente. Duarte (1992) aponta que a humanização é composta de dois processos: a apropriação e a objetivação. A criança realiza sua atividade através da apropriação daquilo que já existe na sociedade, assim forma para si sua individualidade à medida que se objetiva, fazendo sínteses de inúmeras relações sociais. (DUARTE, 1992, p. 38). De acordo com o autor, a linguagem é o elemento central na humanização, pois possibilita a comunicação, logo, as relações sociais.

As atividades expostas aqui se constituem em atividades de tateios experimentais e atividades escritas: atividades na roda de conversa como momento de reflexão e organização da aprendizagem; atividades a partir de tateios experimentais que formaram bases para os motivos da atividade escrita; brincadeiras mais elaboradas que exigiram mais reflexão e também motivaram a atividade escrita e algumas outras atividades que demonstram o caminho da escrita espontânea como canal para expressar o que a criança vivenciou em suas brincadeiras. Os relatos do caderno de bordo da professora expõem dúvidas, dificuldades, limitações e também o esforço da atividade de pesquisa dentro da atividade docente,

buscando um trabalho que promovesse o desenvolvimento das crianças. Dessa maneira, cito a contribuição de algumas técnicas para a apropriação da escrita.

Destaco que a formação de motivos para escrever envolve atividades que não exigem diretamente atos de escrita, como por exemplo, a roda de conversa, os tateios com objetos e instrumentos culturais e pesquisas. A roda de conversa é um exemplo de momento coletivo de organização e reflexão da turma. Na roda há a possibilidade de explorar situações que proporcionam momentos de experiências e desenvolvimento de habilidades cognitivas como a atenção, a fala, o pensamento, o planejamento, a memória, entre outras. Com a utilização da roda para a organização das atividades, e também, para a exposição de pesquisas realizadas pela turma e mesmo de experiências de vida tem-se meios para ampliar os motivos e referências culturais da criança.

As atividades de tateio experimental trazem as mesmas possibilidades, dão bases para os motivos da criança e criam bases para a criança se expressar e expor sua opinião. O contato e manuseio de objetos e instrumentos culturais, pesquisas de novos assuntos e exploração de novos materiais enriquecem as discussões e ampliam o conhecimento das crianças. As atividades de tateio experimental e pesquisas feitas trazem um fluxo intenso de informações que precisam ser organizados e apropriados pela turma. Eles podem gerar projetos e também motivos de expressão. Por isso, exponho atividades de tateios que geraram textos das crianças e também pesquisas que despertaram o mesmo interesse.

Com uma pesquisa sobre os malefícios do cigarro, a turma de primeiro ano produziu textos, ilustrações e uma campanha contra o tabaco. De uma maneira parecida, outras brincadeiras mais elaboradas, aulas-passeio e busca de resposta a curiosidades produziram nas crianças a necessidade de expressão. Quando a criança conhece os benefícios de ser entendida por meio da escrita, esse é um veículo de comunicação que ela buscará dominar, para que também possa ser lida e entendida por outros interlocutores.

Enfim, a tese aqui defendida é a de que as atividades vivenciadas criam necessidade de expressão oral e de apropriação da escrita, sem que a criança precise passar por exercícios exaustivos de fixação ou tenha que deixar suas brincadeiras e vontades do lado de fora da sala de aula. Ao contrário, as brincadeiras infantis, os jogos e a curiosidade podem ser a base do processo de apropriação da escrita.

2.1.1 Roda de conversa: organização e reflexão sobre o trabalho infantil

Entre as técnicas Freinet, a roda de conversa é um dos momentos mais importantes na rotina das crianças. Alguns eixos básicos das técnicas de Freinet são concretizados na roda: a socialização, a cooperação e a autonomia. A roda de conversa possibilita trocas entre as crianças e o professor. Ela atua no sentido de dar vez e voz aos alunos, auxiliando na organização da fala e do seu pensamento, pois a criança exercita a organização mental do que deseja falar e de como falar para que seja entendida. Durante a roda, a criança organiza o que Freinet chama de “texto livre oral” (FREINET, 1976). De acordo com Freinet (1977a), com a possibilidade de se expressar, os alunos são mais ativos e críticos; aprendem a ouvir, a falar e a respeitar, assumem responsabilidades, tomam iniciativas, trabalham juntos e cooperam na divisão do trabalho. As conversas possibilitadas nas rodas também dão significado para o que já foi vivido em turma. A roda pode configurar momentos de trocas de experiências entre as crianças em que elas podem atribuir significado às experiências vividas.

De acordo com Vygotsky (2000), a escrita é uma simbologia de segunda ordem, o que significa que ela não representa o objeto que denomina diretamente, mas representa a fala expressa na linguagem oral, que por sua vez, representa as ideias, os sentimentos, as coisas. Para o autor, para ser dominada como instrumento cultural, a escrita precisa ser apreendida como uma representação direta do desejo de expressão – ou seja, precisa se tornar uma representação de 1ª ordem. Assim, para que a criança domine a linguagem escrita, ela necessita de um intenso caminho de elaboração e utilização das formas de representação da escrita como instrumento de expressão de ideias, fatos e informações, tal como ela é usada socialmente. Esse caminho é feito quando se utiliza a escrita para registrar as formas como a criança se expressa. À medida que a criança vai conhecendo o mundo, vai dando forma ao que foi vivido e vai atribuindo sentido aos significados sociais. Quando a escrita é apresentada a ela como forma de expressão, quando é utilizada com ela para o fim social para o qual foi criada- isto é, para comunicar fatos, como recurso mnemônico, como registro de vivências, de sentimentos e emoções – a criança se apropria da escrita como leitora e como autora de textos.

As fotos abaixo registram momentos de roda de conversa na sala, utilizados frequentemente, como momentos de expressão, organização e reflexão sobre fatos, experimentos e atividades. Na roda, eram elaborados textos coletivos e anotadas ideias para

eventuais produções e eventos. Nas rodas de conversa também eram expostas pesquisas sobre assuntos de interesse da turma, decisões eram tomadas e tarefas delegadas. Tais momentos funcionaram como ampliação das referências culturais das crianças, momentos de expressão oral e reflexão.

Tanto na Teoria Histórico-Cultural quanto nas técnicas Freinet encontrei suporte para a constatação de que os momentos coletivos de aprendizagem contribuem para a apropriação da escrita. Para Vygotsky (2000),

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intrapsíquicas: a segunda nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKII, 2000, p. 114).

Para Freinet (1977b), um dos eixos orientadores é o trabalho cooperativo entre crianças de diferentes idades, e as rodas de conversa como momentos de organização do trabalho coletivo. Ao focarmos as linhas de desenvolvimento da escrita, os elementos proporcionados nas trocas coletivas se ligam à apropriação da escrita por se constituírem momentos de objetivação da criança, nos quais ela pode se expressar, expandir seus conhecimentos e assimilar experiências. A escrita se articula a esse processo como uma forma mais elaborada e complexa de objetivação, de expressão.

Figura 1- Crianças e professoras em roda conversando sobre diferentes portadores textuais.



Fonte: portfólio da professora

Figura 2- Roda de conversa com o desenvolvimento do experimento científico sobre o funcionamento do pulmão



Fonte: portfólio da professora

Figura 3- Crianças procurando diferentes países no mapa mundi, após a chegada de um novo amigo vindo da Malásia.



Fonte: portfólio da professora

2.1.2 Tateio experimental: brincadeiras mais elaboradas, aulas-passeio e atividades diversificadas na ampliação da cultura.

O termo, *tateio experimental* é utilizado por Freinet (1977b) para designar atividades que possibilitam às crianças meios de experimentar os diversos instrumentos culturais. De acordo com Freinet (1977a), a criança quando motivada busca meios de se exprimir. Cabe ao professor organizar o espaço escolar, motivando a criança e possibilitando essas vias de expressão livre.

Para Freinet, a organização do trabalho em sala de aula deve possibilitar experiências práticas e não apenas observações e resoluções de exercícios no caderno.

A partir das tentativas, a criança recria para si as regras de utilização dos objetos culturais, aprende e se desenvolve. Por isso, as experiências práticas realizadas com as crianças são incentivos à descoberta, à pesquisa e à curiosidade despertando nelas novas vontades e novos motivos para realizar atividades cada vez mais elaboradas.

Durante o ano, várias situações de contato com a escrita foram exploradas pelas crianças na escola. A partir de suas atividades e de seus jogos, a necessidade da escrita foi aparecendo nas brincadeiras e se tornando cada vez mais elaboradas. A familiarização com a cultura escrita foi acontecendo de maneira natural, com a sua utilização em atividades cotidianas e pela possibilidade de as crianças serem ativas, perguntarem e participarem. As crianças se sentiam à vontade para colaborar em situações de escrita na lousa, em cartazes, na organização de brincadeiras, relatos de experiências científicas, entre outras situações. De acordo com Vygotsky (2000), a criança inserida culturalmente sente a necessidade de escrever. Para ele assim como a criança que convive numa sociedade falante aprende a falar, a criança que convive com as funções sociais da escrita aprende a escrever.

Abaixo, a exposição de algumas atividades coletivas com a utilização da escrita. Para escrever, as crianças não precisavam sair da situação de jogo. Ao contrário, o jogo era ampliado e nele se inseria a necessidade de escrita. Como visto em Vygotsky (2000), desenho e jogo são momentos distintos de um longo processo que culmina com a apropriação da escrita. Eles são preparatórios. Há um longo processo de representação simbólica na apropriação da escrita, quando a criança começa a desvendar a simbologia antes de aprender o traçado das letras. Para Vygotsky (2000), com a preparação e a organização correta do ambiente, os passos se dão naturalmente, do desenho dos objetos ao desenho das letras, da brincadeira mais simples às mais elaboradas, num processo que vai exigindo e exercitando a reflexão e a necessidade de expressão.

Na brincadeira de locadora de brinquedos nos utilizamos, eu e as crianças, de vários momentos e várias atividades que compuseram tanto a brincadeira quanto sua organização. Partimos da apresentação das cédulas do Real na roda de conversa, dos seus valores, quantidades correspondentes e utilização social. Propus uma atividade simples de manuseio das notas. A atividade planejada consistia em que cada criança possuiria uma quantidade de dinheiro e compraria um brinquedo da sala. Novamente em roda de conversa, as crianças expuseram que gostaram da brincadeira e que gostariam de repeti-la mais vezes. Em outro dia, repetindo a brincadeira planejada pela professora, uma das alunas pediu para levar um dos brinquedos da sala para brincar em casa. Levada a discussão para a roda de conversa, foi aparecendo o molde da brincadeira de locadora. Outros alunos exprimiram a vontade de brincar com os brinquedos da sala enquanto estavam em casa. Um aluno já havia sugerido contabilizarmos atividades de sala em troca do dinheiro de brinquedo. Assim, a brincadeira foi moldada. Algumas atividades feitas pelas crianças valeriam pontos (valor em dinheiro de brinquedo). Contabilizadas as atividades, trocariam pelas cédulas e teriam direito de alugar um brinquedo da locadora e ficar com ele um dia em casa. A brincadeira rendeu uma conversa sobre um nome e uma marca (slogan) para a locadora, sobre penalidades no atraso ou dano aos brinquedos, além de momentos destinados ao registro escrito (palavras, enunciados, aspectos técnicos da escrita como: cifrão, pontuações, letras e sílabas)

À luz da Teoria Histórico-Cultural pude compreender que a fonte do desenvolvimento humano está na cultura, ou seja, é partir da apropriação da cultura que as funções tipicamente humanas se desenvolvem. Por isso, considero que a brincadeira descrita acima possibilitou às crianças da turma uma ampliação da referência cultural, bem como, o desenvolvimento de funções como a atenção, o raciocínio lógico, o controle da conduta, o pensamento, a fala e também a escrita. De acordo com Vygotsky (2000), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores só é possível no âmbito social. Ao se apropriar dos bens culturais e recriar para si as suas funções a criança aprende e se desenvolve. Para Leontiev (2010), “o desenvolvimento das funções psicofisiológicas da criança está assim também ligado naturalmente com o curso geral do desenvolvimento de sua atividade.” (LEONTIEV, 2010, p. 78)

A brincadeira de locadora não teve como um fim a apropriação da cultura escrita, mas no momento da brincadeira o escrever foi uma ação integrante da brincadeira. O escrever e o ler se tornaram uma função necessária para o prosseguimento da brincadeira. A escrita foi uma das etapas da elaboração da brincadeira, utilizada na confecção dos cartazes

de brinquedos, tabela de preços e pontuação de atividades. Ao considerar a apropriação da escrita como um todo complexo e simbólico, posso afirmar que outros momentos da brincadeira também foram importantes na apropriação da escrita pelas crianças.

Para se apropriar da escrita, a criança trilha um caminho longo de tomada de consciência, domínio das funções humanas. Na brincadeira, a criança assimila e compreende a realidade humana. A brincadeira cada vez mais elaborada e as regras exigindo esforços e controle de si, por parte da criança, vai preparando-a cognitivamente para a apropriação da escrita e a expansão das relações humanas. De acordo com Leontiev (2010), “A aprendizagem não surge, de modo algum, diretamente da brincadeira; o surgimento desse tipo de atividade (a escolar) é determinado por todo o desenvolvimento psíquico anterior da criança.” (LEONTIEV, 2010, p.140).

Figura 4- foto do espaço da locadora pronto



Fonte: portfólio da professora

Figuras 5, 6 e 7- Cartazes que compuseram a brincadeira de Locadora de Brinquedos.



Fonte: portfólio da professora

Para a brincadeira de Locadora de brinquedos montamos o espaço com: brinquedos na prateleira, o slogan de pinguim e uma tabela de preços e atividades pontuadas. As crianças escreveram, algumas espontaneamente e outras com ajuda do mediador, os nomes dos brinquedos e os valores de cada aluguel e uma tabela de preços das atividades realizadas que valeriam dinheiro.

A figura abaixo mostra algumas crianças escrevendo na lousa em momento de atividade livre no início do período da aula. O primeiro aluno que aparece na foto se ocupou em escrever a rotina da turma. Habitado a essa organização das atividades da turma como

rotina, ele mesmo buscou recordar-se das atividades daquele dia, confirmou algumas atividades do dia com a professora e foi escrevendo na lousa. Atrás dele, outras crianças, desenhando, jogando e também escrevendo.

Esse momento demonstra que a criança buscou livremente fazer o registro escrito que ela sabia ser necessário para a organização da turma. Sentindo-se capaz de escrever e ser entendida e, também, entendendo a importância daquilo que estava registrando, fez a rotina para a turma e procurou ajuda da professora para saber se algo faltava à sua escrita.

Dessa figura podemos refletir sobre dois pontos: a criança quando escreveu não fez apenas o traçado das letras, mas buscou fazer um registro com sentido para ela. Mesmo precisando de ajuda, não se limitou a unidades simples de sons e sílabas. A criança registrou um texto útil à organização diária da turma. Outro ponto a destacar é a importância do lugar que a criança ocupa nas relações estabelecidas no grupo da sala: a possibilidade de participação das crianças e a atividade livre: se elas não tivessem momentos livres, esse registro espontâneo não teria aparecido. O olhar atento e a atitude intencional da professora são igualmente essenciais: se ao perceber a vontade da criança em contribuir, eu tivesse barrado sua iniciativa, alegando não ser o momento adequado esse exercício socialmente útil de escrita não teria acontecido.

É importante notar o impulso de escrever da criança como necessidade de lembrar-se das atividades e organizar a rotina. Para Vygotsky (2000), esse é o primeiro impulso para escrever: a necessidade de recordar e anotar. Podemos refletir também sobre a organização do espaço pedagógico e a oportunidade de a criança ser ativa e poder escolher as suas atividades. Nesse sentido, Freinet (1977b) descreve o trabalho das crianças: o que para nosso olhar adulto são apenas jogos desprezíveis, para a criança é seu trabalho qualificado. De acordo com o autor, cabe ao professor estar atento aos desejos da criança, ampliar seu contato com a cultura e os meios de desenvolver suas atividades, fazendo do aluno parte integrante no processo de ensino e aprendizagem. Para Freinet (1977b), a necessidade de o aluno realizar sua atividade “[...] o desejo de conhecer, o seu desejo de conhecer, o seu apetite de trabalho bastam, contanto que se lhe dê a possibilidade de satisfazê-las utilmente” (FREINET, 1977b, p. 47).

Figura 8- Criança escrevendo a rotina do dia na lousa



Fonte: portfólio da professora

A partir do interesse das crianças, elas vivenciaram diversificadas situações de tato experimental. Pesquisas foram desenvolvidas a partir de livros, internet e revistas; passeios foram programados para aumentar o contato das crianças com a cultura elaborada e atividades e brincadeiras estruturadas geraram desafios e novas descobertas. Dessa maneira, muitas dúvidas foram respondidas e o conhecimento ampliado. Nesses momentos diversificados, as vivências das crianças se expandiam para além dos limites da sala de aula, e para além da escuta e da visão. As crianças tiveram a oportunidade de experimentar diversas situações que possivelmente contribuíram para a formulação do seu conhecimento, sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

O trabalho com projetos que continham vários eixos interdisciplinares contribuiu para experienciar situações diferentes, mas que faziam sentido para a criança, por se ligarem a assuntos que estudávamos e conhecíamos mais a fundo. Um dos projetos trabalhados no decorrer do ano foi “Diferente ou igual? A diferença é natural.” Nele, tratamos das diferenças entre as pessoas, desde os diferentes temperamentos às diferenças físicas. Aliado ao trabalho com artes foi apresentado às crianças obras de pintores deficientes, que para pintar utilizam boca e pé. As crianças apreciaram as pinturas e em roda expressaram sua vontade de experimentarem esse desafio de pintar sem utilizar as mãos. A atividade foi feita, as crianças escolheram a pintura que mais gostaram, fizeram o desenho da pintura a lápis com as mãos e depois pintaram com a boca, pois em roda de conversa chegaram a um

consenso de que pintar com os pés seria mais difícil e que, então, tentariam apenas com a boca.

Figura 9 – Criança fazendo a experiência de pintar com a boca depois de conhecer os trabalhos artísticos de pintores deficientes físicos



Fonte: portfólio da professora

O tato com a pintura levou as crianças a refletir sobre muitos aspectos. Elas comentaram sobre a dificuldade de realizar a pintura com a boca, sobre a dificuldade dos pintores em realizar pinturas belas feitas sem as mãos e reconheceram o mérito dos artistas, que mesmo com dificuldades físicas eram capazes de realizar trabalhos bem feitos.

A experiência de conhecer pintores deficientes, realizar uma pintura com a boca e discutir sobre o assunto foi base para um aluno produzir um texto, dizendo que havia gostado dessa experiência.

Figuras 10 e 11- Desenho e texto espontâneo de uma criança após realizar a experiência de pintar com a boca. “Eu gostei de pintar com a boca”



Fonte: portfólio da professora

A temática sobre as diferenças humanas instigou outras atividades. Em roda de conversa folheamos e lemos algumas manchetes do jornal da escola. Uma das notícias era a do Torneio brasileiro de tênis de mesa, que seria realizado no ginásio de esportes da Unidade II do colégio e contaria com para-atletas do tênis de mesa. Após a leitura da matéria do jornal, conversamos sobre o termo para-atleta, utilizado para atletas profissionais com deficiência. Fizemos a leitura da data do início do torneio e combinamos assistir aos jogos. Contudo, as crianças ficaram curiosas para saber sobre a vida de tais atletas: como eram suas vidas, se eles tinham família. Frente à impossibilidade de responder as questões, sugeri uma entrevista após os jogos. No dia seguinte, levei para a escola uma revista com entrevista com um artista de televisão e discutimos a função da entrevista. Expliquei que as perguntas são pensadas antes da entrevista. As crianças apontaram suas principais dúvidas sobre os para-atletas na roda e eu fui escrevendo. Assim, elaboramos um roteiro de entrevista para o dia do torneio.

O roteiro de entrevista continha 12 perguntas elaboradas pelas crianças.

- 1- Qual é seu nome?
- 2- Por que você é um atleta paraolímpico?
- 3- Você nasceu assim ou sofreu algum acidente?
- 4- Onde você mora?
- 5- Você já jogou fora do Brasil?

- 6- Você pratica outros esportes? É bom em praticá-los?
- 7- Você gosta de cantar?
- 8- Você gosta de passear de carro?
- 9- Você mora sozinho ou com sua família?
- 10- Você é feliz?
- 11- Você ganha dinheiro jogando?
- 12- Você é casado? Tem namorada? Tem filhos?

Depois de elaborado o roteiro da entrevista, fizemos um bilhete para os pais pedindo autorização para a realização da entrevista como um momento de aula-passeio. No dia do torneio, as crianças estavam ansiosas. Entrevistamos cinco atletas; as crianças tiraram fotos, além de assistir alguns jogos do torneio, torcer pelos atletas e receber autógrafos e mensagens dos atletas entrevistados.

Em sala de aula, relemos as respostas de cada um deles. As crianças se lembraram de cada um dos atletas, ficaram satisfeitas com as respostas obtidas e concluíram que a vida dos para-atletas é bem parecida com a vida dos pais delas, ou de outra pessoa sem deficiência, ou até melhor, pois eles praticavam o esporte que gostavam e tinham a possibilidade de conhecer outros países com seu trabalho. Concluíram isso porque todos os jogadores entrevistados responderam que já haviam jogado em outros países e que eram felizes. Assim, construímos juntos uma maneira possível de atividade que possibilitou às crianças uma experiência diversificada de atuar como entrevistadoras, de conhecer pessoas diferentes de seu convívio e exercer novas relações, além de utilizar a escrita de forma social.

Com base na temática do projeto desenvolvido pela turma sobre as diferenças entre os seres humanos, as crianças puderam, nessa aula-passeio, enriquecer seu conhecimento para a vida e também no que diz respeito à aprendizagem curricular, ampliar o repertório de tipos de textos e utilidade dos mesmos. As crianças puderam refletir sobre a cultura escrita enquanto ampliavam seu referencial cultural. Sobre as aulas-passeio, Freinet (1977b) descreve serem momentos singulares de contato com o ambiente extraescolar que possibilitam trazer a riqueza de fora dos muros escolares para dentro da sala de aula. Nesse sentido, o aprendizado possibilitado nas aulas-passeio torna-se base para a vontade de expressão da criança, amplia seu contato com a cultura elaborada, suas referências e diversifica suas necessidades.

Figura 12- Entrevista com o para-atleta Edmilson no torneio de tênis de mesa.



Fonte: portfólio da professora

Uma criança salientou um dia em roda de conversa que os pulmões de pessoas que fumam e de pessoas que não fumam também são diferentes. Essa fala inicial repercutiu nas lembranças de muitas crianças que se recordaram de parentes fumantes. Nas semanas seguintes, fizemos pesquisas sobre as diferenças entre os pulmões saudáveis e os afetados pelo cigarro. Pesquisamos em diversos materiais impressos, incluindo um livro de anatomia humana emprestado por uma mãe e bastante explorado pela turma. As pesquisas foram expostas nas rodas de conversas, as crianças, além de perguntarem, falavam sobre conhecimentos adquiridos na pesquisa feita com os pais. Aprendemos sobre as toxinas contidas no cigarro e, também, sobre o funcionamento do pulmão saudável através de um experimento com garrafa e bexiga, visto em um livro de experiências científicas levado por mim.

Como forma de expressar as novas descobertas e as preocupações com as pessoas queridas e fumantes, elaboramos uma campanha contra o tabaco. Para esse trabalho, novas pesquisas foram feitas. As crianças produziram algumas versões de textos para a campanha e leram para a turma. Os textos foram inicialmente escritos sem intervenções minhas. Alguns textos foram escolhidos pela turma por votação para fazer parte da campanha. No dia seguinte, os textos foram para a lousa, fizemos a leitura coletiva, discutimos se as informações dos textos estavam claras e completas e se podíamos extrair o sentido delas. Poucas alterações foram sugeridas pelas crianças.

Os textos precisavam também ser corrigidos em relação a problemas de grafia. No entanto, entendi que poderíamos fazer isso coletivamente, a partir dos elementos que elas percebiam que faltavam para complementar o texto. Neste momento, eu lançava questionamentos sobre o texto e sobre o sentido nele expresso e também questionava, apontava e explicava alguns aspectos gramaticais incorretos na grafia. Nesses momentos de escrita na lousa eu realizava com as crianças uma exploração gramatical, ressaltando e ensinando aspectos técnicos da língua.

Os momentos de reflexão pedagógica neste trabalho foram intensos. Eles estão registrados em meu livro de bordo com vários procedimentos pedagógicos a serem feitos e muitos questionamentos direcionados para as crianças. Inicialmente eu chequei as hipóteses de escrita das crianças, se eram hipóteses que se aproximavam da convencionalidade da língua escrita ou se estavam distantes. Esse levantamento contribuiu para um trabalho mais preciso com as crianças depois da campanha. Conhecendo as hipóteses sobre a escrita das crianças, eu poderia contribuir mais efetivamente nos diferentes níveis de escrita apresentados, ajudando cada criança a avançar além do que já conseguia fazer sozinha.

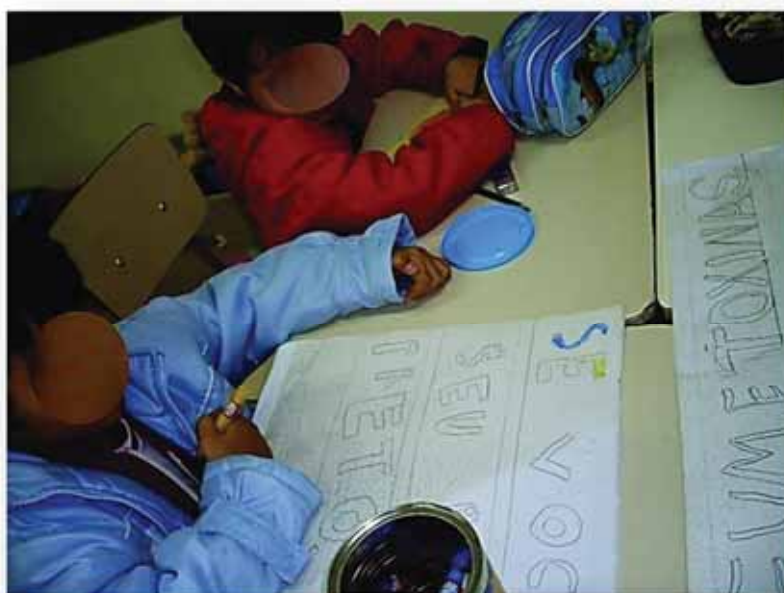
Feita a escolha dos textos produzidos que iriam para o panfleto e para o cartaz, a turma precisaria trabalhar para melhor formatá-los e reescrever as informações que não estavam claras. Todas essas etapas constituíram etapas complexas e nem sempre bem vistas pelas crianças, que na ânsia de terem divulgadas as suas informações pela escola não se entusiasmavam da mesma maneira com a reelaboração dos textos escritos. Essa ação de pensar o texto foi uma experiência nova para elas e também para mim como professora. Por se tratar de uma primeira experiência não era um objetivo o de esgotar as possibilidades de melhora e fazer o texto das crianças inteiramente padronizado, dentro das normas da língua portuguesa, mas sim torná-lo legível, e que carregasse as informações básicas para o tipo de texto informativo.

Após os textos serem reelaborados, as crianças começaram a confeccionar os cartazes e os folders para a campanha. A turma foi dividida em grupos de acordo com o interesse das crianças. Algumas confeccionaram cartazes com letras enfeitadas, outros ilustraram a campanha e alguns outros auxiliaram na escrita dos textos que iriam ser copiados no mimeógrafo para a confecção dos folders. Esse momento de trabalho coletivo foi bem dinâmico, propiciou muitas trocas entre os amigos. As crianças que acabavam sua parte no trabalho se organizavam para uma brincadeira e/ou ajudavam um amigo a finalizar sua parte.

O trabalho com a campanha contra o tabaco foi concluído em quatro dias, entre produções textuais, correções, confecção de materiais e divulgação da campanha pela escola.

Concluimos a atividade mostrando aos pais e conhecidos das crianças o mal que as toxinas do cigarro podem trazer para o corpo e para o pulmão. Muitos momentos compuseram essa atividade: pesquisas, contato com textos elaborados, figuras, textos produzidos pelos alunos, correções, produções artísticas e práticas e iniciativas de expor os conteúdos aprendidos.

Figura 13- Confecção e escrita de cartazes para a campanha contra o tabaco



Fonte: portfólio da professora

Figura 14- Mutirão para colar alguns cartazes feitos nas paredes da escola

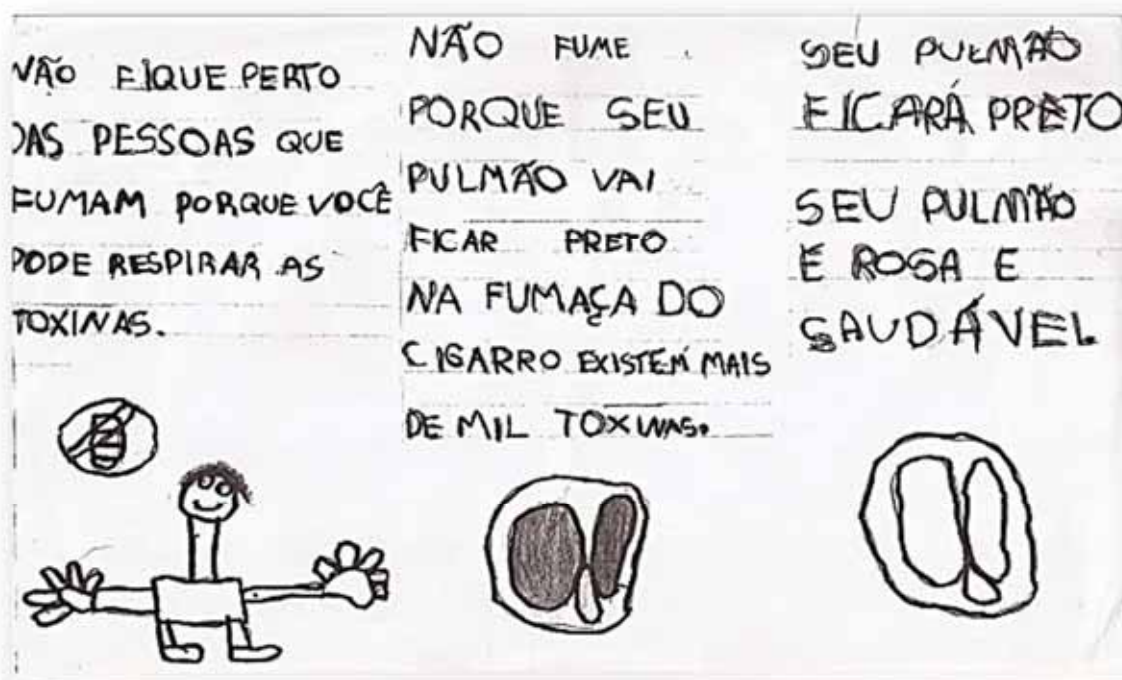


Fonte: portfólio da professora

Figuras 15- Folder rodado no mimeógrafo



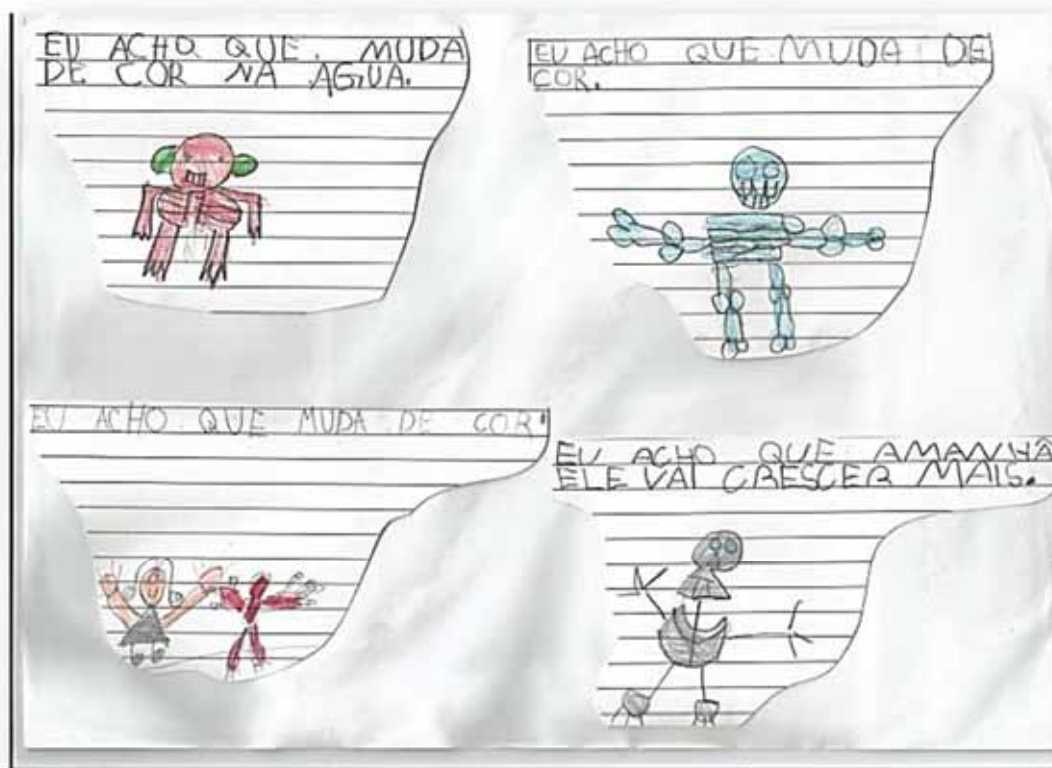
Figura 16- Textos votados pelas crianças para compor o folder



Fonte: portfólio da professora

Em um outro momento, estudando os animais e seus esqueletos, a turma realizou um experimento científico com um esqueleto de borracha. O brinquedo tinha a função de expandir as medidas ao ser colocado na água. Porém, omiti essas informações das crianças para que elas pudessem elaborar suas próprias hipóteses. O brinquedo foi apresentado em roda de conversa e eu disse às crianças que algo acontecia com ele quando colocado na água. Elas começaram a levantar suas hipóteses oralmente. Dentre as hipóteses estava a de que o esqueleto aumentaria de tamanho. Aproveitei a situação e utilizei a régua para medir o esqueleto e assim ensinar para as crianças como utilizar esse instrumento de medida. Diante da impossibilidade de lembrarmos todas as hipóteses levantadas, sobre o que aconteceria com o esqueleto, eu propus a utilização da escrita. As crianças foram para seus lugares e escreveram suas hipóteses rapidamente para que o processo do experimento fosse iniciado logo. Alguns alunos realizaram a escrita sem muitas intervenções e alguns outros precisaram de auxílio para grafar convencionalmente o texto. O esqueleto foi colocado em um recipiente com água até o dia seguinte.

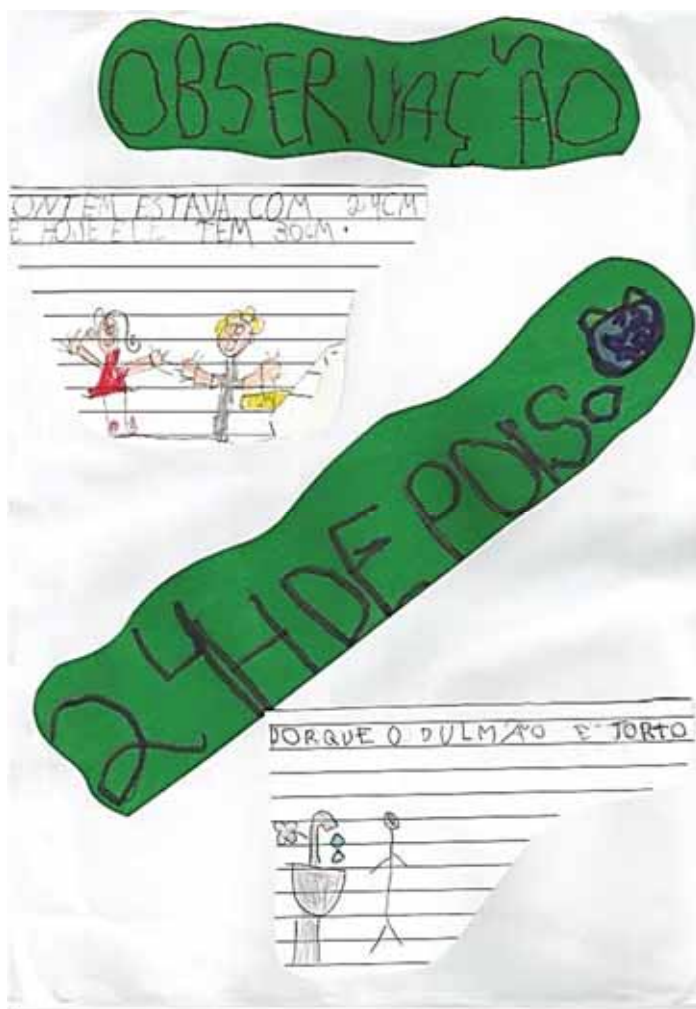
Figura 17- Escrita das crianças com as hipóteses do que aconteceria com o esqueleto do experimento



Fonte: portfólio da professora

Os primeiros resultados do experimento foram obtidos no dia seguinte. As crianças chegaram ansiosas para ver o experimento e constatar se suas hipóteses eram verdadeiras ou não. Nós discutimos os resultados observados e logo após propus um novo relato das observações feitas e de novas hipóteses do que aconteceria do dia seguinte, após 48 horas do esqueleto na água. No dia seguinte anotamos as observações.

Figura 18- Escrita das crianças 24h depois do esqueleto estar na água



Fonte: portfólio da professora

Na embalagem do brinquedo estava escrito que ele se expandia até 48 horas depois de colocado na água, mas a curiosidade das crianças não parou nas primeiras observações. Elas pediram para deixarmos o esqueleto na água durante o fim de semana. Após o fim de semana, as crianças chegaram à sala e observaram novas mudanças ocorridas no esqueleto, sentiram vontade de anotá-las, e assim fizeram.

Figura 19- escrita das crianças com as observações de 48h de experimento

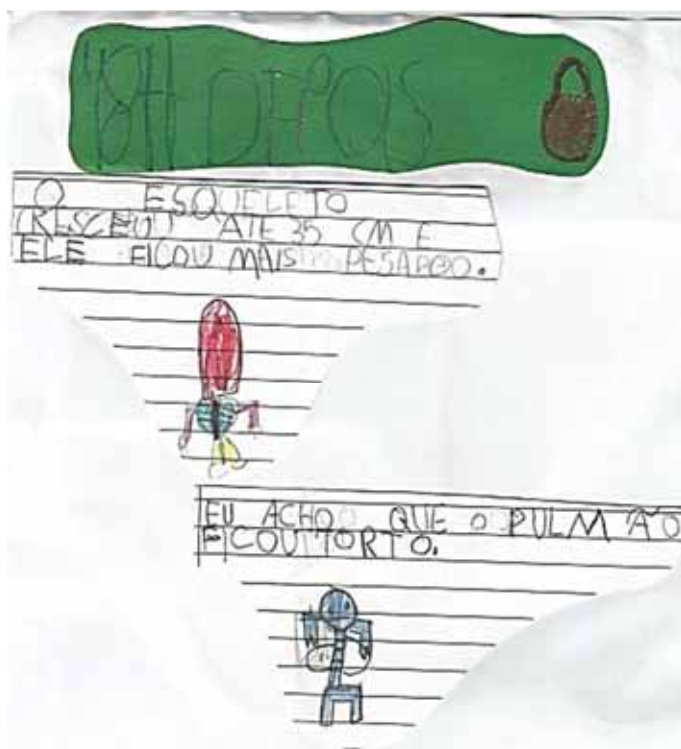


Figura 20- escrita das crianças com as observações do experimento depois do fim de semana



Fonte: portfólio da professora

A observação das crianças não se limitou ao esqueleto de brinquedo. Elas observaram o nível de água que baixou e quiseram saber o porquê. A parte do pulmão do brinquedo que se expandiu torto pela forma como ele ficou depositado no reservatório também foi motivo de discussão na roda de conversa. A cabeça estava em proporção menor por ter ficado parcialmente fora da água, e, depois de mergulhada também se expandiu. As crianças também examinaram o peso do brinquedo que após dias na água estava mais pesado. Mesmo depois de concluído o experimento de expansão do esqueleto, as crianças se interessaram por observar outras características. Essas curiosidades constam no livro de bordo da professora.

Concluído o experimento de expansão do esqueleto, as crianças formularam novos questionamentos e se propuseram a observar o processo inverso do esqueleto quando retirado da água. O novo experimento não teve muito sucesso pois, o esqueleto quando retirado da água secou, ficou com aspecto sujo e não retornou ao tamanho inicial. Ele foi sorteado para ser levado para a casa por um amigo da turma. (LIVRO DE BORDO DA PROFESSORA, 2010).

O experimento científico motivou a reflexão nas crianças, motivou a sua atividade escrita De acordo com Leontiev (1978), a educação das crianças diz respeito à educação dos motivos de sua atividade. Por isso, não podemos descaracterizar as várias atividades de tateio experimental das crianças que formam as bases de sua atividade e criam motivos para sua expressão.

2.1.3 texto livre como forma de expressão escrita

Desde o início do ano letivo as crianças mantiveram contato com a escrita em variadas situações. Alguns trabalhos com nomes próprios e dos amigos da sala, brincadeiras e dinâmicas visando ao reconhecimento de letras e palavras, bem como exploração de conteúdos escritos na lousa como rotina diária, palavras, textos e escritas espontâneas das crianças. As crianças foram sendo convidadas a participar mais de momentos de expressão, eram requisitadas a dar sua opinião e conversar sobre experiências vividas por elas, e assim, foram sendo motivadas a escrever. A linguagem escrita está presente na vida das crianças desde seu nascimento e uma das minhas funções, como professora e parceira mais experiente, foi trazer a escrita para a consciência das crianças, mostrar seu uso em situações necessárias. Em algumas atividades pedagógicas em que a escrita era requisitada, os alunos

eram estimulados a participar expondo o que já conseguiam fazer sozinhos, se já tinham algumas hipóteses de escrita tinham a oportunidade de expor. Após as brincadeiras, alguns registros escritos eram feitos e na de sala de aula mais jogos que requeriam domínio da escrita foram oferecidos, bem como alfabetos móveis e outras oportunidades de escrita livre.

O trabalho com textos livres foi focado no segundo semestre, quando as crianças já estavam com mais autonomia na escrita. De acordo com Freinet (1976), os textos livres devem ser explorados dentro e fora da sala de aula, em momentos totalmente livres escolhidos e planejados pelas crianças. Porém, nesta experiência, eles foram desenvolvidos dentro da sala de aula como uma proposta de trabalho em conjunto. As crianças produziam seus textos, liam-nos para sala e assim, eram escolhidos para fazer parte do livro da vida da turma. Os textos continham relatos de experiências vivenciadas pela turma, passeios e atividades realizadas em outros momentos. A partir dos textos escritos, eu explorava, com a turma, normas da língua, regras gramaticais e eventuais equívocos e erros na escrita, bem como, acrescentava informações sobre os formatos de diferentes tipos de textos e portadores textuais, apontava informações relevantes omitidas no texto produzido, dentre tantas outras questões que avaliava oportunas para explanação.

Figura 21- Texto do livro da vida contando sobre um teatro realizado pela turma



Figura 22- Texto do livro da vida contando sobre a culinária feita e o aniversário da professora.



Fonte: portfólio da professora

Freinet (1977a) denuncia o ensino pautado em manuais que abafam a personalidade, a fala, o pensamento e a atividade das crianças ao invés de encorajar seu desenvolvimento. O autor denuncia o vazio de sons isolados que são pedidos como leitura em manuais escolares. Em nome de ensinar com rapidez a leitura e escrita, a escola acaba ensinando às crianças apenas a mover os lábios mecanicamente, sem um desejo real de expressão. Para o autor, o que as crianças escrevem em seus textos livres “[...] São os seus pensamentos, ricos de conteúdo emocional, são instantes vibrantes de vida que ela vai confiar ao seu álbum, ao seu livro. É tudo o que ela sente, tudo o que seu espírito engendra e que ela se habitua a exteriorizar sem a preocupação de esconder.” (FREINET, 1977a, p. 67). Para o autor, um dos problemas a ser encarado pela escola é o da aquisição da língua materna como meio de expressão do pensamento. “A primeira preocupação da escola deve ser concentrar todos os esforços sobre a formação do pensamento e da sua expressão através da linguagem. Ensinar a criança a exprimir livre e corretamente ideias justas e pessoais.” (FREINET, 1977a, p. 66).

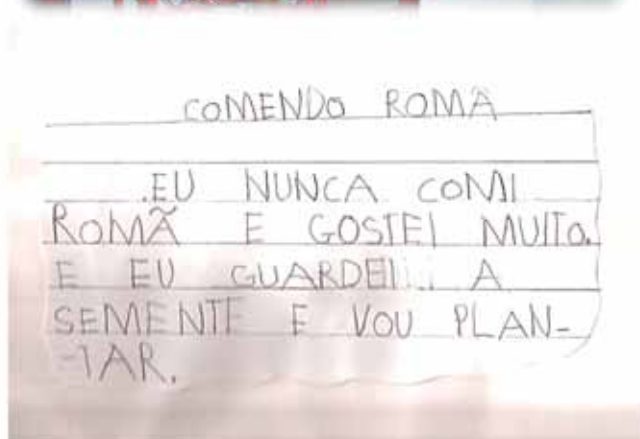
Nessa via, reconheci a importância de experiências diversificadas e de tateios experimentais para que as crianças adquirissem mecanismos e elaborassem seu pensamento. A criança procurará escrever ao se lembrar de algo que a interessou, de histórias surpreendentes. As produções textuais, artísticas e práticas, juntamente com as situações de

brincadeira estiveram ligadas às vivências das crianças. As produções das crianças foram a imagem da vida para elas.

O professor e a escola, ao oferecerem situações nas quais as crianças podem ser ativas e experimentar contribuem para a constituição de suas vivências, para a ampliação do contato com a cultura e para o desenvolvimento da criança. O interesse e a motivação das crianças podem e devem ser criados e mantidos vivos, sem que sejam separados do seu aprendizado e desenvolvimento.

Por essa via, o professor dá vez à necessidade da criança de se exprimir e experienciar, e a motiva, criando conjuntamente novas necessidades. No caso dos dados aqui analisados, pode-se perceber a ligação existente entre as produções das crianças e as experiências culturais que o parceiro mais experiente possibilitou. Nas fotos abaixo, as crianças conheceram a romã, experimentaram, conheceram algumas superstições do folclore brasileiro que envolvem a fruta e essa experiência foi transformada em texto. O texto foi votado, escolhido e compôs o livro da vida. Ao refletir sobre os textos das crianças à luz da Teoria que vinha estudando, pude perceber que o que motivou o texto foi a possibilidade de se expressar e ser lido por outros. Os temas surgiram de experiências das crianças. Suas vivências motivam o que a criança expressa. Quando têm o que dizer, as crianças precisam da ajuda do professor e de parceiros mais experientes para aprender como se expressar e escrever. A possibilidade de escrever sobre seus interesses abre o leque do contato com a cultura escrita. Nesta experiência, o ler e escrever foram apresentados à criança como parte da sua vida escolar e extraescolar, como meios para sua expressão.

Figuras 23, 24 e 25- Atividade com romã, experiência e texto para o livro da vida “Eu nunca havia comido romã e gostei muito. E eu guardei a semente e vou plantar.”



Fonte: portfólio da professora

No texto coletivo elaborado pelas crianças para apresentação do livro da vida, pode-se perceber que a possibilidade do livro ser lido por outros leitores motiva a iniciativa da escrita. Antes de iniciar a confecção do livro da vida, mostrei às crianças alguns livros que continham apresentações e também dedicatórias. Então indaguei se as crianças gostariam de uma apresentação ou dedicatória no livro da vida da turma. A turma votou e escolheu

elaborar uma apresentação para o livro e com meu auxílio elaborou um texto coletivo para a apresentação do livro.

SOMOS DO PRIMEIRO ANO E QUEREMOS ESCREVER ESTE LIVRO DA VIDA PARA VOCÊS PORQUE ACHAMOS LEGAL.
NÓS ESPERAMOS QUE VOCÊS GOSTEM DO NOSSO LIVRO. LEIAM O QUANTO QUISEREM.
OS AUTORES DO PRIMEIRO ANO A DE 2010
(Transcrição do texto de apresentação do livro da vida)

Como descreve Freinet(1977a) :

As páginas do livro da vida que a criança reuniu são lidas por todos os seus companheiros, por todos os pais, e ao relê-las ela própria se reencontra. Não será profundamente humano difundir e partilhar seu pensamento? Só nestas condições é que é proveitoso dizê-lo e escrevê-lo. Mais tarde as trocas alargam o horizonte: o pensamento da criança ultrapassa a escola e a família; outros companheiros afastados, outros pais, outros professores irão ler seu texto. O seu valor é de repente centuplicado e o autor sente o coração estalar de orgulho. Narrar, escrever para ser lido, discutido, criticado era a grande motivação a descobrir [...] (FREINET, 1977a, p. 96)

Dessa maneira, a criança, buscando se expressar e alcançar leitores com seu texto configura a linguagem escrita em seu foco de interesse. A criança busca conscientemente meios para se expressar por escrito. Para isso, não precisou de lições enfadonhas e mecânicas. Precisou de momentos para experienciar, constituir suas vivências e aprender como se expressar e ser entendida.

2.2- Capacidade produtora de textos e atitudes frente à cultura escrita

Esta etapa da pesquisa teve por objetivos perceber a capacidade de produzir textos das crianças e a sua atitude autora frente à cultura escrita, refletir sobre elas e perceber o impacto das atividades de livre expressão. Como já explicitado, depois de concluído o primeiro ano do ensino fundamental, quando as atividades expostas acima foram coletadas, eu voltei à escola para uma nova etapa de coleta. As crianças estavam, então, cursando o segundo ano do ensino fundamental.

Na primeira parte dos dados analisados, referentes às atividades desenvolvidas no primeiro ano do ensino fundamental, refleti sobre as vivências proporcionadas às crianças na escola e como tais vivências são a base de seu desejo de escrever. Discuti meios de utilizar as experiências diversificadas das crianças para motivar sua vontade de se expressar e ampliar, assim, seu contato com a cultura escrita. Demonstrei que atividades com tateio

experimental colaboram na constituição de vivências e na ampliação de motivos para as crianças se expressarem por meio da escrita. Dessa maneira, muitas das atividades escritas das crianças tiveram como base suas atividades práticas, possibilitadas pela ampliação do acesso à cultura.

Neste segundo momento, o foco da pesquisa se volta para a reflexão da capacidade que as crianças demonstraram para produzir seus textos, entendendo a capacidade produtora de textos como capacidade de expressar ideias e concepções de maneira objetiva e compreensível e a atitude como desenvolvimento presente em face do mundo e do conteúdo de suas relações. Como visto em Leontiev (1978 e 2010), o sentido pessoal que um fenômeno tem para a criança é expresso pela sua atitude, pela ação da criança orientada por suas particularidades.

O autor (LEONTIEV, 1978) sustenta que a atividade possibilita à criança desenvolver uma atitude consciente (formação consciente e consciência como atitude). Ele define que “a consciência como atitude não é a compreensão nem o conhecimento do significado, é o sentido que adquire para a criança, o que verdadeiramente a impulsiona a estudar.” (LEONTIEV, 1978, p. 231, tradução nossa). Por isso, não basta que a criança compreenda e assimile o significado (teórico ou prático), é preciso que o conhecimento tenha um sentido.

De acordo com Leontiev (1978), o objeto da consciência humana é determinado pela atividade do sujeito. “O homem toma consciência da realidade que o influencia e ela é refletida nas conexões internas, na atividade. O motivo da ação do sujeito ocupa a sua consciência” (LEONTIEV, 1978, p. 193). O aluno, ao escrever, traz à consciência os mecanismos necessários para a escrita, realizará o que consegue e buscará a ajuda de parceiros mais experientes para o que não é capaz de realizar sozinho.

Segundo Leontiev (1978), o que é assimilado pela criança é o objeto da consciência. Nessa assimilação há generalizações da realidade, atribuição de significados e também o sentido pessoal atribuído individualmente. A criança, pela riqueza de suas experiências, dá sentido individual ao significado.

A consciência como relação com o mundo se revela psicologicamente para nós como um sistema de sentidos, e as particularidades de sua estrutura como relação de sentidos e significados. O desenvolvimento dos sentidos é um produto do desenvolvimento dos motivos da atividade, por sua vez, os próprios motivos estão determinados pelo desenvolvimento das relações reais que o Homem tem com o mundo. Elas dependem de condições históricas objetivas da vida. A consciência como relação é precisamente o sentido que tem para o homem a realidade que se reflete em sua consciência. O que distingue o caráter consciente dos

conhecimentos é justamente, o sentido que adquirem para o Homem. (LEONTIEV, 1978, p. 217, tradução nossa).

Dessa maneira, a criança quando assimila a língua escrita, quando toma consciência de como escrever para se expressar, já se relacionou com a realidade que está significada no sistema de escrita e elaborou um sentido para o que aprendeu. Leontiev (1978) define que “a relação do objeto da ação com o motivo é o que se chama de sentido” (LEONTIEV, 1978, p. 231, tradução nossa). Esse sentido que o objeto de estudo adquire para a criança é que se distingue na consciência, e é então, o objeto de sua consciência. “É preciso educar a atitude requerida; só assim os conhecimentos que se vão adquirindo serão conhecimentos vivos, autênticos, órgãos da individualidade da criança e por sua vez definirão sua atitude frente ao mundo” (LEONTIEV, 1978, p. 232, tradução nossa). Assim, os tateios experimentais e atividades de livre expressão auxiliam na educação de atitude frente ao mundo. Os tateios experimentais produzem vivências e embasam o motivo da consciência, mas para que isso se realize em nossas escolas é preciso que as crianças tenham espaço para sua atividade e não apenas para cumprir tarefas. Em parceria com os pais, a escola oferece o aprendizado por meio da cultura, com fontes ricas e bem estruturadas de desenvolvimento.

As atividades apresentadas aqui despertam alguns questionamentos. Para mim, as atividades apresentadas na primeira parte da pesquisa contribuíram para que as crianças se apropriassem da escrita, sem passar por lições enfadonhas e mecânicas de escrita. Contudo, ter proporcionado esse caminho às crianças teve impacto em sua capacidade produtora e atitude frente à escrita? Na escola que os dados foram coletados, as crianças tem contato com material apostilado a partir do segundo ano do ensino fundamental. Dessa maneira, o conteúdo do material apostilado, que deu prosseguimento ao segundo ano de ensino das crianças também impactou, possivelmente de maneira contrária, na mensagem que as crianças apresentaram em seus textos? Qual o impacto dos outros parceiros mais experientes que a criança tem no decorrer da vida na constituição do seu conhecimento?

É esperado que as crianças que tiveram na escola oportunidades de elaborar sentidos para o conhecimento, momentos para se expressar e diversificadas atividades constituindo suas vivências tenham uma atitude definida quanto à cultura escrita e que sejam capazes de utilizarem a escrita em diferentes tarefas.

Outra diferenciação é que, na escola pesquisada, o primeiro ano do ensino fundamental e o segundo ano não fazem parte da mesma coordenação pedagógica. No primeiro ano, a coordenação pedagógica responsável é a mesma da educação infantil e não

há o uso de material apostilado. Já o segundo ano passa a ser responsabilidade da coordenação pedagógica do Ensino Fundamental e o material didático adotado é o sistema apostilado.

Na sala de segundo ano em que os dados foram coletados havia 14 alunos. Nos dias em que a pesquisadora coletou os dados, num total de três dias de atividades propostas e confecção de cartazes e livros, 11 crianças compareceram à aula, dentre elas três não faziam parte do antigo grupo. Quando retornei à escola para coletar a segunda etapa de dados, já estava no final do segundo semestre do ano letivo. Esse período foi escolhido para não atrapalhar o desenvolvimento de atividades didáticas com as crianças, nem os períodos de provas. Antes de ter contato com a turma, solicitei autorização prévia da escola e dos pais das crianças envolvidas na pesquisa.

No primeiro dia de coleta, fiz uma roda de conversa com as crianças para ouvir e contar as novidades e depois expor a proposta de atividades. Neste dia, duas crianças, que faziam parte da turma no ano anterior, faltaram à aula. Essa atividade inicial demandou quase todo o tempo do primeiro dia de contato com as crianças. Muito foi explorado e lembrado nesse dia. Muito tempo foi demandado para que as crianças contassem situações individuais vividas no decorrer do novo ano letivo e fizessem perguntas para a ex-professora da turma. A finalização do primeiro dia de contato foi conversar sobre a atividade proposta. Eu relembrei com a turma o ano anterior, ouvi e perguntei sobre as dificuldades e facilidades para aprender a ler e escrever. A maioria das crianças relatou não ser difícil. Perguntei também o que eles faziam de diferente depois que aprenderam ler e escrever. A resposta de quase todos foi a de ler livros de história, revistas e alguns disseram escrever usando a internet. Então propus às crianças que ajudassem a incentivar meus novos alunos de primeiro ano a aprenderem também. Para isso, pedi a eles uma atividade escrita para levar aos meus novos alunos. A atividade proposta foi a de produzir um texto para outras crianças falando de como e por que aprender a ler e a escrever.

Eu e as crianças conversamos sobre os meios de realizar essa atividade, quais as informações do texto e seu formato. Na roda de conversa com as crianças, algumas ideias para o desenvolvimento do trabalho foram expostas e comentadas, no sentido da melhor maneira para desenvolvê-las. Entre as ideias elencadas pelas crianças para a atividade estavam: confecção de cartazes, dicas e livros. Com as ideias encadeadas e devidamente registradas me despedi, lembrando que voltaria no dia seguinte para desenvolver a atividade.

Assim, iniciamos a atividade. Primeiro, as crianças fizeram um rascunho de ideias e desenhos e depois escolheram formas cores e tamanhos de folhas, bem como materiais: lápis, caneta hidrocor e tinta para finalizar a atividade. Combinei com as crianças que o texto poderia ser digitado. Muitas crianças nesse segundo dia ficaram apenas nos rascunhos, algumas outras conseguiram iniciar a confecção de seus cartazes ou livros.

Finalizando a visita no terceiro dia as atividades foram concluídas. Neste dia três crianças que haviam faltado compareceram a aula, então, antes da conclusão dos trabalhos uma roda foi feita para explicar a elas o que estava acontecendo. Eu pedi às crianças que contassem o que estavam fazendo e depois propus que fossem formados dois grupos, os que estavam finalizando o trabalho, e outro com as crianças que haviam faltado para que pudessem desenvolver a atividade. As crianças foram terminando e puderam fazer algumas atividades livres enquanto os outros amigos foram finalizando o trabalho.

Não identificarei as crianças por nome para que sua identidade seja preservada. Utilizarei números para identificar e diferenciar as crianças. (Ex; criança 1, criança 2, etc.). Optei por fazer a apresentação dos dados de duas maneiras, digitando os textos de algumas crianças, pois a escrita estava muito pequena e/ou difícil de entender e também escaneando outros textos e as ilustrações das histórias, cartazes e dicas.

2.2.1 Os cartazes

O primeiro cartaz é o da criança 1 que fazia parte da turma desde o Primeiro ano do ensino fundamental. A criança ilustrou seu cartaz na folha de rascunho (folha de caderno pautada) e seu texto vinha logo abaixo. Eis a informação de seu cartaz digitado por mim,

Escrever e ler é legal

Dica: lendo livros te ajuda a ler bem. Eu aprendi lendo placas, nomes e livros e eu gostei muito e a escrever eu fui treinando as letras do alfabeto e também gostei muito e foi assim que eu aprendi a ler e a escrever. (Texto escrito pela criança 1 em folha de caderno pautada e em letra cursiva)

Figura 26- ilustração do cartaz da criança 1



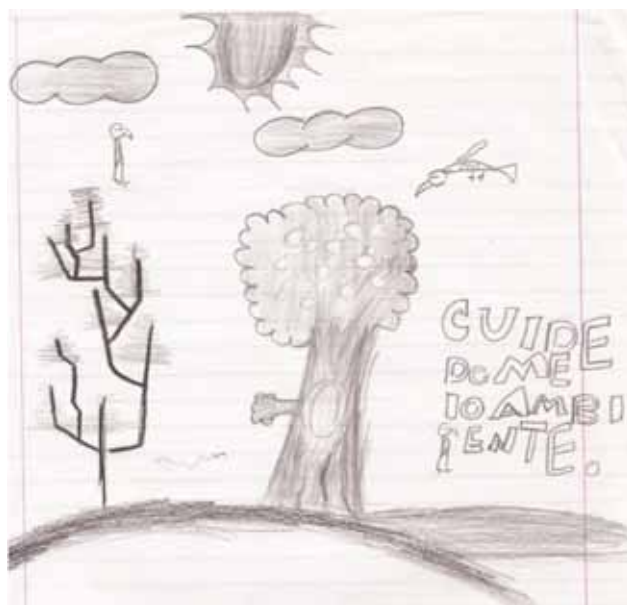
Fonte: dado coletado com a criança

A criança 1 demonstra sua capacidade de produzir textos e uma atitude autora. Ela relata ter aprendido a ler por placas e livros, ou seja, buscando a função social da leitura. Contudo quando relata seu aprendizado da escrita descreve que foi treinando as letras do alfabeto. Na ilustração de seu cartaz também aparece o destaque às letras do alfabeto e aos desenhos que remetem à utilização da primeira das palavras. A criança também demonstra uma atitude frente à escrita, além de esboçar que gostou de aprender, relata que lê livros, placas e nomes, ou seja, ela utiliza seu conhecimento para finalidades sociais, esboçando o que tem sentido para ela.

O segundo cartaz foi elaborado pela criança 2 que não fazia parte da mesma turma de Primeiro ano, porém, estudava na mesma escola. Seu cartaz também foi feito apenas na folha de rascunho, contendo a ilustração na parte superior e a escrita na parte inferior. Nesse caso, o texto foi digitado por mim, pois, continha a identificação do nome da criança.

Da criança 2 para o 1º ano para vocês aprenderem a ler vocês precisam treinar as vogais, as sílabas, as letras, o alfabeto e o a,e,i,o,u, livros, textos, não faltar na escola, leia os trechinhos, os parágrafos e as pontuações... (Texto escrito pela criança 2 em folha pautada e em letra cursiva)

Figura 27- Ilustração do cartaz da criança 2

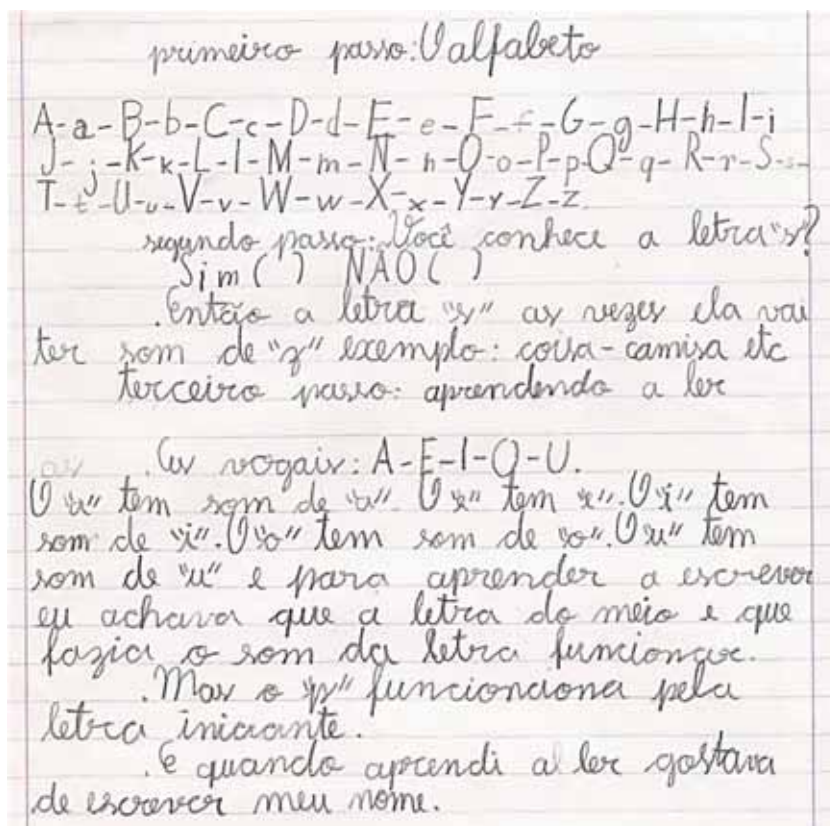


Fonte: dado coletado com a criança

A criança 2 relata que para aprender a ler e a escrever é preciso treinar as vogais, letras, sílabas, livros e textos. Diz ser importante não faltar à escola, e também, ler os “trechinhos, parágrafos e pontuações”. A criança traz em sua produção a noção de percorrer um caminho que vai do simples para o complexo. Destaco, também, o fato da ilustração não estar diretamente ligada à mensagem impressa no texto. Quando questionei esse fato com a criança, ela respondeu-me que era esse o desenho que gostaria de apresentar. Percebo nos escritos da criança a capacidade produtora de texto, uma produção de sua autoria, contudo não percebo uma atitude frente à escrita em sua mensagem. A criança 2 não descreve o porquê e o para quê treina as vogais, as sílabas e lê os “trechinhos”, não demonstra o sentido que tem para ela ler e escrever.

A criança 3 também escolheu fazer um cartaz contendo apenas escrita. Essa criança pertencia à turma de primeiro ano do ensino fundamental. Ela é uma das crianças que participaram da atividade apenas no último dia de coleta, por isso fez apenas o rascunho do seu cartaz.

Figura 28- Cartaz da criança 3 contendo apenas escrita



Fonte: dado coletado com a criança

A criança 3 demonstrou ser capaz de produzir seu texto e também buscar um diálogo com o leitor, por meio de interrogativas feitas no texto. Ela apresentou o primeiro passo, conhecer o alfabeto, destacando letras maiúsculas e minúsculas, e depois, fez um questionamento, se o leitor conhecia a letra "s". Explicou que a letra "s" pode também ter som de "z". Destaca as vogais e seus sons e expõe uma impressão sua sobre quando aprendeu a ler e a escrever. Por último, misturando um pouco as funções de ler e escrever, diz que ao aprender a ler gostava de escrever o nome. A criança mostra em seus escritos uma atitude frente ao conhecimento. Inicialmente demonstra um pensamento seu sobre a escrita, quando diz suas impressões sobre a letra do meio fazer o som funcionar, e depois escreve que quando se apropriou da escrita gostava de escrever seu nome. Ela demonstra ser capaz de produzir um texto de autoria, ainda que tenha remetido as considerações sobre a escrita a treinos de escrita, presentes no material apostilado, que foram vivenciados recentemente.

A criança 4 não estava na turma no ano anterior. Ela escolheu produzir um cartaz. Seu texto foi escrito como rascunho na folha pautada sem ilustração. Para o cartaz definitivo

a criança pediu para que o texto fosse digitado por mim. No outro dia de coleta de dados a criança colou o texto em uma folha colorida e fez a ilustração.

Figura 29- cartaz da criança 4 contendo escrita digitada e ilustrações



Fonte: dado coletado com a criança

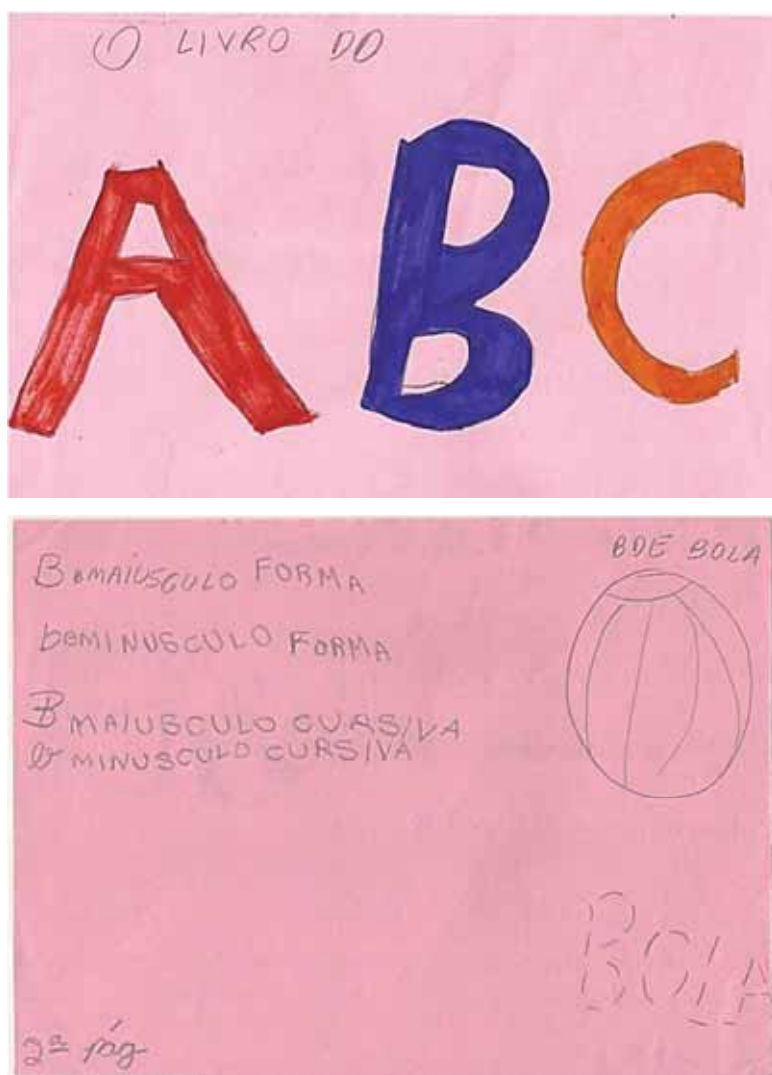
A criança 4 apresenta um texto simples, mas que demonstra sua capacidade de escrever e uma atitude autora. Brevemente, ela destaca que aprendeu a ler e a escrever lendo livros. Em sua ilustração percebi uma criança e uma placa de sinalização de pare. Questionei o desenho e a escrita, ela disse que também aprendeu lendo placas. Questionei sobre o escrever e ela disse que foi assim também, ou seja, lendo livros e placas. Notei também uma diferença na mensagem dessa criança com as das crianças anteriores. As outras relataram primeiramente o uso e domínio do alfabeto de letras e palavras para aprender a escrever, já a criança 4 relatou o aprendizado pela leitura de livros.

2.2.2 Os livros

Outro meio escolhido para registrar as atividades foi o livro. A criança 5 é uma criança que havia sido transferida para a escola no meio do ano letivo do segundo ano. Ela

fez seus registros e ilustrou cada página de seu livro com as letras do alfabeto, as formas de escrita das letras (maiúsculas, minúsculas, cursivas e bastões) e também uma palavra referente para a letra apresentada. A criança 5 não conseguiu concluir a atividade. Ela fez no rascunho de seu livro todas as letras do alfabeto, os tipos de grafia das letras e uma figura com o som correspondente, mas não conseguiu terminar o livro definitivo.

Figuras 30 e 31- Capa e página do livro confeccionado pela criança 5



Fonte: dado coletado com a criança

Essa criança demonstrou uma grande preocupação em ensinar às outras crianças os aspectos técnicos da escrita. Contudo, ela não demonstrou a capacidade de produzir um texto com coesão e coerência. Ela expôs uma atividade contendo escrita. De forma clara apresentou o tipo de grafia de cada letra, um desenho iniciado com a letra e um treino

pontilhado da escrita do desenho. O formato apresentado pela aluna lembra o formato de alguns livros comercializados para a fase de alfabetização. Essa criança é muito tímida e não me conhecia muito bem, quando me aproximei para falar sobre sua produção ela apenas explicou o que tinha feito. A cada página ela me perguntava se estava certo. Não percebi uma atitude autora frente ao conhecimento na mensagem da criança. Ela não relatou maneiras de utilização da cultura escrita, apenas reproduziu formas técnicas para aprender as letras e sons, mas não expôs uma atitude sua, não atribuiu um sentido à escrita, apenas uma reprodução.

A criança 6 fez parte do primeiro ano e teve a ideia inicial de produzir um livro, mas depois de algum tempo produzindo a atividade pediu para produzir um outro texto sobre sua vida para ser digitado. Quando foi questionado sobre o tempo restante não ser suficiente preferiu produzir os dois textos sem formar os livros, e assim, produziu seus dois textos com algumas dicas e moral da história. Essa criança não fez ilustrações e pediu para que seu texto fosse digitado. Para a apresentação dos dados fiz a digitação mantendo a escrita original da criança.

Minha vida

Eu sou P.P. e eu vou contar a minha vida.

Eu tenho um irmão e ele está no 4º ano e ele sabe continhas de “+” e “x”. Minha mãe é formada e me ensina. Minha professora é divertida e animada, igual a sua. E meu pai já sabe falar inglês. E eu sei ler, sei contar “+”, “-” e “x” mas, meu irmão é bem mais esperto, mas com o tempo eu vou aprender.

E a minha dica é: não falte na escola, não grite e principalmente preste atenção na aula.

Eu gosto de futebol e você pode gostar, mas, você é bom, muito bom em tudo. É melhor você treinar. Esse sou eu e essa é a minha vida e você deve seguir essas dicas.

Moral: Seja um bom aluno, aprenda lendo livros e escrevendo textos e cartazes.

A minha família me ensina muito. (Texto escrito pela criança 6 em folha pautada e letra cursiva).

Após terminar esse texto com suas dicas, a criança pediu para ao invés da ilustração, fazer uma nova história. Ela pediu também se poderia inventar um pouco para a história ficar mais legal. A criança 6 produziu então seu segundo texto.

Meu melhor amigo

“A” dois anos eu tinha um cãozinho e meu melhor amigo foi me “visitar”. A gente brincou com a Mel.

Depois de mais ou menos 7 meses a minha cachorra fugiu. E depois de deixar o portão aberto por 2 dias, descobrimos que ela estava no vizinho, e a mesma coisa com a minha tartaruga. Ai a gente, quero dizer eu e meu irmão, fomos no vizinho. E depois de quase um ano minha cachorra fugiu, mas não achamos mais ela.

Mas não tem problema eu fiquei com minha tartaruga e um “tartarugo”, o fred e a cat. E então eu nunca mais soube da Mel. Então meu melhor amigo veio me visitar e eu estou vivendo a melhor vida que uma criança pode viver. (Texto escrito pela criança 6 em folha pautada e letra cursiva).

A criança 6 demonstrou sua capacidade produtora de textos e sua atitude de autoria. Ela se ocupou em passar a mensagem dos caminhos que percorreu para aprender a ler e a escrever através da sua história. Ela realizou a atividade expondo-se para o leitor. Contou sobre suas experiências, sua família, suas capacidades, seus gostos. Destacou características da professora e dos familiares. A criança deu algumas dicas e concluiu seu texto com uma moral, ressaltando que sua família o ensina muito. Após terminar seu primeiro texto, a criança pediu para escrever outra história. Nessa última, não se preocupou em explicitar nada sobre como aprender a ler e a escrever. Escreveu uma experiência sua com seus animais de estimação e seu melhor amigo. Quando percebeu que algumas partes do texto não relatavam a história tal como havia ocorrido, a criança pediu se poderia inventar um pouco para a história ficar mais legal. Disse a ela que a história era de sua autoria e que ele deveria fazer da forma que achasse melhor. As atitudes demonstradas em suas mensagens foram muitas, a criança expôs várias opiniões acerca da escrita, seu caminho para a apropriação, distinguiu seus parceiros mais experientes e expôs informações pessoais em seu texto, que serviu como meio de expressão de seus sentimentos.

A criança 7 também escolheu o livro para expor sua contribuição. Essa criança estava presente na turma de primeiro ano, mas não participou da atividade desde o primeiro dia, por isso ela fez só o rascunho da sua história. A criança fez as ilustrações e pediu para que sua história fosse digitada, manteve na digitação a escrita original da criança.

A borboleta sai do casulo
 A lagarta come “toda” as folhas e não sobraram para os “bixos”. Os “bixos”
 falaram: come outra coisa e a lagarta não tinha outra coisa para comer.
 A lagarta ficou gordinha, fez o seu casulo e entrou.
 Lá dentro virou uma borboleta e fim.(texto da criança 7 em folha pautada e letra
 cursiva)

Figura 32- rascunho do livro de história da criança 7: “ A borboleta sai do casulo”



Fonte: dado coletado com a criança

A criança 7 veio até mim com o rascunho de seu livro pedindo para que eu fizesse a leitura. Li sua história sobre a borboleta que sai do casulo e disse que estava indo bem. Questionei a criança se naquele texto estava aparecendo a maneira como ela aprendeu a ler e a escrever. Ela reconheceu que não, mas que queria que os meus novos alunos lessem a história dela. Então ela resolveu fazer dois textos, a história da borboleta e como ela conseguiu ler e escrever.

Como eu “concegui” ler e escrever

Minha mãe disse que eu precisava ler e eu comecei a ler e a minha mãe também. Minha mãe comprou um livro de 500 “páginas” e eu comecei a escrever e “concegui” escrever (Texto da criança 7 em folha pautada e letra de cursiva)

A criança 7 demonstra sua capacidade de produzir textos e atitude autora, mesmo que seus escritos contenham alguns erros ortográficos. Interessante notar que ela relata sua experiência de ler e escrever a partir da ajuda da mãe, que disse que ela precisava aprender e depois lhe comprou um livro com 500 páginas e, assim, ela conseguiu. A criança expõe a necessidade de aprender a ler e a escrever pela cobrança da mãe. Contudo, relata que a partir do livro que ganhou da mãe começou a aprender. Em sua mensagem, identifico o motivo para aprender vindo de outra pessoa, no caso a cobrança da mãe, mas que depois se converteu em vontade sua tendo o livro como suporte para sua motivação. Ela não se referiu outras funções que desenvolve com a escrita, além da experiência de ter conseguido ler e escrever a partir de um livro ganho, porém, a motivação de ser autora, produzindo uma história para outras crianças, fez com que ela tivesse uma atitude de produzir um texto para seu livro de história “A borboleta sai do casulo”.

A criança 8 fazia parte da turma desde o primeiro ano. Ela optou por fazer uma história e, apresentou vários desenhos, a maioria deles a criança quis ter consigo e levar para a casa. Ela concordou em deixar comigo a ilustração que seria da capa e o rascunho do texto para ser digitado. Mantive na digitação a grafia da criança.

Minha pré-história

Existiam muitos dinossauros tipos: “trisserátopes, tiranossauros, velocireptors e braqueossauros”.

Para eu conseguir ler e escrever eu tentei até conseguir e li muitos livros de dinossauro. (Texto da criança 8 em folha pautada e com letra cursiva)

Figura 33: ilustração da história da criança 8



Fonte: dado coletado com a criança

A criança 8 também demonstrou sua capacidade produtora de textos e através de uma história sua atitude autoral. Ela se empenha em contar uma história de dinossauros no começo e sua experiência depois. Falar sobre os dinossauros no início do texto não me pareceu fora de seu contexto, posto que o título de seu trabalho é “Minha pré-história”. A criança resumidamente escreve que tentou ler e escrever até conseguir e leu muitos livros de dinossauro. Em sua mensagem, percebo a demonstração de uma atitude frente à escrita quando a criança relata que leu muitos livros de dinossauro. Ele se utiliza da cultura escrita para ler livros que o interessam e que lhe trazem conhecimentos para que se objective.

2.2.3 As dicas

A criança 9 quis desenvolver em sua atividade dicas de como aprender a ler e escrever. Ela fazia parte da turma desde o primeiro ano. Seu texto foi escrito em folha pautada e eu optei pela digitação, pois, o texto continha a identificação do nome da criança.

Dicas da criança 9

Dica número 1

Ler é super fácil e você aprende a ler livros e gibis.

Dica número 2

A escrever você tem que treinar bastante sua letra

Dica número 3

Aprenda o alfabeto e as sílabas
 Dica número 4
 Aprender muitas palavras
 Dica número 5
 E você tem que fazer histórias. (Texto escrito pelo criança 9 em folha pautada e com letra cursiva)

Figura 34- Ilustração das dicas da criança 9



Fonte: dado coletado com a criança

A criança 9 demonstra sua capacidade produtora de textos. Em sua mensagem, ela ressalta que ler é fácil, citando livros e gibis. Relata que para escrever precisa treinar sua letra, aprender o alfabeto, as sílabas, aprender muitas palavras e fazer histórias. Da mesma maneira que a criança 1, a criança 9 cita exemplos de leitura por suportes textuais: livro, placa, gibis e não por treino, como é o caso dos exemplos com a escrita. Mesmo explicitando um caminho para aprender a escrever que vai do simples para o complexo, a criança não se limita à palavra, mas se expressa pelo texto. Ela diz que o colega precisa aprender muitas palavras e assim fazer histórias. Sua atitude autora frente ao conhecimento adquirido é observada quando relata em sua mensagem que depois de treinar e se apropriar fazia suas histórias. A ilustração contém uma criança com um livro na mão completando a finalidade das dicas apresentadas pela criança, fazer histórias.

A criança 10 também representou suas ideias por meio de dicas, ilustrações e representações de falas em balões. A criança fez o rascunho do texto abaixo da ilustração apresentada e pediu para que fosse digitado. Na digitação manteve a grafia da criança.

A criança 11 fez parte da turma no primeiro ano e demonstrou sua capacidade produtora e atitude autoral com uma dica também. A criança produziu uma ilustração para a dica, porém no desenho ela escreveu seu nome. Com o intuito de preservar a identidade da criança optei por não expor a ilustração da dica e apresentar a escrita de seu texto digitada.

Aprender a ler e a escrever

Aprender a ler e escrever é muito bom. Eu não sabia “a” ler e escrever até que eu “concegi” (consegui) porque eu fui treinando. Eu gostava mais de atividades de matemática. (Texto da criança 11 em folha sulfite e letra cursiva)

A criança apresenta alguns erros na escrita, mas demonstra sua capacidade para produzir textos e organizar ideias. Ela relata que conseguiu aprender porque foi treinando e que gostava mais de atividades matemáticas. Nesse caso, a criança relata que é bom aprender a ler e a escrever, mas não demonstra o que faz com esse conhecimento. De uma maneira genérica ela reconhece que dominar a cultura escrita é bom. A criança deixa claro que gosta mais de atividades matemáticas, mas não relata se utilizar da escrita para realizar tais atividades.

Em meio aos dados pude fazer algumas constatações. Das 11 crianças que participaram da atividade, apenas uma não quis utilizar o desenho na produção. As outras 10 crianças juntamente com a escrita se utilizaram do desenho como parte da atividade. Algumas histórias de vida das crianças apareceram em suas produções. Outro fato interessante foi que no final da atividade, muitas crianças quiseram levar para casa suas atividades prontas, e quando questionadas do por quê, umas responderam para guardar e outras para mostrar para os pais e mães. Em alguns textos, as crianças destacam a participação de parceiros mais experientes no processo de aquisição da escrita. As crianças citaram as mães, os pais, irmãos, as professoras e também materiais que as auxiliaram a dominar a leitura e a escrita.

Cada atividade em si apresenta pontos de vista muito pessoais de cada criança, como no caso dos textos da criança 6, que esboçam sua atitude autora frente à cultura escrita, produzindo seu texto com dicas e depois elaborando uma história de sua vida, para que fosse exposta para outras crianças.

A partir dos textos das crianças, posso considerar que a maioria delas apresenta uma capacidade produtora de textos e uma atitude autora. Elas ainda apresentam erros ortográficos, de coesão e/ ou coerência, contudo, tais erros são comuns na fase inicial de apropriação da escrita. Os textos das crianças foram capazes de transmitir a mensagem para

os seus leitores, expressando, em sua maioria, as opiniões pessoais dos autores, ou seja, sua atitude autora. No que diz respeito à atitude frente à cultura escrita, considero que a maioria das crianças demonstrou alguma atitude nas mensagens de seus escritos. De maneira geral a maioria das crianças demonstrou ter se apropriado da escrita como meio de expressão. Elas evidenciaram ter se objetivado em seus textos, convertendo a cultura escrita em “órgão de sua individualidade”.

A maioria dos textos apresentou pontos de expressão das crianças, mas mantêm traços de operações mecânicas, técnicas e ações isoladas para o devido domínio da escrita. Elas representaram em seus escritos que para aprender a ler e a escrever necessitam de passos graduais (conhecer as letras, as vogais, o alfabeto, as sílabas até chegar às palavras e textos). Reconhecem que leem placas, livros, gibis, etc. Entretanto, os relatos das crianças explicitam a necessidade de treinos fragmentados para aprender a escrever. Essa visão é expressa quando elas relatam o aprendizado da leitura por treinos e/ou por atividades que vão de mais simples a mais complexas. Essa atitude percebida em muitas crianças pode ser pensada como influência do material apostilado utilizado por elas no decorrer do segundo ano.

A maioria das crianças atribuiu a apropriação da escrita a diferentes parceiros mais experientes, principalmente a família, a livros e outros objetos culturais e a treinos técnicos, mesmo que a maioria tenha reconhecido, ao final do processo, a utilização social desse conhecimento e tenha demonstrado uma relação de proximidade com a escrita.

Quando retornei à escola para coletar esta segunda parte dos dados com as crianças esperava que elas conseguissem demonstrar a capacidade produtora de textos, como demonstraram, mas esperava também que elas fossem capazes de atribuir essa capacidade às experiências educacionais que tiveram, explicitando isso em seus textos de autoria. Eu esperava que elas demonstrassem o conhecimento do significado e também que demonstrassem uma visão mais pessoal do por que e para quê escrevem.

Faz-se importe diferenciar duas questões: o que as crianças dizem e como demonstram sua relação com a escrita. Destaco três grupos de crianças, de acordo com suas produções escritas. As crianças que relatam passos graduais e mecânicos para a apropriação da escrita, não identificam um objetivo para se expressarem em seus textos, mas que mesmo não explicitando essa relação a expõem na maneira como são capazes de produzir seus textos. O outro grupo de crianças explicita para que e por quê escreve, expressa seus desejos e sua individualidade, mesmo que algumas crianças do grupo tenham citado passos graduais

de domínio e treino de alfabeto e palavras, elas explicitam em seus textos a funcionalidade da escrita. Nesses dois primeiros grupos pude perceber uma capacidade produtora de textos e atitudes autoras diferenciadas. E o último grupo, composto por uma criança, que reproduz ideias acerca da escrita e sua funcionalidade, reproduz treinos.

No primeiro grupo as crianças 2, 3 e 11 são capazes de produzir seus textos, mas, não explicitam em suas mensagens o porquê e para que escrevem. Observo, por exemplo, no relato da criança 2 a exposição de maneiras de se ler e escrever sendo apenas para cumprir tarefas, pois ele cita ler os trechinhos, parágrafos e pontuações e não ler um livro ou algum texto para extrair informações. A criança 3 relata treinos, suas percepções assim que começou a escrever, afirma que gostava de escrever o nome mas não cita outra finalidade que encontrou para a escrita, mesmo tendo produzido um texto extenso e com poucos erros ortográficos. A criança 11 produz um texto menor, relata que ler e escrever é bom e que conseguiu treinando, mas, diz que prefere atividades matemáticas sem explicitar por quê e para que se utiliza da escrita. Essas demonstram uma proximidade com a cultura escrita no ato de produzirem textos. Elas relatam a necessidade de treinos e exercícios, contudo, não reproduzem treinos e exercícios, mas sim utilizam a linguagem escrita em sua função social. Quando analiso o que elas relatam sobre a escrita, ainda que distante das minhas expectativas, é uma atitude cultural, apresentada, por exemplo, em cartilhas, manuais de alfabetização, e é a visão de domínio da escrita de alguns parceiros mais experientes.

O segundo grupo é composto pela maioria das crianças (1, 4, 6, 7, 8, 9 e 10). Algumas delas (crianças 1, 9 e 10) citam a necessidade de passarem por etapas de treino e domínio das letras do alfabeto, sílabas e palavras, entretanto explicitaram que depois desses passos escreveram suas histórias, ou seja, conseguiram se utilizar desses passos para uma finalidade pessoal, produzir um texto e expressar seus pensamentos. Houve crianças (4, 6, 7 e 8) que não explicitaram o uso de treinos e domínio de letras e palavras. Elas produziram suas próprias histórias e suas opiniões na atividade requisitada, demonstrando assim sua atitude autora. Nesse grupo as crianças além de produzirem textos expuseram opiniões pessoais e o que fazem com a cultura escrita. Elas imprimem em seus textos marcas de sua autoria. Nesse segundo grupo a proximidade das crianças com a cultura escrita condiz com aquilo que elas escrevem. Elas produzem textos, pois sabem que é um meio para se expressarem.

A criança do terceiro grupo demonstra um ponto de vista de reprodução, há a identificação de passos para ler e escrever, porém não há exemplos do que fazer e por que ler

e escrever. A criança 5 elabora um livro com treinos de letras e reconhecimento de som e grafia. Em sua atividade ela elabora todas as folhas do livro com as mesmas informações; letras, grafia, som correspondente e treino. Essa criança não cita o para quê aprendeu a ler e escrever, como e por que utiliza a escrita. Ela demonstrou apenas um conhecimento mecânico sobre a escrita.

Relatei anteriormente que três crianças pesquisadas, nessa segunda parte da pesquisa, não faziam parte do primeiro ano. Dessas três, uma delas (a criança 2) está no primeiro grupo, pois produziu um texto, mas não expõe sua expressão pessoal, um para quê e um por quê escrever. Outra (criança 4) está no segundo grupo, pois produziu um texto que expressa sua opinião relatando como começou a ler e escrever através de placas e livros. Já a outra criança é a que compõe o terceiro grupo de análise, pois não produz um texto, apenas reproduz treinos e não expressa sua atitude frente a cultura escrita. Essa criança não expressa um por que e um para que se lê e se escreve, ou como percorreu esse caminho. A criança 5 não produz um texto, mas sim folhas com treinos de identificação e grafia das letras.

A análise dos dados demonstra que a maioria das crianças conseguiu se apropriar da cultura escrita concebendo seu fim, a utilização para se expressar e se comunicar. A maioria das crianças relatou passos graduais para a apropriação da escrita, mas esboçou também a sua função social, a maioria mencionou portadores de textos e algumas atividades que faz com a escrita. Algumas crianças imprimiram sentidos pessoais, escreveram histórias que elas gostavam ou suas próprias histórias para que fossem lidas por outros. Em outras atividades essa atitude de utilizar a escrita para comunicação e expressão não apareceu. Algumas crianças participantes da pesquisa deram uma ênfase maior às finalidades mecânicas e técnicas da escrita. Elas foram capazes de produzir um texto, mas a mensagem que expressaram foi a de um aprendizado mecânico, voltado para as técnicas. As crianças do primeiro grupo, por exemplo, não dizem para que e por quê se utilizam da escrita, mas produzem textos que demonstram sua capacidade produtora e sua atitude autora, ou seja, expressam uma relação com a cultura escrita. Elas relatam precisar de passos graduais e mecânicos, contudo utilizam a escrita em sua função social. Diferente disso, as crianças do segundo grupo produzem seus textos e expressam suas opiniões neles, imprimindo uma proximidade maior com a utilização da escrita em sua função social de expressar sentimentos e ideias. A criança 5 é a que mais se diferencia do grupo, pois não demonstra sua capacidade de produzir textos e sua atitude autora.

De acordo com Duarte (1992), “objetivação é uma síntese da atividade humana. Daí que, ao se apropriar de uma objetivação, o indivíduo está se relacionando com a história social, ainda que tal relação nunca venha a ser consciente para ele.” (DUARTE, 1992, p. 38). O papel da escola pode ser o de ampliar essas experiências que a criança traz, deixando que ela seja mais ativa, ou pode ser o de impor seus métodos, por vezes a-científicos e controladores. Para Duarte (2001), o ensino escolar deve transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, buscando de forma intencional e planejada o desenvolvimento intelectual do indivíduo. Mesmo que o indivíduo não tenha consciência dos processos que embasaram sua aprendizagem e desenvolvimento, o processo de tornar-se humano é um processo histórico-cultural.

Ainda de acordo com Leontiev (1978), o que o aluno relata pode não ser internamente seu. Pode-se assimilar um conhecimento de modo que ele permanece adormecido até que a própria vida o acorde. De acordo com o autor a escola deve desenvolver a educação dos motivos de estudo. “Os motivos se formam na vida real, a unidade da esfera motivacional da personalidade concorda com a unidade da vida[...] Os motivos não se desenvolvem por linhas isoladas e desvinculadas. As tarefas de educar, os motivos de estudo precisam se ligar com o desenvolvimento da vida, ao conteúdo das verdadeiras relações vitais da criança” (LEONTIEV, 1978, p. 234, tradução nossa).

Os dados apresentados, mesmo diferentes das minhas expectativas, vão ao encontro das bases teóricas explicitadas, pois a criança se apropria da escrita à medida que se apropria da cultura humana em diferentes fases de sua vida. As vivências que constituem as bases da apropriação da escrita não são apenas as que foram possibilitadas no primeiro ano do ensino fundamental. Há a participação de vários parceiros nesse caminho de apropriação da escrita. A escola participa da constituição de vivências, mas não é a única. A família participa, os amigos das crianças participam, também participam os materiais didáticos ou literários, bem como outros meios midiáticos e culturais. A escola tem o papel de sistematizar os conhecimentos da criança e dirigir esse processo, mas não é a única via para que a criança se abra ao mundo e objetive-se.

Por isso, considero importante e significativa a experiência que as crianças tiveram no primeiro ano do ensino fundamental. Como evidenciado a maioria das crianças demonstraram a capacidade produtora de textos e atitude autora no segundo ano do ensino fundamental, mesmo que não dominando todos os mecanismos da cultura escrita nessa fase inicial. Contudo, reconheço que essa experiência possibilitada apenas na educação infantil

não é o bastante para formar as máximas possibilidades humanas nas crianças. Mesmo que as crianças não tenham exposto suas experiências iniciais com a cultura escrita e que algumas não tenham atribuído essa capacidade produtora de textos às suas experiências educacionais, o processo de apropriação da escrita se dá na e pela atividade. Por mais que na vida da criança alguns parceiros segmentem a apropriação da cultura escrita com treinos e tarefas mecânicas, o fato delas demonstrarem sua capacidade de produzir textos já explicita um sentido atribuído por elas a esse instrumento cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o trajeto percorrido até aqui trago tanto inquietações quanto considerações para o ensino das crianças. Com foco nos objetivos da minha pesquisa, deparei-me com muitas inquietações quanto ao ensino que presenciamos atualmente na escola, em relação à falta de cientificidade nas práticas pedagógicas sustentadas por uma cultura escolar também a-científica, que cria bases para as relações alienadas entre os agentes envolvidos no processo educativo. Diante dessa constatação, considero as conclusões de alguns colegas pesquisadores da educação, para pensar a apropriação da escrita, e amplio a discussão com minhas próprias considerações.

Ao buscar compreender o processo de apropriação da cultura escrita pela criança na fase inicial da escolarização precisei entender as bases orientadoras na aquisição da linguagem, as maneiras como a criança melhor se relaciona com a cultura em referência às suas diferentes fases na infância, bem como focar o papel do professor na ampliação da cultura da criança e organização intencional do trabalho pedagógico. Dessa maneira, constatei que o processo de apropriação da cultura escrita se relaciona diretamente com a atividade da criança, as suas vivências e seus motivos.

Falar sobre a apropriação da escrita demandou explicitar suas bases desde a inserção da criança na cultura humana e o desenvolvimento humano possibilitado socialmente por meio da mediação. A criança inserida na sociedade apropria-se da linguagem oral, escrita e gestual. As experiências constituem-se em vivências que afetam a criança e seu modo de entender o mundo. À medida que se objetiva, a criança toma consciência de si, do mundo que a cerca e torna-se humana. Assim, discuto as minhas considerações, como professora e pesquisadora que buscou uma maneira participativa, entre outras possíveis, de trabalhar a cultura escrita na fase inicial da escolarização.

No trabalho de alguns pesquisadores encontrei críticas ao ensino tradicional das crianças com base na apresentação das técnicas de associação entre som e letra e constatações de sua ineficácia como ensino desenvolvente, como já exposto em Mello (2005), Miller (2003) e Duarte (1992). Mello (2010) expõe que dados de avaliações nacionais e internacionais revelam que a educação brasileira têm problemas com o ensino da linguagem escrita e que, por isso, esse processo merece destaque no âmbito das pesquisas educacionais.

As constatações apresentadas acima são feitas num momento de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, com o que a educação infantil perde um ano. Acompanho também o alargamento de vagas para períodos integrais, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Sobre a antecipação do ensino fundamental, Avante (2012) alerta:

Por um lado, não podemos negar os benefícios que esta antecipação da escolaridade nos trouxe para o desenvolvimento de algumas capacidades infantis. A criança que ingressa no segundo ano do ensino fundamental, com idade entre 6-7 anos, apresenta, em sua maioria, o domínio do código escrito (sistema alfabético de escrita), escreve alfabeticamente [...] Por outro lado, pude confirmar que escrever alfabeticamente não é, necessariamente, dominar a linguagem escrita. As crianças apresentaram, em várias observações destacadas ao longo deste trabalho, indícios de que a escrita não era para ser utilizada em seu uso social. Escrevia-se porque era “dia de produção de texto”, para “aprender a copiar direito” ou “para pôr na pasta”. (AVANTE, 2012, p. 130)

Parece ser vigente, na escola, uma cultura escolar que está embasada na manutenção da ordem, centrada no professor como ser pensante, planejador e as crianças aparecem como executoras do trabalho pensado pelo professor. As tarefas pouco exercitam a expressão e o desejo de comunicar das crianças, mas constituem-se em atividades preparatórias para a etapa seguinte, das mais simples às mais elaboradas, mas que poucas vezes chegam a expressar o desejo das crianças.

Existem esforços atuais para se considerar a educação infantil como lugar de desenvolvimento humano e interação social, superando uma visão de lugar apenas de cuidados às crianças. (MATHIAS; PAULA, 2009). Contudo, quando o foco está nas práticas de sala, na interação proporcionada entre as crianças, professores e cultura, constato que estamos caminhando a passos lentos. Por isso, entendo que as reflexões quanto à apropriação da escrita apresentadas aqui contribuem para o debate educacional da atualidade.

Smolka (1993) considera o trabalho das crianças na fase de alfabetização como um trabalho complexo de atribuição de sentido, de representação do mundo real e não simplesmente domínio da técnica de grafar letras e extrair som delas. Do mesmo modo afirma Leontiev (1978) que a criança toma consciência de sua ação quando o conteúdo é orientado para um fim. Assim, ela se apropriará da cultura escrita ao tomar consciência da finalidade da sua produção escrita, ela controlará sua conduta e planejará as ações que precisa realizar para alcançar o fim, satisfazendo sua vontade. Segundo Luria (2010), a criança compreende e se apropria da cultura quando atua sobre ela por meio da construção de novas e mais complexas formas culturais de comportamento que a criança se desenvolve e domina os instrumentos, numa relação dialética. Por isso, a formação e o desenvolvimento

de nossas crianças não podem ser encarados como tarefa simples, que pode ser realizada de qualquer forma.

Vygotsky (2000), Zaporózhets (1976) e Mello (2006) destacam que atividades lúdicas, artísticas e práticas engendram o desenvolvimento infantil, pois é por meio delas que a criança experimenta o mundo e vai dando sentido aos fenômenos e entendendo as relações sociais. Seguindo os caminhos do desenho e do jogo, a criança se apropria da cultura escrita e tem meios para se expressar. Dessa maneira, o aprendizado da escrita é natural. O mesmo destaca Freinet (1977), quando afirma que a criança colocada num meio onde a fala é utilizada, aprende a falar com segurança, motivada a ultrapassar-se e a crescer enriquece seus conhecimentos e relações sociais. O desejo da criança de escrever não se inicia quando ela senta em sua carteira na escola com papel e lápis. A vontade é anterior ao conhecimento escolar sistematizado. O desejo de se expressar da criança tem origem em sua atividade, nos motivos que embasam o seu agir.

A criança como uma das agentes no processo educativo é ativa e construtora do seu conhecimento. Ela constitui, com ajuda de parceiros, suas vivências, aprende e se desenvolve. Vygotsky (1996) caracteriza as vivências, no russo “pereživânie”, como constituídas a partir da tomada de consciência e da afetividade do sujeito. Na atividade consciente, orientada para um fim, entra em cena a compreensão dos acontecimentos. A experiência é percebida diferentemente, juntamente com as qualidades emocionais e sensações, com isso, a relação afetiva também é formada. Assim o indivíduo compreende o mundo pelo filtro de suas vivências. As vivências compõem elementos que tomam forma na consciência do sujeito e engendram a sua personalidade. Pode-se reconhecer dessa maneira que, as experiências afetam os sujeitos diferentemente.

Encaminhando a discussão para a atividade cognitiva do sujeito, discutida no capítulo I, pode-se considerar que as vivências do sujeito são constituídas por meio de suas experiências, como parte importante da atividade cognitiva infantil. Em outras palavras, a criança em atividade, motivada pelo final do processo, se apropria das qualidades humanas envolvidas nessa apropriação, mediada pelos signos que precisa para se expressar. Nas palavras de Toassa (2009):

A vivência torna-se unidade dinâmica da vida consciente, marcada pela referência ao corpo, às representações e ideias, ou ao mundo externo; com maior atividade desta ou daquela função psíquica. A lógica empregada é dialética, pois observa o humano em permanente movimento, relações de parte todo, síntese e mudança histórica cultural a história do núcleo interno das vivências – num corte transversal, das dimensões mais profundas da personalidade infantil – também é a

história de anteriores interações da criança com a realidade social, e especialmente, das crianças para consigo mesmas a partir dessa realidade social. (TOASSA, 2009, p. 275)

A análise dos dados, obtidos por meio de fotos, atividades escritas das crianças e meus registros do caderno de bordo, demonstram que as crianças escrevem os seus desejos de expressão sem precisar de exercícios de fixação para se apropriar da escrita. Os dados apresentados dão base para propor a apropriação da cultura escrita pela criança, respeitando suas vivências e os motivos de sua atividade que constituirão mais tarde o conteúdo de seus textos.

Os dados analisados dão bases para se considerar o processo de apropriação da escrita como um todo, no sentido de não ser um momento estanque na vida da criança, mas sim uma objetivação do seu desejo de expressão. Na análise de dados também há destaque para o professor como parceiro mais experiente. Não mais como um detentor de poder intelectual, mas sim com o papel de mediador, responsável por ampliar as referências da criança e organizar um trabalho intencional que vise ao desenvolvimento integral da criança.

As atividades lúdicas, expostas no capítulo de análise de dados, geraram novas necessidades de expressão e motivaram as atividades das crianças investigadas, ampliando o seu contato com a cultura. As experiências práticas das crianças deram bases às suas vivências e engendraram seu desenvolvimento.

O desenvolvimento da criança é possibilitado pelas experiências sociais. A criança quando é ouvida, na roda de conversa, por exemplo, tem a possibilidade de se objetivar, entendendo isso como possibilidade de se expressar, dar sentido às experiências, recriar para si a simbologia dos signos e a utilidade dos objetos. A criança, quando se expressa, elabora os melhores meios para ser entendida, organiza e desenvolve seu pensamento, sua atenção e sua memória. Ela tem uma intenção ao se expressar, tem motivos, toma consciência de seus objetivos, dos meios que precisa utilizar e dos fins que quer alcançar. Dessa maneira, a organização das atividades, a exposição de dúvidas e os momentos de expressão das crianças na roda de conversa e em outras atividades práticas e lúdicas são momentos que antecedem o desejo de expressar por escrito seus pensamentos.

Como visto nos dados levantados, os momentos de roda de conversa, as aulas-passeios e os tateios experimentais antecederam momentos de atividade escrita e criaram as bases para a organização de pensamentos, ideias e conceitos.

As atividades que contemplam o tato experimental contribuem para a constituição de vivências das crianças. O professor, ao realizar um trabalho intencional, visando desenvolver seu aluno e buscando formas de comunicação constituídas socialmente, amplia sua referência cultural e sua necessidade de expressar-se frente ao mundo que ele passa a conhecer. A utilização de textos livres das crianças, na e para a alfabetização, além de utilizar os conhecimentos trazidos pelas crianças, aumenta sua vontade de se expressar e se objetivar para ser ouvida e compreendida, tornando-a ativa no seu processo de apropriação da cultura escrita.

O que é escrito pela criança expõe as suas vivências, as suas conexões com o mundo. Com base nos dados e na Teoria Histórico-Cultural destaco o trabalho do professor como mediador na organização do trabalho pedagógico. Depende de o professor aproveitar as vivências da criança na construção do seu conhecimento acerca da cultura escrita. Sem um olhar histórico-cultural do professor para a criança, muito da vivacidade de suas produções não existiria. Elas dariam lugar a exercícios de fixação e lições fragmentadas. O trabalho intencional do professor visando à humanização da criança merece destaque como promotor de uma educação humanizadora.

Dessa maneira, reporto-me a Leontiev (1978) para concluir que a educação das crianças deve estar voltada para a educação de motivos da atividade. O motivo que leva a criança a escrever deve ser um motivo não apenas compreendido por ela, mas, eficaz para produzir a ação de escrever. O ato técnico de grafar terá sentido consciente para a criança quando coincidir com os motivos que a levam a grafar seu texto, imprimindo sua vontade de se expressar. A criança ao trilhar os caminhos de uma educação humanizadora, não apenas se apropriará da cultura escrita, mas também demonstrará uma atitude frente a esse conhecimento, como visto na segunda parte dos dados; a criança realiza produções escritas exprimindo suas experiências e vontades, seu texto está contaminado de suas vivências, seus pensamentos e a sua interpretação do mundo.

Para tanto, é preciso que o ensino se torne humanizador. Para que as crianças se apropriem da cultura mais elaborada e sejam capazes de expressar uma atitude frente ao domínio da cultura não basta que tenham oportunidade de serem ativas, constituírem vivências e aprendizado em um determinado momento de sua escolaridade, mas sim durante toda a sua vida escolar.

Para que os objetos e instrumentos culturais façam sentido para a criança é preciso que ela tenha oportunidades de se objetivar, de demonstrar atitudes frente ao conhecimento em todos os anos de sua escolarização. As práticas escolares devem estar voltadas para esse

objetivo de propiciar às crianças momentos para se expressarem, para serem crianças e constituírem suas vivências positivamente.

Como visto nos dados apresentados na segunda parte da pesquisa, algumas crianças que fizeram parte da turma do primeiro ano demonstraram a capacidade para produzir textos e uma atitude autora, contudo evidenciaram uma visão fragmentada do processo de apropriação ao escreverem seus textos. Essas crianças, mesmo citando passos mecânicos e graduais, demonstram uma relação de proximidade com a cultura escrita, elas produzem seus textos. Mesmo não reconhecendo que os momentos vividos anteriormente no primeiro ano embasaram o domínio da cultura escrita, as crianças são capazes de produzir textos, sem muitas dificuldades.

Considero que o fato de as crianças citarem passos graduais e mecânicos em suas produções pode ter sido motivado por muitas influências em seu processo de aquisição da escrita, mas, sobretudo, pelo uso do material apostilado no segundo ano do ensino fundamental. Por isso, diferencio dois indicadores nos dados analisados. A relação que as crianças demonstraram com a cultura escrita, sendo capazes de produzir textos e o que elas dizem sobre o processo, expressando suas opiniões. A maioria das crianças pesquisadas foi capaz de demonstrar sua capacidade produtora de textos, sua atitude autora. Nesses casos, a relação que as crianças mantêm com a escrita coincide com seu discurso, com sua atitude frente à cultura escrita.

Analisar o discurso das crianças, ou seja, o que elas disseram, não foi um objetivo proposto na pesquisa, mas o fato constatado contribui para as considerações quanto ao ensino desenvolvido com as crianças. Não basta dar oportunidades para a criança se expressar vez ou outra, é preciso que a expressão da criança seja à base do ensino. A educação das crianças constitui um todo em sua vida, não há separação entre a vida na escola e a vida fora dela, por isso a história da criança, a sua expressão e seus motivos devem permear as tarefas escolares, com um olhar sempre atento do professor em ampliar o contato com a cultura a partir do que ela já é capaz de realizar sozinha.

Pensar o processo de apropriação da escrita é pensar num processo de ampliação de necessidades, um processo que é produto da experiência vivida. Na Teoria Histórico-Cultural a escrita é uma representação do mundo real. Para que a criança tenha acesso a esse todo cultural complexo, ela precisa entender a função social da escrita, antes de dominar o seu aspecto técnico. Ter vivências com a linguagem é a porta de entrada para o domínio da

cultura escrita. O sentido que a criança atribui aos objetos e instrumentos culturais a partir de suas vivências é um filtro para o seu relacionamento com o mundo.

Por isso, a apropriação da escrita não deve ser considerada apenas pelo seu aspecto técnico e vazio de significado. A apropriação da cultura escrita deve ser encarada pelo caminho coerente com seu significado social. Esse caminho de significação social começa na criança com o desenvolvimento das funções propriamente humanas, que têm como fonte a cultura humana. A criança inserida no mundo da cultura escrita vai se apropriando dela. As vivências da criança dão sentido para a escrita, formando atitudes e desenvolvendo capacidades. Por sua atividade a criança toma consciência do processo e dos meios que precisa para satisfazer suas necessidades e expressar-se.

A criança em fase inicial da escrita possui muitas linguagens de expressão que não devem ser descartadas pela escola, pois elas provocam o desejo de expressão infantil. Por isso tenho motivos para considerar o caminho percorrido por mim como educadora de crianças na fase inicial da escrita como um caminho possível para promover aprendizagens e desenvolvimento infantil. Com as crianças, percorri caminhos diversos de atividades práticas e artísticas que, como evidenciado no capítulo anterior, demonstraram ser a base para o desejo de expressão das crianças nas atividades escritas. E, por conseguinte, a capacidade de produção de textos e a atitude autora também têm suas bases nas vivências infantis. Percorrendo caminhos de livre expressão e atividade, a criança se apropria da cultura escrita e, com isso, demonstra suas impressões e vontades em seu texto. Por mais que outros parceiros acrescentem passos diferentes às suas concepções de escrita, a criança terá bases para manter uma proximidade com seu texto.

Destaco que no percurso de professora e pesquisadora, encontrei alguns desafios em pesquisar e coletar dados de minha própria prática. Ser professora da turma faz com que as relações sejam mais próximas e íntimas, por isso, optei pela análise de dados escritos pelas crianças para não incorrer em interpretações pessoais e informais que pudessem distorcer os dados aqui apontados e discutidos. Como professora da turma, no Primeiro ano, expus que esperava que as crianças fossem capazes de expressar, por meio de seus textos, uma relação íntima e pessoal com a escrita. Essa relação que as crianças demonstraram com a cultura escrita foi diferente da minha expectativa, contudo, elas não deixaram de comprovar que são capazes de produzir textos e que possuem uma atitude cultural frente à escrita.

Considero que o caminho percorrido por mim como professora e pesquisadora é um caminho possível, ainda que pequeno, no sentido de formar em nossas crianças as máximas possibilidades humanas.

REFERÊNCIAS

AVANTE, R. Q. *O processo inicial de apropriação da linguagem escrita pelas crianças : as relações de mediação no ensino*. Tese (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2012.

BISSOLI, M. F. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

COLLIN, D. *Compreender Marx*. Tradução de Jaime Clasen. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

COUTO, N. S. *O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

DAVIDOV, V. La actividad de estudio en La edad escolar inicial. In: DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y El desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso. 1988.

_____; MARKOVA, A. La concepcion de La actividad de estudio de los escolares. In: _____. SHUARE, M. (org.) *La psicologia evolutiva y pedagogia em la URSS*. Moscú: Progreso, 1987.

DELARI, A. J.; VLADIMOROVNA I. B.P. *Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em L.S. Vigotski: nota para estudo futuro junto à psicologia russa*. Umuarama/ Ivanovo. 2009

DUARTE, N. *A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano: categorias iniciais de uma reflexão sobre processo de formação do indivíduo numa perspectiva histórico-social*. Tese de doutorado. Unicamp. Campinas. 1992.

_____. A escola de Vigotski e a educação escolar: hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. In: DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3ed. Campinas. Autores associados. p.75-109. 2001.

FERREIRA, G.M. Uma conversa inicial. In: FERREIRA, G.M.(org.) *Palavra de Professor(a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet*. 2006

MARINO FILHO, A. *A Atividade de Estudo no Ensino Fundamental: necessidade e motivação*. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

FREINET, C. *O texto livre*. São Paulo. Dinalivro. 1976.

_____. *A leitura pela imprensa na escola*. São Paulo. Dinalivro. 1977a.

_____. *O método natural: aprendizagem da escrita*. Lisboa. Estampa, 1977b.

_____. *Ensaio da psicologia sensível*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

GOMES, C. A. V. *O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar*. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

LEBER, V. M. S. *Revisitando a pedagogia Freinet: contribuições para o processo de aprendizagem da língua materna*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

LEONTIEV, A. N. *Actividade, conciencia y personalidad*. Ediciones ciencias del hombre. Buenos Aires. 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. Ícone editora, 2010. p. 59-84.

LIMA, E. A. *Infância e teoria histórico-cultural: (des)encontros da teoria e prática*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4.ed. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo. 1988. p.143-190.

MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER S. (orgs.) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, Junqueira & Marin, 2006, p.49 a 61.

MARTINS, D. *Atividades mediadoras nas aulas de linguagem escrita*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

MARX, K. *O capital*. Crítica da Economia Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 18ª ed., 2001.

_____; ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feurbach)*. 8ed. São Paulo. Editora Hucitec. 1991.

MELLO, S.A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pro-posições*. Vol.10, nº28/Março. Faculdade de Educação UNICAMP, 1999.

_____. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (org.) *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo. Avercamp.2004. p.135-155

_____.O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A.L.G.; MELLO,S.A. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas-SP. Autores Associados.2005.

_____. Infância e Humanização: algumas considerações da perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*, 25(1), 83-104. 2007

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.*Perspectiva*-Centro de ciências da educação. Vol5 nº1. Florianópolis. 2007.

MELLO S.A.; FARIAS, M.A. A escola como lugar de cultura elaborada.*Revista Educação*. Santa Maria-MS. Vol.35, nº1. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>.

MILLER, S. Sem reflexão não há solução: o desenvolvimento do aluno como autor autônomo de textos escritos. In: MORTATTI, M.doR.L. *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*.1ed.Araraquara, JM Editora,2003.

_____; MELLO, S.A. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos*. Curitiba; Pró- infantil Editora, 2008. Disponível em: <http://www.ufms.br/revistaeducacao>

OLIVEIRA, B.A. Fundamentos filosóficos da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S.G. de L.; MILLER, S. *Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara-SP. Junqueira&Marin. 2006.

OSAKABE, H. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, J.W.(org.) *O texto na sala de aula*.4.ed.São Paulo. Ática. 2006,p.26-38

PODDIÁKOV. Sobre El problema Del desarrollo Del pensamiento em los preescolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M.(orgs.). *A psicologia evolutiva y pedagógica em La URSS* (antologia). Moscou. Progreso.1987.

QUINO. Toda a Mafalda. São Paulo. Martins fontes. 1993

REINACH, F. Neotenia e educação infantil. O estado de S. Paulo. São Paulo. 25 de Maio de 2013.

RIBEIRO, A. L. *Teoria histórico-cultural e pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

RIBEIRO, A. E. M. *As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SILVA, G. F. *Formação de leitores na educação infantil: contribuições das histórias em quadrinhos*. Dissertação (mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SINGULANI, R. A. D. *As crianças gostam de “tudo-o-que-não-pode”*: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 5.ed. Campinas. Cortez. 1993

SOUZA, M. C. B. R. *A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SOUZA, S. P. *A organização do trabalho pedagógico no contexto das atividades de leitura e de escrita*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese doutorado. Usp. São Paulo. 2009

VALIENGO, A. *Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

VIEIRA, E. R. *A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

VIGOTSKII, L.S. A aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4.ed. São Paulo. Ícone: Universidade de São Paulo, 1988.

_____. A aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7.ed. São Paulo. Ícone: Universidade de São Paulo, 2001.

VIGOTSKY, L.S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista virtual de gestão de iniciativas sociais*. N°8. UFRJ. 2008.

VYGOTSKI, L.S. Pensamento e palavra. In: *Obras escogidas*. 2.ed. Madrid. Visor, 1997, v.II. p.287-248

VYGOTSKY. L.S. Pensamiento e palabra. In: *Obras escogidas II*. Madri. Visor. 1993. p.287-348

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores*. 4.ed. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras escogidas*. Vol.3. Madri. Visor. p.11-340. 1995

_____. Paidologia del adolescente. In: *Obras escogidas*. Vol.4. Madri. Visor distribuciones. p.3-184. 1996

_____. Gênesis das funções psíquicas superiores. In: *Obras escogidas*. 2.ed. Madrid. Visor, 2000. p. 139-168

_____. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. In: *Obras escogidas*. 2.ed. Madrid. Visor, 2000. p. 183-206

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia. USP*. Vol.21 n°4. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-656420100004&Ing=pt&nrm=isso

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso. 1987.